UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

LAURIMAR DE MATOS FARIAS

O TRABALHO DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR: intensificação do produtivismo acadêmico na UFPA

Belém (PA)
2010

LAURIMAR DE MATOS FARIAS

O TRABALHO DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR: intensificação do produtivismo acadêmico na UFPA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Políticas Públicas Educacionais, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Jacob Chaves.

Belém (PA)
2010

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Elaborada pelo Bibliotecário Miquéias Costa de Farias
CRB-2 / 1310

F224t

Farias, Laurimar de Matos
O Trabalho docente nas instituições públicas de ensino superior: intensificação do produtivismo acadêmico na UFPA / Laurimar de Matos Farias._ Belém, 2010.
203 f.

Inclui apêndice.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Jacob Chaves.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2010.

1. Trabalho docente. 2. Produtividade acadêmica. 3. Intensificação. 4. Trabalho docente – UFPA, 2000-2008. 5. Produtividade acadêmica – Docência – UFPA. I. Chaves, Vera Lúcia Jacob. II. Título.

CDD - 22. ed. 371.12098115

LAURIMAR DE MATOS FARIAS

O TRABALHO DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR: intensificação do produtivismo acadêmico na UFPA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Políticas Públicas Educacionais.

Aprovada em 29 de Junho de 2010

Conceito: EXCELENTE

Banca Examinadora:

_____

Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Jacob Chaves (UFPA).
Orientadora

_____

Prof.ª Dr.ª Olgaíses Cabral Maués (UFPA)
Examinador Interno

_____

Prof.ª Dr.ª Deise Mancebo (UERJ)
Examinador Externo

_____

Prof.ª Dr.ª Rosana Maria de Oliveira Gemaque
Suplente

À Deus todo poderoso por me dar força nos momentos mais difíceis desta conquista

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Claudete Farias e aos filhos Ádria Lorena, Carlos Abner e Carla Adriane pela paciência e compreensão nas privações de tempo dedicado a família e as ausências nos feriados, finais de semana e férias dos últimos dois anos.

À Meus pais Luiz Carlos e Cecília pela educação e motivação ao estudo.

À Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Jacob Chaves, pela confiança, paciência e contribuições nas horas de construir e desenvolver este trabalho acadêmico.

Às Secretarias de Educação (SEMEC e SEDUC) pelas condições oferecidas para cursar o mestrado.

Aos colegas do GEPES, especialmente a Valéria Moraes, Salomão Santiago e Emerson Monte pela cumplicidade e descontração nos momentos mais tensos desta jornada.

Aos incentivadores da EMEIF Florestan Fernandes pela participação na conquista desta etapa profissional, especialmente á Dayse Sena, Mariana Braga, Joselene Mota, Madalena Pavão, Márcia Chaves e Eliene Seabra.

Aos amigos Dilermando e Marcya Rodrigues, Edinea Bandeira e Roseli André pelo apoio e companheirismo incondicional.

Aos colegas e cúmplices da turma de mestrado 2008, especialmente á Eldra Carvalho e Socorro Vasconcelos

Aprendi o silêncio com os faladores, a tolerância com os intolerantes, a bondade com os maldosos; e, por estranho que pareça, sou grato a esses professores.

Khalil Gibran

RESUMO

FARIAS, Laurimar de Matos. **O Trabalho Docente nas Instituições Públicas de Ensino Superior:** Intensificação do Produtivismo Acadêmico na UFPA. Dissertação (Mestrado em educação: Políticas Públicas Educacionais) – Universidade Federal do Pará, 2010.

O presente trabalho teve por objetivo analisar as implicações trazidas pela reforma do Estado brasileiro e pela contínua reforma da Educação Superior e os seus desdobramentos sobre os trabalhadores docentes das IFES, visando desvelar no que esse processo reformista implicou na intensificação da produção acadêmica destes profissionais no período de 2000 a 2008, sendo o lócus desta investigação a UFPA. O enfoque central é analisar como a acumulação de funções de caráter administrativo, de pesquisa e de docência influenciam na produção acadêmica dos professores/pesquisadores, em especial, aqueles docentes que são detentores da Bolsa produtividade do CNPq. Nosso caminho metodológico estabelece este trabalho, a partir de suas características, como um estudo de caso, que é uma abordagem estratégica e investigativa que permite o desvelamento das complexidades contemporâneas que permeiam um dado fenômeno social, neste caso o produtivismo acadêmico na UFPA. Nossas aproximações nos levam a compreensão de que esta nova face estatal é uma estratégia de cunho globalizado que redimensiona os Estados nacionais para garantir os interesses de fortalecimento e manutenção do sistema capitalista que se naturaliza mundialmente. Este redimensionamento político trás consequências, principalmente, para os espaços públicos que são afetados estrutural e economicamente com a ausência estatal. O Ensino Superior sofre mutações do seu papel social, se aproximando inevitavelmente do mercado a partir das reformas aplicadas. E os professores/pesquisadores, nesse contexto, enveredam pela sobrecarga de funções, a polivalência produtiva, que em atenção aos critérios de cunho avaliativos (exarados pelos agentes do Estado: CAPES e CNPq), moldam o seu fazer científico, prevalecendo à produtividade como fator inerente ao mérito. Implicando, por sua vez, na intensificação e precarização destes profissionais.

PALAVRAS CHAVE: Trabalho Docente; Produtividade Acadêmica; Intensificação

ABSTRACT

FARIAS, Laurimar de Matos. Work Lecturer in Public Institutions of Higher Education: Higher productivism Academic UFPA. Thesis (MA in Education: Public Policy Education) - University of Pará, 2010.

This study aimed to examine the implications brought about by the reform of the Brazilian state and the continuous reform of higher education and its consequences for teaching workers the IFES, aiming to uncover in this reform process resulted in the intensification of academic production of these professionals in the period 2000 to 2008, being the locus of this investigation the UFPA. The central focus is to examine how the accumulation of functions of an administrative, research and teaching influence the academic teachers / researchers, particularly those teachers who are holders of CNPq productivity Scholarship. Our way down this methodological work, based on their characteristics, such as a case study, which is a strategic and investigative allowing the unveiling of the complexities that permeate contemporary as a social phenomenon, in this case the high productivity in academic UFPA. Our approximations lead us to understanding that this new face is a state strategy of globalized nature that resizes the nation states to safeguard the interests of strengthening and maintaining the capitalist system that is naturalized worldwide. This scaling back political consequences, especially for public spaces that are structurally and economically affected by the absence state. Higher education is undergoing change in their social role, inevitably approaching the market from the reforms implemented. And the teachers / researchers in this context forms of career function overloading, versatility productive in that attention to the nature of evaluation criteria (entered in the CAPES and CNPq), cast his scientific work, whichever is the productivity factor inherent merit. Implying, in turn, the intensification and insecurity of these professionals.

KEYWORDS: Teaching Work; Academic Productivity; Intensification

LISTA DE TABELAS

TABELA 1

DISTRIBUIÇÃO DOS PESQUISADORES PRODUTIVIDADE QUE ACUMULARAM OU ACUMULAM GESTÃO E DOCÊNCIA, POR NÍVEL E GÊNERO. UFPA, 2000-2008 25

TABELA 2

DISTRIBUIÇÃO DOS PESQUISADORES PRODUTIVIDADE DA UFPA POR NÍVEL E FUNÇÃO, NO PERÍODO 2000-2008, SELECIONADOS PARA AS ENTREVISTAS 27

TABELA 3

RELAÇÃO DE NÍVEIS DE PERIÓDICO E SUAS RESPECTIVAS PONTUAÇÕES, ÁREA DE EDUCAÇÃO, 2008 109

TABELA 4

NÚMERO DE NOVOS DOUTORES E NOVAS BOLSAS PRODUTIVIDADE EM PESQUISA NO BRASIL NO PERÍODO DE 2000-2008 120

TABELA 5

EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE DOUTORES E DE BOLSAS PQ ANUALMENTE NO BRASIL. 2000-2008 121

TABELA 6

DISTRIBUIÇÃO DE DOUTORES PELAS REGIÕES E ESTADOS BRASILEIRO E POR HABITANTES. 2000 E 2008 122

TABELA 7

NÚMERO DE BOLSA PRODUTIVIDADE EM PESQUISA POR CATEGORIA E NÍVEL. 2000-2008 124

TABELA 8

NÚMERO DE BOLSA PRODUTIVIDADE EM PESQUISA, POR REGIÃO. 2000-2008 125

TABELA 9

ÁREA CONSTRUÍDA E NÃO CONSTRUÍDA NA UFPA 132

TABELA 10

NÚMERO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS: BRASIL, REGIÃO NORTE E ESTADOS DA REGIÃO/COMPARATIVO. 2000/2008 135

TABELA 11

NÚMERO DE ALUNOS E DE CURSOS DA UFPA, EM BELÉM E NO INTERIOR DO PARÁ, GRADUAÇÃO. 2000-2008 138

TABELA 12

EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE DISCENTES DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO (E/M/D/RM) E NÚMERO DE CURSOS OFERTADOS. UFPA- 2000/2008 139

TABELA 13

EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE DOCENTES E AS RESPECTIVAS TITULAÇÕES. UFPA - 2000/2008 140

TABELA 14

RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO MATRICULADOS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DAS IFES. 2000-2008 142

TABELA 15

RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNOS MATRICULADOS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS NA UFPA E EM OUTRAS IFES, NO ANO DE 2008 143

TABELA 16

NÚMERO DE BOLSA PRODUTIVIDADE EM PESQUISA POR ESTADO DA REGIÃO NORTE. 2000-2008 145

TABELA 17

NÚMERO DE DOUTORES E BOLSA PRODUTIVIDADE POR ESTADO DA REGIÃO NORTE. 2000-2008 146

TABELA 18

NÚMERO DE PROFESSORES DOUTORES E DE BOLSAS PQ NA UFPA. 2000-2008 147

TABELA 19

DISTRIBUIÇÃO DOS PESQUISADORES DA UFPA POR NÍVEL E GÊNERO. UFPA, 2008 148

TABELA 20

PESQUISADORES PRODUTIVIDADE QUANTO AO ENQUADRAMENTO NA CARREIRA 149

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1

CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DE BOLSISTA PRODUTIVIDADE CNPq 119

APÊNDICES

1- MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO NA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA 202

LISTA DE ABREVIATURAS SIGLAS

ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior

AEI – Assessoria de Estatística e Informação

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Constituição Federal

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COSFO – Coordenação de Suporte ao Fomento

CPA – Comissão Própria de Avaliação

CTC – Conselho Técnico Científico

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

GED – Gratificação de Estímulo à Docência

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEPES – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Educação Superior

ICED – Instituto de Ciências da Educação

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

OMC- Organização Mundial do Comércio

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIT – Plano Individual de Trabalho

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação

PROPLAN – Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento

PROPESP – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós--graduação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

I REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO: As implicações das políticas neoliberais nas políticas educacionais e no trabalho docente 31

1.1 Fundamentos das políticas neoliberais 33

1.2 As faces da reforma do Estado brasileiro 44

1.3 As implicações da reforma neoliberal para o Ensino Superior 56

II O TRABALHO DOCENTE: As políticas de gestão e de avaliação 68

2.1 O trabalho docente e as políticas de avaliação 69

2.2 Avaliação: conceitos e possibilidades 81

2.3 Os aspectos principais que permeiam a pós-graduação no Brasil: algumas considerações 88

2.4 CAPES: Avaliação institucional 95

2.5 CNPq: avaliação e fomento 111

2.6 Bolsa Produtividade: o mérito da questão 117

III O TRABALHO DOCENTE NA UFPA: As faces da produtividade acadêmica. 128

3.1 UFPA: caracterizando o lócus da pesquisa 130

3.2 Bolsa produtividade, na UFPA 144

3.3 O produtivismo acadêmico na UFPA: O que dizem os docentes pesquisadores.. 150

3.3.1 Acúmulo de funções 156

3.3.2 Tempo para o desenvolvimento das atividades acumuladas 163

3.3.3 A produção acadêmica como requisito avaliativo 166

APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS 173

REFERÊNCIAS 184

APÊNDICES 202

INTRODUÇÃO

A universidade pública brasileira vive, hoje, um momento muito especial, no que diz respeito à (re) definição da sua razão de ser social. Percebe-se, nesse espaço educativo, um processo de privatização e mercantilização da produção do conhecimento, a partir da racionalidade do mercado, herança da reforma neoliberal dos anos 90, do século XX, que integrou um processo macroscópico do capitalismo mundial e que, no Brasil, foi efetivada na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Estes espaços públicos de ensino superior experimentam, a partir dessa reestruturação estatal, um movimento de reformas que evidenciam, entre outras coisas, a abertura ao investimento privado e, sobretudo, a diminuição ou a ausência de recursos públicos para manutenção e/ou expansão dos serviços gratuitos ora oferecidos. Neste aspecto, os interesses presentes nas propostas de reforma universitária aproximam este ente público do mercado, desencadeando um processo de privatização das instituições de Educação Superior (IES), que, como consequência, passam a ter conotação empresarial, onde "a qualidade foi substituída pela produtividade e o saber pelo custo/ benefício" (RODRIGUEZ; MARTINS, 2005, p. 50).

O docente universitário se apresenta, diante destes pressupostos reformistas, de cunho neoliberal, como um importante ator nessa nova reconfiguração das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), uma vez que, sendo ele o principal construtor e produtor do conhecimento científico e acadêmico, se encontra afetado por estas políticas que focalizam prioritariamente a mercantilização[1] (que transforma a educação em mercadoria) e a privatização deste nível de ensino, que assume várias feições, destacando-se a cobrança por serviços antes gratuitos e a apropriação desse espaço público de educação por indivíduos ou grupos por meio dos contratos de serviços (terceirização) com empresas privadas (CHAVES, 2005).

Considerando, portanto, esse movimento de caráter privatista, produtivista e competitivo, presente na educação superior brasileira, conforme nos apontam Rodriguez e

[1] Para Gaudêncio Frigotto (2009, p.155), a mercantilização é a "transformação de um direito social e individual subjetivo em um serviço, uma mercadoria. Então os direitos são universais, os direitos a saúde, educação, etc. A mercantilização é quando esses direitos se adquirem no mercado, isto é, viram negócios."

Martins (2005), é que emerge a necessidade de investigar o trabalho docente deste nível de ensino, no que se refere às práticas pedagógicas e às atividades docentes (regência, pesquisa, orientação, produção, etc.), combinadas às funções burocráticas de gestão (dirigentes de centros acadêmicos ou de institutos, de campus, fundações, faculdades, pró-reitorias e reitorias, etc.), ocasionando, com isso, um exercício concomitante e diário de atividades que se supõe limitar e fragilizar a produção acadêmica e, consequentemente, precarizar e intensificar o trabalho desses profissionais.

Esta lógica da intensificação e precarização do trabalho docente, na Educação Superior brasileira, especialmente nas IFES, já vem sendo discutida e pesquisada, no meio acadêmico, por alguns experientes e balizados profissionais, dentre os quais podemos destacar: CHAVES (2005); MANCEBO (2004; 2005); OLIVEIRA (2002); SILVA JR.(2005); SGUISSARDI (2009; 2008; 2006; 1995).

No entanto, destacando a concomitância de acúmulo de atividades (gestão, docência e pesquisa), estas produções ainda são escassas. Isso tem justificado a necessidade da pesquisa e ratifica a sua relevância social e acadêmica, considerando as aproximações preliminares que caminham para uma confirmação inicial de *nossa hipótese* que assim se apresenta:

- *O acúmulo de atividades de docência e de gestão, fruto da reforma universitária neoliberal da década de 90, do século XX, e, consequentemente, das exigências das agências reguladoras de avaliação, influencia a produção acadêmica e implica na intensificação e precarização do trabalho docente.*

E é sobre esse aspecto da intensificação, por via da produção acadêmica, que desenvolvemos esta pesquisa, pois consideramos que as mudanças advindas da reforma estatal e, consequentemente, da reforma da Educação Superior, iniciada com FHC e continuada por Lula da Silva – esta última, para Neves (2004), se configura como um "continuísmo requentado" – vão implicar, necessariamente, numa nova conformação da prática desses profissionais, nos espaços acadêmicos públicos.

Tal configuração será moldada por via de processos avaliativos individuais e institucionais que evidenciarão, de forma focalizada, a quantidade e o produtivismo, em detrimento da qualidade. Estes processos avaliativos produtivistas, por sua vez, implicarão em

um acirramento competitivo entre os docentes e instituições, pois seus resultados estarão relacionados aos critérios de ranqueamento de cursos e instituições; aos de credenciamento, descredenciamento e classificação de programa de pós-graduação; e, principalmente, aos de habilitação para acesso à distribuição das escassas verbas públicas direcionadas à ciência e à tecnologia.

Concordando com estes argumentos, apresentados acima, Mancebo (2006, p.2) afirma ainda que:

> Tal agenda afeta a cultura escolar, de modo que representações, motivações, normas éticas, concepções, visões e práticas institucionais dos diversos atores, acerca dos objetivos, das tarefas da docência modificam-se e são profundamente mudadas no sentido do individualismo no enfrentamento das situações problemáticas escolares e da vida; do acirramento da competição entre instituições educacionais e entre os pares; da supervalorização das avaliações em escala nacional, com viés pseudo-meritocrático, para não dizer meramente classificatório, normativo e punitivo; do imediatismo em relação às demandas do mercado de trabalho [...], na medida em que procura agir fomentando a produtividade, mas desmontando os direitos sociais que pudessem ser ordenados como compromisso social coletivo.
> Na realidade, é possível localizar a pressão pela produção em praticamente todos os setores do mundo do trabalho, todavia, somente em poucos campos, ela ameaça tanto a qualidade como na educação [...].

E neste cenário de reformas políticas e gerenciais espraiadas nas estruturas administrativas do Estado nacional, incluindo aquelas ligadas às políticas sociais e educacionais as que mais sofrerão os efeitos do “Estado mínimo” e, neste estudo em particular, as IFES, é que desenvolvemos a pesquisa geradora deste trabalho dissertativo. Nosso intento, sob o prisma apresentado por Mancebo (2006), acima citado, é desvelar quais foram as implicações desse movimento reformista na intensificação e na precarização do trabalho docente, nas IFES, pela via do acúmulo de atividades.

Para maior compreensão conceitual sobre o trabalho docente, como tratado neste texto, sem, no entanto, pretendermos esgotar tal conceito, assumimos dizer que este se refere ao exercício de um conjunto de funções ou atribuições específicas que são exclusividade do profissional da docência: o professor. Destacamos estar entre suas atividades principais: a relação de troca de conhecimento com os discentes; as ações distintas de planejamento profissional vinculadas à sua área de atuação e, inclusive, seu envolvimento com atividades ligadas à gestão de caráter pedagógico ou administrativo dos espaços educacionais públicos

ou privados, e à pesquisa como lócus de revisão de antigos e elaboração de novos conhecimentos.

O professor é, então, sob esse aspecto conceitual, o trabalhador que exerce dentro dos espaços escolares, assim como fora deles, atividades que estão relacionadas intrinsecamente à dialética entre o ato de formação de indivíduos e a (re) significação de conhecimento antigo e a descoberta de novos saberes.

Nosso interesse pela investigação sobre a docência no ensino superior se justifica, inicialmente, pelo ingresso, em 2004, no Curso de Especialização em Políticas de Gestão e Financiamento da Educação, realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Educação (ICED) da UFPA, que concluímos em 2005, período em que as políticas de reforma universitária ganhavam fôlego, e as discussões acerca do tema fizeram voltar nosso interesse para este nível de ensino e suas complexidades.

Combinado a isto, no ano de 2007, cursamos a disciplina eletiva do PPGE "Estado, neoliberalismo e reforma da Educação Superior", no transcurso da qual nos detivemos nas questões das reformas e, conseqüentemente, amadurecemos nosso projeto para a seleção ao mestrado, na linha de "Políticas públicas", o que veio a termo no ano de 2008.

Nossa inserção ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES/UFPA), já como aluno do Mestrado em Educação, nos auxiliou na obtenção de informações inerentes ao tema da pesquisa. O vínculo ao GEPES permitiu estar em contato com as mais recentes pesquisas sobre este nível de ensino que ali são realizadas. Este grupo já vem pesquisando esta temática e seus desdobramentos há algum tempo, assim como vem desenvolvendo trabalhos e projetos de relevância nacional, em parcerias com outras universidades brasileiras. Assim, o grupo possibilitou uma aproximação maior com o objeto da pesquisa, uma vez que este é o foco de sua discussão.

O enfoque central do tema aqui apresentado é, portanto, analisar como a acumulação de funções de caráter burocrático e/ou administrativo (gestão) e de docência influencia a produção acadêmica dos professores da Universidade Federal do Pará (UFPA),

especialmente daqueles de possuem bolsa produtividade[2], do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no período de 2000 a 2008. Para isto, formulamos os seguintes questionamentos:

- ✓ Quais as implicações do acúmulo de cargos de docência e gestão para a produção acadêmica dos docentes que possuem bolsa produtividade do CNPq?
- ✓ Quais as repercussões das avaliações do CNPq e da CAPES no trabalho docente?
- ✓ O que significa para os docentes ser um pesquisador produtivo?

Na busca de respostas para essas questões norteadoras, elencamos, como *objetivo central deste estudo*, a análise do trabalho docente, no âmbito da Universidade Federal do Pará, no contexto das transformações operadas à luz das políticas neoliberais do Estado e da reforma universitária. No estudo, foi enfatizada a acumulação de funções de caráter burocrático e/ou administrativo (gestão) e de docência, com vistas a desvelar em que este acúmulo influencia ou se reflete na intensificação e na precarização do trabalho docente, em especial para aqueles pesquisadores detentores de bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq (bolsa PQ).

Entendemos que a prática da pesquisa se configura como uma atividade investigativa que concentra esforços na tentativa de responder satisfatoriamente a indagações e questionamentos provocados em um determinado contexto histórico e social. Pádua (2000, p.31) ratifica esta afirmativa, quando salienta que "pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas ou um conjunto de conhecimento que auxiliam na compreensão da realidade".

Nesse sentido, pesquisar exige traçar caminhos investigativos que possibilitem chegar a uma conclusão, mesmo que aproximada ou temporal, que responda, sobretudo, às inquirições fundantes do estudo.

---

[2] A Bolsa de Produtividade em pesquisa (PQ) é uma bolsa individual de auxílio financeiro a pesquisadores doutores "que se destaquem entre seus pares" (inclusive aposentados) que estejam ligados a uma instituição de pesquisa, podendo ter a seguinte duração: 36 (trinta e seis) meses (para a categoria 2), 48 (quarenta e oito) meses (para as categorias 1B, 1C e 1D), 60 (sessenta) meses (para a categoria 1A) e vitalícia (para a categoria Sênior. Nesta categoria o pesquisador recebe um adicional de bancada que pode ser renovado a cada 06 (seis) anos). A renovação das bolsas depende do desempenho do pesquisador, e o valor da bolsa está atrelado ao nível de enquadramento do solicitante. Dados disponíveis em: www.cnpq.gov.br. Acesso em: 04 jul. 2009.

Para Lakatos e Marconi (1996, p.15), pesquisar “não é apenas procurar a verdade; é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos”. Por essa assertiva, vemos que a pesquisa não é algo simplório ou comum; não pode ser entendida, apenas, como um simples processo investigativo ou um método de inquirição, mas sim como um processo que permite, sobretudo, obter compreensões profundas acerca de um problema local, nacional ou mundialmente detectado.

Pesquisar requer, portanto, dentre outras coisas: um planejamento minucioso das etapas a serem observadas; a definição do(s) problema(s) a ser (em) investigado(s); a análise e o tratamento dos dados coletados; e, por fim, a apresentação dos resultados. A pesquisa é um processo de construção e reconstrução do conhecimento, que tem como metas principais gerar novos conhecimentos e/ou corroborar ou refutar algum outro conhecimento já existente.

Nesses termos, visando o alcance de resultados para o presente processo investigativo de cunho científico, lançamos mão de alguns procedimentos metodológicos que entendemos terem sido os necessários e imprescindíveis à obtenção e à consecução de nossos objetivos.

Inicialmente, procedemos um indispensável levantamento bibliográfico, que fundamentou a construção do referencial teórico acerca da temática em questão, especialmente, no que se refere à precarização do trabalho docente, pela via da acumulação de funções, e às suas implicações na produção científica, considerando as múltiplas atividades atribuídas aos docentes no interior dos espaços públicos universitários.

Selecionamos, preliminarmente, alguns importantes autores que discutem criticamente a temática da Educação Superior e as políticas que a ela são atinentes. Dentre eles, podemos destacar: Alves (2000); Cabral Neto (2006); Chauí (2003; 1999); Chaves (2006; 2005); Dourado (2002; 2001); Mancebo (2005; 2004; 2002), Maués (2006); Oliveira (2005; 2004; 2003; 2002); Sguissardi (2009; 2003; 2000; 1995); e Silva Jr. (2008; 2005).

Definimos esta escolha, entendendo que estes pesquisadores têm se detido em análises críticas sistemáticas e fundamentadas a partir da conjuntura reformista estatal dos últimos anos e, consequentemente, das implicações que as recentes políticas vêm trazendo para o trabalho docente, nas IFES. Ressaltamos, no entanto, que esta seleção foi dinâmica,

pois foi sendo revisada e ajustada de acordo com as necessidades do processo, sofrendo supressão e acréscimo, durante o tempo da realização do estudo. (PÁDUA, 2000).

Temos a compreensão da importância da organização deste "estado da arte", sobre as políticas para a educação superior pública brasileira, para sustentar e fundamentar as análises que nos propusemos construir, durante o desenvolvimento deste trabalho. Atentamos, especialmente, para aquelas investigações acadêmicas (pesquisas, livros, artigos, etc.), concluídas ou em processo, que analisam os impactos gerados por essas políticas reformistas sobre o trabalho docente, nas universidades federais, pois referenciaram nosso estudo.

A abordagem teórico-metodológica da pesquisa ora relatada é a quanti-qualitativa, que se constitui em um modelo científico clássico que busca e permite, ao mesmo tempo, a quantificação dos fenômenos sociais assim como a interpretação, a análise e a reflexão qualitativa dos dados alcançados no processo. Esta abordagem não se resume a uma verificação fria de números ou resultados, como uma mera ação produtivista (quantidade), mas permite uma análise teórica, sistemática e global dos ambientes e sujeitos partícipes do fenômeno pesquisado (qualidade).

Neste particular, esta abordagem metodológica nos permitiu perceber o que representa o acúmulo de atividades e/ou funções, na produção acadêmica, e quais as consequências, para o docente, deste acúmulo na qualidade desta produção. Esta abordagem é referendada por Bauer, Gaskell e Allum (2002, p.24), quando afirmam que "não há quantificação sem qualificação".

Entendemos, ainda, que as características básicas deste trabalho/estudo nos permitem classificá-lo como um *estudo de caso*, considerando que já havíamos definido e selecionado, preliminarmente, os seguintes aspectos da pesquisa:

- *O lócus do estudo*: Universidade Federal do Pará (UFPA);
- *Os sujeitos da pesquisa*: Os professores pesquisadores da UFPA detentores da Bolsa Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, que acumulam as funções de docência e gestão; e
- *O período da análise:* 2000-2008.

De um modo geral, os estudos de caso se constituem numa estratégia de pesquisa fundamental, quando o *como* e/ou o *porquê* são as perguntas ou termos centrais de um processo investigativo (assim se apresentam nossos questionamentos), tendo o investigador um pequeno controle sobre os eventos, quando o foco está em um fenômeno contemporâneo, dentro de algum contexto da vida real.

Para André (2005), essa metodologia investigativa procura revelar a multiplicidade de dimensões presente numa determinada situação, permitindo, ainda, "a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integral de uma unidade social complexa, composta de muitas variáveis" (p.33).

O materialismo histórico-dialético constituiu-se como o método fundamental, na consecução desta pesquisa. É uma abordagem metodológica necessária ao estudo da sociedade, da economia e da história. Para o materialismo, a realidade pode ser conhecida, na sua concreticidade (totalidade), quando se descobre a natureza da realidade social, quando se elimina a pseudoconcreticidade, quando se conhece a realidade social como unidade dialética de base e de supraestrutura, e o homem como sujeito objetivo, histórico-social (KOSIK, 2002).

Marx (1983) tinha a clareza e o entendimento de que o "método consiste em elevar-se do abstrato ao concreto" como um método do pensamento, e, a partir do pensamento (abstrato), se apropriar da realidade (concreto); desta forma, o concreto deveria ser reproduzido no pensamento, considerando as suas determinações, o que possibilitaria chegar ao concreto pensado, isto é, ter a compreensão crítica do todo, para além do senso comum, para além do imediato, para além das meras aparências. O concreto (realidade), portanto, é a síntese das múltiplas determinações.

Para Lefebvre (1991), o desvelar do conhecimento deve ir para além do imediato, ou seja, para além de se limitar e satisfazer-se com "as primeiras impressões", uma vez que "por detrás do imediato, há uma outra coisa que, ao mesmo tempo, se dissimula e se expressa nesse imediato; que o imediato é apenas a constatação (ainda insuficiente e abstrata, nesse sentido) da existência da coisa" (p. 216).

A partir desses pressupostos teóricos, consideramos que a conjuntura política reformista nacional não se resume a uma atitude isolada, com início e fim em si mesma, mas é

a consequência de uma reestruturação macroglobalizada do sistema econômico capitalista, que, em crise, vislumbra seu desenvolvimento e fortalecimento hegemônico, por via de exigências dos organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) etc., comandados pelos países centrais, tendo os Estados Unidos como o principal interessado.

Este fortalecimento do sistema capitalista tem se evidenciado, através dos rearranjos políticos e econômicos dos Estados-nações, principalmente nos países do Terceiro Mundo, que vêm implementando um processo de reforma de suas estruturas, induzidos pelas teses neoliberais, que vão, inclusive, modificar suas relações com o mercado que, sob a alcunha de globalização da economia, inaugura um novo padrão de acumulação do capital.

As consequências desse movimento globalizado trazem mutações e novas tendências, inclusive para o mundo do trabalho. E é nessa perspectiva das alterações das relações no mundo de trabalho que identificamos as implicações que são notórias no âmbito dos agentes públicos nacionais, incluindo nossos sujeitos centrais deste trabalho: os docentes.

Sob esse aspecto, e diante de um conjunto de mudanças políticas e econômicas que reconfiguram o cenário histórico do capitalismo mundial (concreto), que se evidenciaram nas últimas décadas do século passado, provocando mudanças significativas nas políticas sociais e educacionais nacionais, inclusive nos espaços de ensino superior, trazendo implicações para o trabalho docente, é que entendemos ser a metodologia da abordagem de cunho marxista necessária para analisar a ideologia neoliberal e sua política que privilegiam e/ou favorecem marcadamente os interesses do mercado, pela via da dinamização produtiva. Ressalte-se que, para o materialismo histórico-dialético, “A realidade é a unidade da essência e do fenômeno” (KOSIK, 2002, p. 16).

Considerando a opção por essa metodologia de pesquisa, definimos algumas categorias de análise que entendemos serem fundamentais e necessárias ao direcionamento deste estudo, a saber: *trabalho docente*, *gestão*, *intensificação* e *avaliação*.

Utilizamos como instrumentos de coleta de dados, além de fontes documentais, entrevista semi-estruturada com professores/pesquisadores que estão ou estiveram na coordenação/gestão de institutos, reitoria e pró-reitorias, acumulando tais funções com o exercício da docência, e que estivessem contemplados com a bolsa produtividade de pesquisa

do CNPq, no período compreendido entre 2000 a 2008, na perspectiva de responder às questões desta pesquisa, com vistas à verificação de nossa hipótese.

Estes procedimentos possibilitam ao pesquisador obter, com maiores detalhamentos, as informações sobre o seu objeto foco de investigação, permitindo perceber, de forma minuciosa, "o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam" (SEVERINO, 2007, p. 124).

Portanto, para este trabalho, a análise das entrevistas foi utilizada de modo a possibilitar a compreensão das inquietações e do ponto de vista dos docentes pesquisadores sobre suas atividades e produções acadêmicas, no interior da Universidade Federal do Pará.

Neste caso, optamos pela entrevista semiestruturada, que permite ao entrevistado ter liberdade para dialogar com o entrevistador (dentro do tema), descrevendo sua opinião ou experiência a respeito do assunto/tema investigado, e no curso da qual o entrevistador apresenta perguntas específicas, mas deixa o entrevistado livre para discorrer acerca do assunto na sua resposta (ALVES-MAZZOTI, 1988).

Essas entrevistas foram realizadas com professores que estivessem, por ocasião da entrevista, ou estiveram em cargos de gestão, concomitantemente ao cargo de docência, e que possuíssem ou possuíram bolsa produtividade do CNPq, considerando o período de 2000 a 2008 (período definido, levando em consideração a efetivação de normatizações avaliativas para os docentes das instituições do ensino superior que valorizam a produção acadêmica como um quesito fundamental na consecução dos processos que avaliam tanto indivíduos quanto instituições).

A seleção destes professores/gestores/pesquisadores, como sujeitos da pesquisa, levou em consideração as informações prestadas pelo Suporte Estatístico do CNPq combinadas com as informações coletadas junto aos Currículos Lattes destes pesquisadores bolsistas, especialmente nos itens *Formação Acadêmica, Vínculo Institucional e Produção Acadêmica*, assim como as informações fornecidas pelas Pró-reitorias de Planejamento e Desenvolvimento (PROPLAN) e de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP), da Universidade Federal do Pará.

As informações assim levantadas nos levaram à percepção de como está a distribuição desses profissionais, quanto às modalidades e aos níveis das bolsas vigentes, às grandes áreas de conhecimento de atuação desses docentes e ao tempo de cada pesquisador nesta modalidade de fomento à pesquisa, o que nos permitiu chegar a alguns números e informações, que se apresentam melhor detalhados na subseção **'3.2'**.

A seleção dos profissionais participantes das entrevistas, no entanto, se deu considerando alguns critérios, a saber: a) tempo de bolsa produtividade, no período selecionado (2000-2008); b) exercício concomitante de função: gestão, docência e pesquisa e ter exercido cargos de gestores na macroestrutura da administração da UFPA, tais como: reitor, pró-reitor, diretor de institutos ou faculdades e coordenador de programa de pós-graduação.

A definição dos critérios acima e a consulta realizada no Lattes dos docentes bolsistas nos auxiliaram, então, na seleção de nossos sujeitos para as entrevistas. As informações que foram extraídas dos currículos Lattes nos apontaram que, dos 75 (setenta e cinco)[3] pesquisadores produtividade do CNPq na UFPA, 42 (quarenta e dois) acumularam gestão e docência, no período selecionado, enquanto os 33 (trinta e três) restantes atuaram somente na pesquisa e/ou na docência.

Quanto à distribuição desses 42 (quarenta e dois) docentes/pesquisadores, que se enquadram ou atendem aos critérios e/ou requisitos, acima apontados, definidos para as entrevistas, pelos níveis de Bolsa Produtividade, ela está apresentada na Tabela 1 a seguir:

***Tabela 1*. Distribuição dos pesquisadores produtividade que acumularam ou acumulam gestão e docência, por nível. UFPA, 2000–2008.**

NÍVEL	QUANT	%	MASC.	%	FEMIN.	%
PQ 1A	01	2,4	01	100	----	----
PQ 1B	02	4,8	02	100	----	----
PQ 1C	04	9.6	04	100	----	----
PQ 1D	10	23.8	08	80	02	20
PQ 2	25	59,4	16	64	09	36
TOTAL	42	100	31	73,9	11	26,1

Fonte: **CNPq, 2008**. [Currículos Plataforma Lattes. Organização nossa]

[3] Dados disponíveis em: <http://plsql1.cnpq.br/divulg/RESULTADO_PQ_102003. curso> Acesso em: 12 jul. 09.

Uma vez já definidos e aplicados os principais critérios para a seleção dos sujeitos para entrevista e chegando ao número de 42 (quarenta e dois) pesquisadores, ordenados pelos níveis da bolsa PQ (vide Tabela 1), buscamos identificar como esses 42 bolsistas estão distribuídos pelas principais áreas do conhecimento, chegando aos seguintes números:

- 14 (quatorze) pesquisadores são da área Ciências Exatas e da Terra;
- 11 (onze) pesquisadores são das Ciências Biológicas;
- 11 (onze) fazem parte área das Ciências Humanas;
- 02 (dois) atuam nas subáreas das Engenharias;
- 02 (dois) são das Ciências Sociais Aplicadas e
- 02 (dois) das Ciências da Saúde.

Objetivando uma análise mais abrangente sobre as atividades desses pesquisadores em campo diversos, definimos, então, a dos sujeitos, considerando a distribuição destes nas grandes áreas de conhecimento e pelos níveis da bolsa produtividade. Nossa consulta aos Currículos Lattes combinada com as informações prestadas pela PROPLAN-UFPA e CNPq nos permitiram chegar a uma definição dos sujeitos para as entrevistas.

Selecionamos 12 (doze) pesquisadores, o que corresponde a 28% (vinte e oito por cento) do número de profissionais, bolsa produtividade/CNPq, na UFPA, que se enquadram no perfil acima definido. Esta seleção, portanto, foi definida levando em consideração o atendimento aos seguintes aspectos:

- A seleção de 02 (dois) pesquisadores por cada nível de bolsa PQ, (1A, 1B, 1C, 1D e 2) e que contemplem todas as grandes áreas do conhecimento;
- A seleção de 02 (dois) pesquisadores que, no período definido para a análise, perderam ou não tiveram renovada a bolsa;
- Pesquisadores que exercem ou exerceram funções administrativas (no período em análise), o que implica maior comprometimento de tempo e de envergadura institucional, tais como coordenador de pós-graduação, diretor de institutos e faculdades, pró-reitorias e reitoria.

A distribuição dos 12 (doze) docentes-pesquisadores selecionados para a pesquisa ficou definida conforme se apresenta na Tabela 2, abaixo.

***Tabela 2*. Distribuição dos pesquisadores produtividade da UFPA, por nível e função, no período 2000-2008, selecionados para as entrevistas**

NÍVEL	QUANT	FUNÇAO	GRANDE ÁREA DO CONHECIMENTO
PQ 1A	01	01 Pró-reitor	01 Ciências Exatas e da Terra
PQ 1B	02	01 Diretor de Faculdade 01 Chefe de Departamento	01 Ciências da Saúde 01 Ciências Humana
PQ 1C	02	02 Diretores de Instituto	02 Ciências Biológicas
PQ 1D	02	01 Chefe de Departamento 01 Pró-reitor	02 Ciências Humanas
PQ 2	03	02 Coord. de Pós; 01 Reitor;	01 Ciências Aplicadas 01 Ciências Exatas e da Terra 01 Engenharias
PERD.BOLSA	02	02 Diretores de Institutos	01 Ciências Exata e da Terra 01Engenharias
TOTAL	**12**		

Fonte: **UFPA**, **2008** [organização nossa]

Ressaltamos que, no nível de bolsa PQ 1A, apenas um pesquisador se enquadrava nos requisitos definidos, no período analisado.

Utilizamos como fontes básicas de informações e consultas sobre as atividades desenvolvidas por estes docentes pesquisadores os seguintes documentos e/ou fontes primárias:

- Os Currículos Lattes (CNPq) dos pesquisadores;
- Os dados estatísticos da Coordenação de Suporte ao Fomento (COSFO) e da Assessoria de Estatística e Informação (AEI), do CNPq;
- As informações prestadas pelas Pró-reitorias de Planejamento e Desenvolvimento (PROPLAN) e de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP), da Universidade Federal do Pará.

Tendo em vista a garantia da manutenção do anonimato e sigilo da identidade dos sujeitos participantes das entrevistas, achamos conveniente codificá-los, considerando apenas a sequência em que as entrevistas foram acontecendo.

Para isto, utilizamos uma numeração/código, o que possibilita que apenas o autor desta pesquisa possa identificá-los. Tal codificação ficou assim determinada: PG1, PG2, PG3, PG4, PG5, PG6, PG7, PG8, PG9, PG10, PG11, PG12. (por PG, entenda-se Pesquisador/Gestor).

Vale ressaltar, no entanto, que, no período de análise da pesquisa (2000-2008), dos 75 (setenta e cinco) bolsistas PQ, 10 (dez) pesquisadores não tiveram suas bolsas renovadas. Algumas das razões da não renovação foram detectadas nos Lattes, com destaque para aqueles que mudaram de modalidade de bolsa (Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Renovadora- DT, por exemplo); transferência, por meio de concursos, para outras instituições universitárias em outras unidades da Federação.

A distribuição, por nível, desses pesquisadores que não tiveram renovação de suas bolsas PQ estava assim definida:

- 05 (cinco), do nível PQ-2;
- 03 (três), do nível PQ-1C e
- 02 (dois), do nível PQ-1D

Analisando o respectivo currículo Lattes, pudemos verificar que três desses profissionais, que não renovaram suas bolsas, acumularam as funções de gestão e docência concomitantemente à vigência da bolsa PQ. Esses profissionais também compõem a amostra de pesquisadores que foram entrevistados.

Quanto à análise dos dados coletados para este trabalho, não pretendemos ficar na mera descrição do fenômeno, mas buscamos concretizar os objetivos propostos, apresentando uma leitura crítica e elementos novos que provocassem discussões sobre o tema. E é neste particular que o materialismo dialético contribuiu para a análise que integra este estudo, uma vez que, segundo Trivinos (1987), esse método busca chegar a explicações coerentes e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento.

ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

A apresentação desse estudo está organizado e estruturado em três capítulos. O primeiro, sob o título *REFORMA DO ESTADO BRASILERO: As implicações das políticas neoliberais nas políticas educacionais e no trabalho docente*, faz uma análise do sistema capitalista e suas seguidas ondas de reestruturação e metamorfose, a partir de suas crises cíclicas que culminaram e resultaram no advento das ideias neoliberais, análise esta demarcada a partir dos primeiros anos, do século XX.

Seguindo os movimentos dinâmicos do sistema neoliberal, fazemos uma reflexão sobre as principais ações políticas internacionais que marcaram profundamente as reformas das estruturas governamentais do Estado brasileiro, a partir dos anos de 1990, em atendimento às exigências das agências burguesas mundiais que visam à manutenção do controle do mercado globalizado. E neste movimento reformista, buscamos compreender quais foram as principais implicações que estas exigências trouxeram para o processo de reforma da Educação Superior nacional.

No segundo capítulo, intitulado *O TRABALHO DOCENTE: políticas de gestão e de avaliação*, discorremos sobre as perspectivas reformistas que se refletiriam sobre os espaços públicos de Educação Superior e as políticas avaliativas e suas implicações sobre o trabalho docente. Para isto, valemo-nos das contribuições da literatura especializada que demarcam discussões importantes sobre este tema.

Como o termo avaliação se constitui em uma das categorias de análise importante para o desenvolvimento deste estudo, reservamos a subseção **'2.2'**, desse capítulo, para tratar do tema, com a finalidade de compreender seus limites e possibilidades, principalmente no nível da pós-graduação. Este nível é analisado historicamente, com vista a desvelar os principais aspectos políticos e ideológicos que o permeiam e suas repercussões no trabalho docente. Utilizamos como instrumento documental dessa análise histórica cinco edições do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), de forma sequencial.

Analisamos a constituição e funções dos dois principais órgãos e/ou agências de fomento à pesquisa e dos agentes promotores e executores dos processos avaliativos da Educação Superior, no âmbito do Estado brasileiro, quais sejam:

- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e
- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A caracterização destes agentes nos permitiu perceber os encaminhamentos políticos e normativos que a eles são atribuídos, historicamente, e seus papéis nos processos avaliativos que provocam e promovem a inserção dos pesquisadores na lógica mercadológica e produtivista.

Na terceira seção, que tem como título *O TRABALHO DOCENTE NA UFPA: As faces da produtividade acadêmica*, apresentamos, inicialmente, as principais características da UFPA e sua importância para o desenvolvimento da região Amazônica e para o Estado do Pará, com a finalidade de compreendermos o papel desta instituição e do trabalhador docente no desenvolvimento regional, assim como detalhamos a distribuição dos bolsistas produtividade neste espaço acadêmico, considerando seus aspectos mais específicos. Em seguida, detivemo-nos na análise do trabalho docente na concretude de suas atividades de ensino, pesquisa e gestão, com base nas entrevistas realizadas e no referencial teórico que deu suporte à análise, apresentando, portanto, os resultados atingidos.

Em nossas aproximações conclusivas, retomamos a discussão sobre as mudanças ocorridas na Educação Superior brasileira e sua tendência para a lógica do mercado, onde o produtivismo (quantidade) torna-se o principal critério dos processos avaliativos. Ademais, reforçamos nossa constatação de que o acúmulo de funções se apresenta como um fator que intensifica o trabalho docente, nas IFES, trazendo mudanças no comportamento dos pesquisadores, que passam a exercitar sua capacidade de empreendedor, na busca por atrair ou alocar recursos públicos e privados para o desenvolvimento de suas pesquisas.

I REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO: As implicações das políticas neoliberais nas políticas educacionais e no trabalho docente

Nossas dúvidas são traidoras e nos fazem perder o bem que às vezes poderíamos ganhar pelo medo de tentar.
William Shakespeare

Na perspectiva de melhor entendimento das implicações trazidas pela reforma estrutural, pela qual o Estado brasileiro passou, nas últimas décadas do século XX, e suas influências marcantes no (re) ordenamento das políticas públicas sociais, sobretudo, nas políticas públicas educacionais, (re) estruturadas e adequadas às novas normatizações oriundas das exigências das agências reguladoras de âmbito internacional[4], procuramos compreender os caminhos percorridos pela ideologia burguesa, o neoliberalismo[5], visando uma contextualização da aparência que nos permita a compreensão dinâmica da realidade das políticas públicas atuais.

Tal contextualização se deu, especialmente, a propósito das políticas educacionais, sobretudo aquelas referentes à educação superior pública *objeto central* da pesquisa geradora desta dissertação - e as demandas normativas do Estado regulador que culminaram na intensificação do trabalho docente, nesse nível de ensino, pela via da produção acadêmica.

O produtivismo acadêmico, presente no interior das instituições de ensino superior públicas, é resultado das políticas mercantilistas, que transformam a educação em mercadoria, em um produto vendável e não como um direito social, reforçadas pelas legislações educacionais, principalmente, aquelas que regem os processos avaliativos. Estes, ao determinarem a esses profissionais a "produção" como parte específica do conjunto de critérios dos instrumentos avaliativos, exige-lhes o atendimento das normatizações

---

[4] Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), entre outros.

[5] Perry Anderson (1995) define o neoliberalismo como uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de Bem estar, ou seja, se constitui em uma doutrina político-econômica que representa uma tentativa de adaptar os princípios do liberalismo econômico às condições do capitalismo moderno.

avaliadoras que, segundo Dias Sobrinho (1998), se pauta pela valorização do produto e não do processo, prestigiando o quantitativo em detrimento do qualitativo, numa prática avaliativa que se funda em um paradigma de caráter fabril. Isto é, avaliação com enfoque na produção aligeirada, numa constante busca que privilegia os resultados quantitativos.

Esse modelo de avaliação prestigia o eficientismo, o empreendedorismo e a competição. Nessa dinâmica, o profissional do ensino superior se vê mergulhado num movimento extremamente rápido de transformação de seu cotidiano de trabalho, em que o importante passa a ser, para ele, encaixar-se num sistema acadêmico competitivo, no âmbito do qual, no dizer de Silva, MG (2008, p.26) "o sentido de produção incorpora o produtivismo, o que quer dizer a valorização da produção docente é fundamentada em determinados atributos, dos quais a quantificação é a base."

Para alcançarmos nosso objetivo, procuramos, neste capítulo, fazer uma análise tanto dos fundamentos teóricos que sustentam, até então, as ideias-gênese do neoliberalismo quanto da defesa de seus idealizadores, que justificavam sua implementação. Em seguida, focalizamos a reforma do Estado brasileiro e as orientações específicas que marcam as exigências dos organismos internacionais, na busca de garantir, sobretudo, os interesses dos países detentores do capital acumulado.

A análise de tal conjuntura é necessária, para que possamos compreender as implicações que aquelas intervenções vão provocar nas políticas educacionais brasileiras, especialmente, nas políticas que vão marcar e inaugurar a contínua reforma da Educação Superior e, consequentemente, as ações executadas para este nível de ensino pelo Estado brasileiro reformado e imbricado na lógica neoliberal, vislumbrando perceber o que isto vai trazer de contribuição na precarização e intensificação do trabalho docente via produtividade acadêmica. E ainda, a análise se justifica, para que possamos estabelecer o movimento dialético da totalidade, para a compreensão da particularidade.

1.1 Fundamentos das políticas neoliberais

O histórico do sistema capitalista nos mostra que ele sempre esteve atrelado a algum novo elemento que contribuísse para sua manutenção, fortalecimento e expansão pelo mercado mundial. Estes elementos (sejam de ordem política, econômica ou social) se apresentam com uma onda cíclica que sempre recebe uma nominação ritual de "crise" [6].

Esses movimentos de crises, na maioria das vezes, são evidenciados no setor financeiro, considerando que o capitalismo é um sistema econômico, e que o capital só sobrevive por conta de sua valorização permanente. Eles não significam, no entanto, que o sistema esteja combalido e em estágio terminal ou em processo de substituição por outro modo de produção (embora esteja patente que o sistema apresente suas contradições e limitações). Muito pelo contrário, é a partir dessas ondas e das oscilações cíclicas necessárias ao seu fortalecimento que o sistema capitalista, amparado e alicerçado nas estruturas financeiras dos países mais ricos, se (re) ergue com alguma outra face.

Dessa forma, demonstra seu poder de se metamorfosear sem, no entanto, perder a sua essência paradigmática, ou seja, este sistema tem demonstrado uma eficiente capacidade de se adaptar às novas condições existentes, sejam estas derivadas de resultados dos avanços das ciências e das engenharias tecnológicas modernas ou das aguçadas e crescentes relações difusas das políticas globalizadas. (FRIGOTTO, 2001).

Partindo dessa premissa de mutação histórica, passamos a tecer uma breve consideração sobre os últimos movimentos do capitalismo, no cenário globalizado, que marcaram e antecederam o triunfo, pelo menos em tese, do neoliberalismo como uma política que se afirma e se reafirma necessária ao macroprojeto imperialista.

O sistema capitalista, na sua fase atual, o chamado capitalismo monopolista-financeiro ou econômico, se personifica a partir de um momento de grande prosperidade e expansão econômica dos países que compõem o bloco de dominação e controle do capital mundial, no final do século XIX e nas duas primeiras décadas do século XX. Um fato marcante deste aguçado e abrupto crescimento econômico está na coincidência de que

---

[6] Sobre esse tema, Meszáros afirma que a "crise estrutural do capital é a séria manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos" (MESZÁROS, 2000, p. 14).

sempre, após uma crise bélica (I e II Guerras Mundiais), o sistema se fortalece e apresenta um instante de calmaria financeira, até mesmo nos mercados de menor capacidade financeira.

Foi assim, no ambiente de pós-Primeira Guerra Mundial (1914-1918), quando houve um momento de (re) ordenamento e fortalecimento do mercado dos países ricos, resultando no surgimento volumoso de empresas e grupos que se destacaram na concentração de riqueza, tornando-se, dessa forma, gigantescas e sólidas corporações financeiras que detinham o controle monopolista do mercado, estendendo seus domínios ao mercado internacional (países emergentes e pobres), evidenciando que "o processo de internacionalização é inerente ao capitalismo e é um fundamento básico deste sistema." (LIMA, 2007, p.26).

Consequentemente, os países industrializados, de onde se originam as empresas gigantes do mercado multinacional, experimentaram, também, um exitoso desenvolvimento político e econômico, destacando-se os Estados Unidos da América, que assume um papel hegemônico, inclusive no sistema bancário mundial, tornando-se a maior potência econômica do mundo, até então.

Ratificando a assertiva de Marx e Engels, no *Manifesto Comunista*, de 1848, onde expressam que as crises são inevitáveis no capitalismo, ou parafraseando Suzanne de Brunhoff (1991), que as crises não acontecem acidentalmente, mas são inerentes e necessárias ao funcionamento do modo de produção do capitalismo, independentemente de quais sejam os eventos que marcam ou inauguram seu início; assistíamos a um (re) modelamento programado do cenário econômico mundial, a serviço do sistema, quando esse mar calmo de crescimento econômico se transforma em uma tempestade avassaladora, que deságua, especialmente, nos países de menor envergadura econômica.

Nos anos de 1929 a 1933, com o advento da grande crise do capital, ocorreu a quebradeira das bolsas de valores das maiores potências mundiais, o que resultou em falências aceleradas das mesmas indústrias e corporações que, antes, gozavam de lastro econômico e financeiro.

Essa crise tem origem, inicialmente, na falta de consumidores para a produção americana (principalmente, a automobilística), ocasionando uma superprodução industrial, combinada com a baixa dos salários que não acompanhavam os crescimentos produtivos, e na

recuperação dos países europeus que ajustam suas economias, deixando de comprar o que fosse de fabricação americana, pois passam a produzir seus próprios bens de consumo.

Além disso, as novas máquinas (tecnologia avançada) substituem parte da mão-de-obra até então empregada, tanto nas pequenas fábricas como nas grandes indústrias, elevando o desemprego a números alarmantes, numa visão clara do esgotamento do modo padrão de produção dominante, chamado modelo taylorismo/fordismo[7] que agora se apresenta decadente.

Obviamente, a crise atinge fortemente o mercado de ações, que terá o preço dos papéis desvalorizados. Tal desvalorização vai resultar na quebra inevitável do maior centro de negociação capitalista, a Bolsa de Valores de Nova York. A partir deste acontecimento, os países dependentes da economia americana enfrentaram os abalos econômicos, pois a crise toma proporções mundiais.

Vislumbrando um programa que permitisse a recuperação americana, diante da depressão econômica mundializada, é que o então presidente Franklin Delano Roosevelt[8] (1882-1945) desenvolve uma política de ações econômicas e sociais que contrariava, sobretudo, a lógica do liberalismo clássico do "deixar fazer". Estes princípios econômicos do liberalismo clássico defendiam, entre outras coisas, maior liberdade às atividades econômicas, sem intervenção do Estado, uma vez que pregavam o ideal de que a economia seria um organismo autorregulado.

Nessa lógica, quanto mais liberdade se desse às atividades econômicas e financeiras, maiores seriam as possibilidades de que determinado Estado ampliasse suas fontes de riqueza. O liberalismo clássico, então, desaprovava qualquer tentativa que tivesse como objetivo a regulação e as práticas econômicas da sociedade. O programa proposto por Roosevelt vai de encontro a esses princípios liberais.

---

[7] Discorrendo sobre o modo de produção Taylorismo/Fordismo, Ricardo Antunes (2002, p.37) ratifica que "esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do savoir-faire do trabalho, 'suprimindo' a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade do trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva."

[8] Franklin Roosevelt foi presidente dos Estados Unidos, por três mandatos consecutivos, no período de 1933 a 1945.

Inspirado, então, pelas ideias do economista inglês John Keynes, o presidente Roosevelt implementa o programa *New Deal* (Novo Acordo ou Novo Trato, em tradução livre), que, entre suas ações, possibilitaria a elevação de salários, a construção de grandes obras públicas, legalização de sindicatos e a criação de auxílio social aos desempregados, aposentados e inválidos, além de exercer o controle sobre a produção e os preços dos produtos industrializados. Estas medidas viriam a promover um crescimento econômico significativo ao Estado norte-americano.

Vale ressaltar que essas ações do Estado, na direção da expansão dos direitos sociais e econômicos da população, em grande parte, têm sua gênese nas pressões das lutas populares, através das organizações sociais, sobretudo dos sindicatos, que reivindicavam direitos sociais e trabalhistas, além da criação de instituições públicas, onde os serviços públicos essenciais fossem operacionalizados. Para tanto,

> Houve neste contexto um fortalecimento do movimento operário, que passou a ocupar espaços políticos importantes, obrigando à burguesia a "entregar os anéis para não perder os dedos", como também uma alternativa de outro projeto societário como o movimento socialista, no início do século XX. Assim, na ótica acima, a Política Social é sempre resultado que envolve mediações complexas, tais como: sociais, econômicas, culturais e políticas; atores / forças / classes sociais que se movimentam e disputam hegemonia nas esferas estatal e privada (PEREIRA; SILVA; PATRIOTA, 2006).

Assim, temos o surgimento do Estado intervencionista, o Estado keynesiano, em substituição ao liberalismo econômico ou *laissez-faire*[9]. A partir destes marcantes episódios, o Estado passou a intervir sistematicamente no mercado, com ações focalizadas, objetivando a superação da crise e a recuperação do crescimento econômico dos países. Podemos afirmar que essas ações permitiram a inauguração dos alicerces do Estado de Bem-Estar Social, o *Welfare State*[10]. (MEDEIROS, 2001).

---

[9] A expressão francesa "*laissez-faire*" (em português, "deixe fazer" ou "mão interfiram") "representa um princípio defendido pelos economistas mais liberais, que defendiam que o Estado devia interferir o menos possível nas atividades econômicas e deixar que os mecanismos de mercado funcionassem livremente", isto é, o mercado controlando o próprio mercado. (NUNES, 2007). Disponível em: http://www.knoow.net/cienceconempr/economia/laissezfaire.htm#vermais. Acesso em: 02 jul. 09.

[10] Apresentando um conceito ampliado do que tenha sido o *Welfare State*, Medeiros (2001, p.6) assinala que o termo "é entendido como a mobilização em larga escala do aparelho de Estado em uma sociedade capitalista a fim de executar medidas orientadas diretamente ao bem-estar de sua população". Estas características do Estado de Bem-Estar Social foram desenvolvidas pelos Estados europeus. No Brasil, esses princípios estatais não foram significativos.

Outro momento marcante para o sistema capitalista foi o pós-Segunda Guerra Mundial (1939-1945). As dificuldades financeiras originadas pelos volumosos investimentos na guerra e a falência dos países europeus e do Japão exigiram uma tomada de posição imediata dos Estados Unidos, que, percebendo um possível risco futuro na sua própria economia, já antes do final da guerra, reúne as 44 (quarenta e quatro) principais nações industrializadas e aliadas, incluindo o Brasil, para firmar um acordo que viria a gerenciar o sistema econômico internacional.

Este acordo ficou conhecido como *Bretton Woods* e determina regras claras de controle e regulação, nas relações de políticas econômicas bem como nas comerciais e financeiras entre os países, com vistas a construir uma nova ordem econômica globalizada, garantindo, acima de tudo, uma estabilidade monetária mundial.

É a partir deste acordo que se inauguram as principais instituições de controle mundial, os organismos internacionais e/ou multilaterais de financiamento. Primeiro com o advento do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que depois, em 1945, vai se subdividir nos atuais e atuantes órgãos burgueses, destacando-se o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), que

> [...] constituem poderosa burocracia internacional. São órgãos reguladores, operando dentro de um sistema capitalista, que respondem a interesses econômicos e financeiros dominantes, têm habilidades não só de criar e movimentar dinheiro sem impedimento, mas também de manipular taxas de juros e precipitar a desvalorização das moedas fortes (SILVA, 2002, p. 11).

Deve-se ter claro que essas novas regras, por um lado, tinham como objetivo garantir um (re) ordenamento dos interesses do sistema monetário capitalista, visando unicamente proteger a economia mundial de novos abalos. Por outro, essas ações sempre são corriqueiras na blindagem dos interesses da economia, principalmente, da economia dos países de maior envergadura econômica. Embora se propague largamente que as ações planejadas pelos órgãos políticos e econômicos sejam de interesse de todos. As verdades escondidas nas ações do acordo focalizam a garantia dos interesses do capital e dos seus representantes, neste caso, os países capitalistas monopolistas.

Nessa perspectiva, especula-se que este acordo firmado tenha apenas uma razão: “a consolidação da hegemonia norte-americana sobre o mundo capitalista.” (CARVALHO, 2004, p.52).

A partir desse período e considerando esses episódios, as idéias keynesianas[11] são implantadas e consolidadas. Como consequência, as regras da economia são centradas nas mãos e no controle do Estado, neste caso, do Estado americano, que se afirma como a inteligência mundial, assumindo em definitivo o controle gerencial da retomada do crescimento e fortalecimento do sistema capitalista, deslocando, com isso, o comando da economia mundial da Europa para a América do Norte (SILVA, 2002).

Vale ressaltar, no entanto, que as decisões acordadas na Conferência de Bretton Woods trouxeram pouco efeito prático para as políticas sociais mundiais. A intenção de controle das normatizações macroeconômicas, que seriam atribuições do Fundo Monetário Internacional, definhou, por oposição, sobretudo, dos países de maior poder e envergadura política, que não aceitaram se submeter às regras de controle de um órgão internacional.

Essa submissão se restringiu aos países pobres ou em desenvolvimento (os emergentes), que, em um ritmo galopante, endividaram-se sobremaneira, ficando à mercê das determinações políticas e da mão forte do Fundo.

Destarte, concordamos com a análise de Silva Júnior (2002, p.9), quando diz que a ingerência dessas instituições financeiras internacionais, nos Estados nacionais, "aceleram o processo de crescimento das dívidas externas e internas, ocasionando um empobrecimento regional e local". Esse pacote foi eficiente somente para os Estados monopolistas e/ou imperialistas, que asseguram e garantem uma recuperação rápida das economias, sem riscos aos seus interesses e garantindo sobrevida prolongada ao sistema.

A história nos mostra, porém, que, nas duas primeiras décadas do pós-Segunda Guerra Mundial (1950-60), o sistema logrou um estágio de prosperidade e expansão econômica extraordinário. No início dos anos 1970, no entanto, o sistema capitalista não mais conseguiu demonstrar um desempenho suficiente e eficiente no controle das ondas que, antes, demoravam mais tempo para desaguar em crise. Os planos, os acordos e as ações dos controladores do capitalismo não mais conseguiram vislumbrar um porto seguro para a manutenção das ideias keynesianas sem uma nova mudança nas bases do sistema.

---

[11] Dentre as principais ideias Keynesianas, destacamos a defesa da intervenção estatal na economia (Estado intervencionista).

A manutenção do Estado de Bem-estar Social, por exemplo, principalmente, na Europa, se apresentava como uma incômoda barreira para os interesses do capital, pois se investia muito em ações que não logravam retornos (pelo menos, na visão capitalista) para o sistema e, como esse modelo de produção está baseado no lucro[12], a manutenção deste modo de produção estava comprometida; isto é, sem lucro não existe capitalismo. Mais uma vez, então, o capital necessita se (re) formatar e/ou se refazer, para se manter no cume das políticas econômicas internacionais e globalizadas.

Para a retomada do controle da economia mundial, foi utilizado um novo discurso hegemônico que defendia, entre outras coisas, a retirada do controle do mercado da mão do Estado, que, para os capitalistas, se apresentava impotente e inoperante para solução dos problemas econômicos mundiais dos anos 1970, uma vez que a maioria dos Estados-nações enfrentava profundas recessões, com altas taxas de inflação e baixas taxas de crescimento (ANDERSON, 1995); com isso, propõe-se uma nova remodelagem das políticas econômicas que até então vigoravam, mas que eram contrárias às ideias e aos interesses do sistema predominante.

É nesse clima de reação contra o Estado intervencionista e de Bem-estar Social, ao que se soma a oposição ao avanço dos Estados socialistas do leste europeu (especialmente, a União Soviética), que as ideias do Prêmio Nobel de Economia, de 1974, o austríaco Friedrich Hayek, acompanhadas pelas do norte-americano Milton Friedman, Nobel de Economia, em 1976, se fortalecem, se revigoram e são executadas.

O cenário de crise propicia a ascensão dos intentos neoliberais, que já vinham sendo elaborados desde a década de 1940, como nos dizem Bianchetti e Favero (2005, p.11), quando afirmam que o neoliberalismo "[...] como arcabouço teórico não é algo novo" e consideram que ele "nasce como combate implacável, no início da década de 40, às teses keynesianas e ao ideário do Estado de Bem-estar, sobretudo aos direitos sociais e aos ganhos de produtividade da classe trabalhadora."

Os pensadores Friedman e Hayek desenvolveram as ideias de uma política econômica que defende uma maior liberdade ao mercado, pela qual este fosse menos

---

[12] O lucro do capitalista vem do valor produzido pelos trabalhadores que não lhes foi pago por meio dos salários. É o trabalho não pago (mais-valia), ou seja, é a relação entre o que foi investido nos salários e a totalidade do valor produzido.

dependente dos controles e regulações produtivas estatais (menos participação do Estado na economia), ou seja, um mercado que se autoregule. Assim, temos aqui a gênese das políticas do neoliberalismo:

> O cerne dessa orientação é a busca da eficiência econômica, sem entraves artificiais, sem intervenção ilegítima do Estado, nem rendas de situação. O mercado é que deve emitir sinais de preços, que refletem os ajustamentos da oferta e da demanda. As perturbações que podem afetá-los seriam mais cedo ou mais tarde neutralizadas pelos seus próprios efeitos (BRUNHOFF, 1991, p.54).

As novas proposições para o mercado imperialista são bem vindas, uma vez que estas vislumbram a manutenção do domínio dos países ricos sobre os de menor poder aquisitivo. A garantia de um mercado livre, sem intervenção estatal, permite alavancar as economias das organizações empresariais poderosas, que podem arregimentar um exército de mão-de-obra barata em países pobres (países africanos e asiáticos), sobre o discurso de garantia de emprego e renda, num esquema de concorrência desleal, no qual somente as empresas de grande aporte financeiro sobrevivem.

Essa nova fase do sistema capitalista abre as fronteiras de diversos países para a internacionalização econômica, sob a alcunha do fetichismo "globalização". As primeiras atitudes, na lógica da globalização, são econômicas, sob o usufruto da força do capital. Porém, fica claro que a globalização, deste ponto de vista, é, no entanto, da pobreza e da miséria da massa popular mundial. Há uma globalização da exploração da mão-de-obra barata, dos recursos minerais e vegetais dos países do chamado terceiro mundo, assim como um aculturamento de hábitos, gostos, costumes, jeitos e trejeitos a serviço do consumismo mercadológico.

Sobre essa dominação imperialista globalizada, Chesnais (2003, p.52) afirma que "este regime de dominância financeira tem relação com a globalização ou, mais exatamente, com a mundialização do capital", isto é, a ideologia neoliberal tenta mascarar as desigualdades existentes entre os Estados-nações, onde a liberdade de atuação econômica e financeira mundial leva as mais ricas a dominarem e subjugarem as mais pobres.

As ideias principais deste novo momento globalizado do capitalismo econômico se ratificam em mais um acordo político, de cunho unilateral, consubstanciado no chamado

Consenso de Washington[13]. Este encontro reuniu os organismos multilaterais (FMI e BM), o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, além de economistas latino-americanos, com o intuito basilar de estudar medidas que pudessem minorar os problemas econômicos pelos quais o continente latino-americano estava passando (alta inflação, desemprego, recessão, dívidas etc.).

Os encaminhamentos resultantes desse encontro culminam com a formulação de um conjunto de recomendações internacionais de cunho político e econômico, destacando-se, como suas principais exigências, entre outras coisas, o controle da inflação, a diminuição dos gastos públicos, a liberalização do comércio, a disciplina fiscal, a desregulação, a privatização e o Estado mínimo.

Os termos das orientações presentes nesse acordo vão aligeirar o processo de introdução dos países latino-americanos e africanos nas políticas neoliberais, políticas estas, então, já em pleno desenvolvimento na Inglaterra.

Apresentando um discurso contrário ao Estado intervencionista (que, em razão dos problemas econômicos mundiais pontuados, apresenta-se como um modelo esgotado) e massificando a ideia de que o problema é o Estado, que está combalido e em crise estrutural e, portanto, precisa ser reformatado e reestruturado, os defensores e idealizadores do neoliberalismo iniciam um processo de experimentação do novo programa emergencial do sistema capitalista, através da implantação das políticas neoliberais, especialmente, em países de menor poder econômico.

Essas políticas são desenvolvidas sob a égide dos governantes conservadores dos Estados Unidos da América (EUA) e da Grã-Bretanha (Inglaterra), então o Presidente Ronald Wilson Reagan e a Primeira Ministra Margareth Hilda Thatcher (esta ficou conhecida como a "dama de ferro" [14]).

---

[13] Foi a partir do seminário que o BID promoveu, na cidade de Washington, que os representantes de vários países, ratificaram as ideias doutrinárias neoliberais, através do anúncio dos dez princípios que nortearam as políticas econômicas mundiais.

[14] Margareth Thatcher foi assim chamada pela sua frieza, pulso firme e postura inflexível no enfrentamento das críticas ao seu governo e, principalmente, pelas acirradas políticas de combate às greves, aos sindicatos e aos militantes sociais.

A Inglaterra, por ter desenvolvido um Estado do Bem-estar Social forte e avançado, onde havia um movimento social e sindical estruturado e resistente, enfrentaria as primeiras ondas de reestruturação do liberalismo reformado, organizando um enfrentamento acirrado em favor das elites internacionais, principalmente, contra o poder dos sindicatos e das associações da classe trabalhadora.

Na avaliação dos neoliberais sobre a crise, o poder político dos movimentos operários e de classe se constituía em um fator negativo e decisivo na promoção dos problemas econômicos, resultado das conquistas salariais dos trabalhadores e das pressões para aumento dos gastos sociais que estavam afetando as estruturas do sistema capitalista (ANDERSON, 1995).

Com mão forte, o Estado inglês (Estado máximo) emplaca vorazmente as políticas neoliberais, elevando as taxas de juros, privatizando setores importantes que estavam no âmbito público, combatendo greves e criando novas leis antissindicais, visando a enfraquecer os movimentos dos sindicatos, elevando, com isso, os níveis de desemprego, além de cortar gastos públicos com a área social (neste aspecto, o Estado é mínimo).

As medidas inglesas viriam a ser exportadas para os países, principalmente, da América Latina[15] e da África, que se submeteram às imposições e ao controle dos organismos internacionais que condicionaram mudanças de ações políticas diante da recessão econômica do período, para que fossem autorizadas novas operações de crédito e/ou auxílios financeiros do FMI e do Banco Mundial – aqui temos a concretização das regras básicas do Consenso de Washington para a economia mundial.

É nessa dinâmica mundial, nesse discurso de combate à crise, em todas as suas dimensões e na expansão hegemônica alcançada pelas ideologias neoliberais combinadas com a necessidade de ajustamentos na estrutura do aparelho estatal, para atender, então, aos princípios, objetivos e métodos destas políticas, que o Brasil vai ser efetivado como cliente desse modelo econômico. Este vai encontrar terreno fértil para sua implantação, se considerarmos os últimos anos e os principais fatores históricos da década de 1980, conforme afirma Francisco de Oliveira (1995, p.25):

---

[15] Vale ressaltar que o Chile, sob Augusto Pinochet, foi um dos primeiros países do terceiro mundo a implantar as ideias neoliberais, nos anos 1970. Para Anderson (1995), foi este país o pioneiro do ciclo neoliberal da história contemporânea com uma experiência, até certo ponto, bem sucedida.

> A verdade é que foi a ditadura que começou o processo de dilapidação do Estado brasileiro, que prosseguiu sem interrupção no mandato "democrático" de Sarney. **Essa dilapidação propiciou o clima para a ideologia neoliberal**, então avassaladora nos países desenvolvidos, **encontrasse terreno fértil para uma pregação anti-social** [...]. A eleição de Collor deu-se nesse clima, no terreno fértil onde a depilação do Estado preparou o terreno para um desespero popular, que via no Estado desperdiçador, que Collor simbolizou com os marajás, o bode expiatório da má distribuição de renda, da situação depredada da saúde, da educação e de todas as políticas públicas. [...] **Então surgiu o neoliberalismo à brasileira** (Grifos nossos).

A adesão do Brasil aos princípios neoliberais já vinha sendo construída, desde os últimos anos do governo dos generais (a ditadura militar instaurada, no país, em 1964) e nos primeiros anos do chamado governo democrático de José Sarney de Araújo Costa.

O povo, na rua, em manifestações diversas, exigindo maiores investimentos na saúde, na educação e melhor distribuição de renda, além da necessidade de democratizar os acessos aos direitos políticos e sociais, isso tudo combinado com a alta da inflação (que chegou a índices alarmantes, nos anos de 1980)[16], e consequentemente, do aumento da dívida externa, que faz mergulhar o país na dependência dos empréstimos dos fundos internacionais, vai culminar com o aceite brasileiro, sem resistências, das ideias neoliberais, a partir dos anos de 1990, fundamentalmente, nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) como Presidente do Brasil (1995-1998 e 1999-2002).

Este período vai marcar a reestruturação do Estado nacional para atender às novas orientações políticas e econômicas mundializadas, inaugurando o remodelamento e o reordenamento do país e de toda a sua máquina administrativa governamental, o que vai ficar conhecido como *reforma do Estado*.

---

[16] A década de 1980 é considerada por alguns economistas como a "década perdida" da economia brasileira. O crescimento médio do país, na década, foi de 2%, enquanto a inflação chegou, no ano de 1984, por exemplo, a 235%. (OLIVEIRA, 2005).

1.2 As faces da reforma do Estado brasileiro

Para o Estado brasileiro, a reforma dos anos 1990 apresentava vários focos de interesse, principalmente dos organismos multilaterais de financiamento e dos países centrais do capitalismo, sob a égide dos Estados Unidos que, sendo o detentor de grande parte do capital financeiro mundializado e, seguindo os rumos da euforia e do "fetiche da globalização[17]", amplia sua fronteira de domínio em territórios que se apresentam como importantes para a manutenção do império capitalista, "pois é do Estado americano que partem os mais importantes impulsos em direção às outras partes do mundo." (LIMA, 2007, p.44).

Ressalte-se que o Brasil estava experimentando um momento de desenvolvimento econômico significativo e era visto como um país promissor, no cenário econômico e produtivo do mercado internacional (chegou a figurar, nos anos de 1990, na oitava posição das potências econômicas mundiais)[18].

No entanto, a reforma vai determinar mudanças amplas e profundas, na base da estrutura do Estado nacional, atingindo as ordens econômicas (criação de planos econômicos, como Cruzado I e II, Bresser, Verão, Collor e Real), os direitos sociais (diminuição de investimentos em saúde e educação, principalmente; alterações nas leis trabalhistas, etc.), os sistemas judiciário, previdenciário (aumento no tempo de contribuição e aumento na idade para a aposentadoria) e tributário (aumento de impostos e criação de contribuições, que ora eram provisórias, ora eram permanentes[19]).

Essas mudanças reformistas ocasionaram efeitos instantâneos sobre a vida dos cidadãos comuns e sobre os funcionários e agentes públicos (que sofrem achatamentos e

---

[17] O sentido político que é dado à globalização econômica, como processo de integração mundial, omite que a globalização articula um processo de unificação-hierarquização, atravessado pela contradição gerada pelo aprofundamento das desigualdades econômicas que constituem as relações sociais, na atualidade. (LIMA, 2007).

[18] Em matéria publicada pela Folha Online, do dia 1º de outubro de 2003, Eduardo Cucolo, ao analisar a economia brasileira, na década de 1990, diz que "até 1998 o Brasil ocupava a 8ª posição na economia mundial com o Produto Interno Bruto nominal, em relação aos 196 países analisados, com um PIB de US$ 788 bilhões". (CUCOLO, 2003).

[19] A CPMF (Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira) foi uma contribuição destinada especificamente ao custeio da saúde pública, da previdência social e do Fundo de Combate e Erradicação da Pobreza. Essa contribuição, que vigorava desde janeiro de 1997, vai ser extinta, por não ter sido prorrogada pelo Senado Federal, em dezembro de 2007

congelamentos salariais nunca vistos), aumentando a miséria social e intelectual da massa integrante da base da pirâmide econômica do país, assim como assegurando a manutenção da concentração de renda na mão de poucos.

É, portanto, a partir da década de 1990, que os sucessivos governos brasileiros aprofundaram o processo de inserção do país no mercado global, pela determinação de políticas, arquitetadas e supervisionadas pelos organismos internacionais de financiamento.

Em razão disso, a reforma do aparelho do Estado vai ser realizada com a finalidade de atender às exigências desse novo estágio do sistema capitalista que, em crise estrutural, modifica os sistemas nacionais para se reerguer e se manter no controle do comando das políticas que regem e regulam a economia mundial.

O Brasil, que sempre esteve refém e dependente crônico desses organismos internacionais, agora se apresenta, novamente, numa situação de subserviência e clientelismo nocivo, atendendo cabalmente às normatizações e determinações destes. Neste aspecto, a reforma do Estado brasileiro segue fielmente as cartilhas técnicas das instituições dominantes, com vistas ao remodelamento do país para que atenda às condições de inserção ao mercado globalizado, considerando que

> A mundialização financeira possui de modo evidente, a função de garantir a apropriação, em condições tão seguras quanto possíveis, das rendas financeiras numa escala mundial. **Sua arquitetura inicial, como as reformas introduzidas** desde a crise asiática, tem a finalidade de permitir a valorização de um capital de investimento financeiro em todos os países capazes de acolher capitais de investimento estrangeiro (CHESNAIS, 2003, p.53. Grifos nossos).

Nesse contexto, a reforma do Estado, conduzida pelos partidários das políticas neoliberais, tem como eixo central a redução paulatina de sua atuação no tocante às políticas sociais, focalizando as ações públicas que atendam às camadas populares e os grupos de "risco". Este comportamento estatal é chamado por Azevedo de "Estado mínimo" (1997, p.13). Ou seja, significa transformar o Estado, por meio da racionalização do setor público, sob a falácia da retomada do desenvolvimento econômico, mantendo, na administração pública, apenas os meios institucionais de controle e regulação e desenvolvendo políticas sociais focais.

Nessa mesma linha de raciocínio, Carlos Lima (2006, p.126) afirma que "[...] é pelas contradições do modo capitalista e o esgotamento do padrão de financiamento social-democrata que ensejará a teorização e prática sobre (de) a necessidade de minimização do Estado para o fortalecimento das unidades produtivas", isto é, diminuem-se os investimentos de cunho social (que não geram lucros) para aumentar a aplicação e/ou investimentos de recursos públicos no mercado a fim de "dinamizar a economia capitalista combalida pela crise estrutural" (p.124).

Uma das primeiras medidas, na direção dos ajustes do Estado brasileiro, se evidencia pela criação, em 1995, do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), editado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), ministério este criado, exclusivamente, para comandar as mudanças necessárias à concretização dos intentos reformistas, sob os auspícios e a égide do ministro e executor da reforma brasileira, Luiz Carlos Bresser Pereira. Este foi considerado por muitos, o mentor intelectual da reforma, ele assim interpretou a crise capitalista mundial ao afirma que o causador da crise pela qual passa o capitalismo na atualidade é o "(...) Estado que tinha-se tornado muito grande, aparentemente muito forte, de fato muito fraco, ineficiente e impotente, dominado pela indisciplina fiscal, vítima de grupos especiais de interesse, engajados em práticas privatizadoras do Estado [ ]" (BRESSER-PEREIRA, 1996, p.16).

Contrariamente a essa interpretação governamental do então ministro Bresser Pereira, entendemos que as dificuldades enfrentadas pelos Estados nacionais estão muito além de um problema originado no próprio Estado, como defendem os reformistas, uma vez que tal situação

> Encontra suas raízes nas transformações econômicas, sociais e políticas produzidas pela longa e eficaz vigência do pacto corporativo [...] assegurando a reprodução global das relações de produção e dominação [...] a crise do Estado na verdade, explicita tendências embutidas num padrão de desenvolvimento capitalista que, não cabendo mais na camisa de força dos Estados liberais, tampouco é adequado aos moldes estreitos das democracias sociais (FIORI, 2003, *online*).

O plano reformista (PDRAE) iria orientar todas as medidas e ações governamentais que, a partir de então, foram implementadas no país. Ele define os objetivos principais e estabelece diretrizes e metas a serem alcançadas pela máquina estatal e respectivos critérios. Dentre as principais medidas estabelecidas, podemos destacar algumas

que são assinaladas por Gandini e Riscal (2002). Para essas autoras, essa redefinição do papel do Estado nacional fez com que este passasse a ser regulador do desenvolvimento econômico e social, não atuando, portanto, na produção de bens e serviços para a sociedade, como antes; isto é, não mais um Estado intervencionista como produtor de políticas públicas, mas sim um Estado intervencionista como regulador e executor destas[20].

Esta ação planejada visava à reestruturação, à adequação e à potencialização do desempenho da máquina burocrática, direcionando-a, essencialmente, para uma administração de cunho gerencial ou gestão de resultados, ação aquela que atinge, principalmente, os agentes públicos.

A diminuição do Estado como promotor e provedor das políticas públicas sociais tornou-se uma meta logo a ser alcançada. Nessa ação, viria a se efetivar o chamado Estado mínimo, que descentraliza e/ou desconcentra sua função de prestador de serviços sociais, transferindo-a para o mercado. Essa mudança do foco – de social para mercadológico – vai ocasionar o "alargamento das injustiças sociais e a diversificação e intensificação dos processos de exclusão social" (DOURADO, 2002, p. 236).

Neste particular, evidencia-se um movimento que permitirá a publicização[21]dos serviços estatais, por meio da qual se dará a transferência paulatina, para o mercado, dos serviços de cunho social e essenciais à população e dos setores de produção de serviços e atividades competitivas e não–exclusivas do Estado, dentre os quais estão a saúde, a cultura, a educação e a pesquisa científica. Tal ação seria determinada e efetivada, mais tarde, sobretudo, nos programas de privatização maciça (a título de enxugamento da máquina estatal), com apoio à iniciativa privada e ao mercado.

As mudanças significativas nas leis previdenciárias e trabalhistas culminariam este processo reformista, uma vez que promoveriam e ratificariam legislações nocivas aos trabalhadores (de um modo geral), aposentados e pensionistas, com retiradas de direitos

---

[20] Explicitando alguns conceitos sobre Estado intervencionista, o cientista político Wanderley Guilherme dos Santos (IUPERJ), assim entende e define o termo: "O termo Estado intervencionista é um pouco global. Isso porque existe o Estado intervencionista como produtor, que age como uma empresa, o Estado intervencionista como Estado regulador, que regula a ação, e o Estado intervencionista que implementa políticas decididas pelo Legislativo". Disponível em: <http://www.pnud.org.br>. Acesso em: 1º abr.2009.

[21] É a atribuição da qualidade de público (ou de coisa pública) a alguém – indivíduo ou organização – que originariamente é privado. A publicização não altera a natureza jurídica das pessoas jurídicas envolvidas. A publicização consiste na transferência da execução de atividades do setor público estatal para o setor público não-estatal.

sociais conquistados historicamente. Com isso, foi desenvolvido um processo de enfrentamento das organizações trabalhistas (sindicatos e associações) pelos governos federal, estaduais e municipais. Tal como se deu na Grã-Bretanha, a partir da implementação destas políticas neoliberais naquele reino, como visto anteriormente.

Como podemos perceber, a inserção do Estado brasileiro nessa lógica neoliberal alcançou seu ápice nas transformações políticas, econômicas e sociais operadas, via reforma estatal, por meio das quais, mais uma vez, na história deste país continental, os atores sociais (os cidadãos) são alijados de seus direitos imanentes e dos direitos apregoados na Constituição Federal, de 1988, onde neste novo ideário reformista o antes cidadão passa agora a ser visto como cliente ou consumidor.

Os direitos, a partir da reforma, são transformados em bens, a desigualdade e a competitividade são vociferadas como regras e não como exceção, e o desemprego (materializado no que Marx havia denominado 'exército industrial de reserva') se apresenta como contingência necessária ao desenvolvimento do capital. Tudo isto em face da subserviência e ao culto as leis do mercado (DOURADO, 2002).

Um estudo realizado por Behring (2003), da aplicabilidade e da concretização da reforma do Estado brasileiro, combinado com as contribuições de Coutinho (2003), nos permitirá perceber como se dão o rearranjo e a distribuição de funções por setores de competência para a efetivação do plano da reforma, que darão suporte ao governo para efetivar seus intentos, na lógica gerencialista.

O Estado, a partir de então, será organizado em setores distintos que constituirão peças fundamentais na condução política do aparelho administrativo. Estes setores apresentam características, prioridades e princípios específicos, assim determinados:

- O primeiro setor, chamado de *núcleo estratégico*, constituído pelos poderes executivo, legislativo e judiciário, se fundamentará na elaboração e na legislação de políticas estatais, assim como no acompanhamento e no controle de suas execuções e seu cumprimento;
- O segundo setor se configura nas *atividades exclusivas do Estado*, no âmbito das quais estão localizados os serviços que se restringem à competência do Estado; ou seja, serviços que só o poder público pode realizar ou promover, dentre os quais podemos destacar:

forças armadas, arrecadação de impostos, fiscalização tributária, previdência social, etc. Aqui temos a exclusividade da *esfera pública estatal*;

- O setor de *serviços não exclusivos do Estado* possibilitará a atuação deste último concomitante à das instituições não estatais, considerando que as instituições deste setor são desprovidas de poder do Estado, o que se configura na chamada *esfera pública não estatal*. Temos, então, neste aspecto, uma privatização autorizada sobre a alcunha de publicização, pela via do terceiro setor que,

> [...] aparentemente, pode parecer um espaço de participação da sociedade, representa a fragmentação das políticas sociais e, por conseguinte, das lutas dos movimentos sociais. Neste sentido, como vimos pela Reforma do Estado, levada a cabo por Bresser Pereira, o "terceiro setor" é colocado num patamar de "co-responsabilização" das questões públicas junto ao Estado, propiciando a sua desresponsabilização com o eufemismo de "publicização". (MONTAÑO, 2002, p.186).

Ressaltamos a importância desse setor, pois, nele, estão presentes os serviços fundamentais de atendimento aos direitos humanos, como: educação e saúde. A lógica, nesse movimento reformista, como afirma Montaño, acima, é de desobrigação por parte do Estado no oferecimento e na manutenção de serviços da área social, repassando para um setor extra-Estado ou não governamental, a oferta destes serviços.

Por conseguinte, temos aqui o momento importante nas disposições governamentais, no tocante às atividades das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), uma vez que elas se enquadram nessa lógica de desresponsabilização estatal, considerando que toda a educação deixa de ser um serviço exclusivo do Estado, abrindo espaços para o mercado. Isto é, ocorrem transferências de atividades do setor público para o privado, ficando o Estado responsável pela regulação dos serviços ofertados.

É neste contexto, descompromissado e de mercadorização desses serviços fundamentais, que o país viria a experimentar uma expansão das instituições de ensino superior privadas e, ao mesmo tempo, a precarização da educação superior pública, conforme trataremos mais adiante.

- Por fim, o último setor, o de *Bens e Serviços*, seria o mote principal no objetivo de retirada do Estado do meio produtivo. A privatização, neste setor, foi executada de forma a cumprir os interesses iniciais previstos no plano da reforma, uma vez que

> A partir de 1995, o alcance da privatização seria enormemente ampliado por meio de dois movimentos quase simultâneos: a decisão de acabar com os monopólios do setor público na área de infra-estrutura e a decisão dos governos estaduais de também desenvolver seus próprios programas de privatização [...]. Ao todo, as 80 privatizações do período 1995-1998 somaram US$ 60,1 bilhões em receitas e permitiram a transferência de US$ 13,3 bilhões em dívidas. (PINHEIRO, 1999, p. 164).

Nesse contexto, um Estado eficiente, competitivo, forte e máximo diante das exigências de se aperfeiçoar na atuação dos vários campos e setores do mercado globalizado, visando resultados significativos, era necessário. Da mesma forma, a defesa de minimização do Estado no oferecimento de políticas sociais e assistenciais às camadas populares mais pobres também não podiam deixar de acontecer.

Os encaminhamentos seguiriam, então, para a lógica da eficiência da gestão, isto é, propõem-se mudanças significativas, na administração pública nacional, sob o discurso da desburocratização[22] dos serviços oferecidos pelo Estado.

Inicia-se, nesse contexto, o processo de substituição da chamada *gestão burocrática*, identificada como lenta, tradicionalista, ultrapassada e emperrada, ou seja, os princípios neoliberais contestam e rejeitam este modelo weberiano[23] de gestão. No entendimento neoliberal, este é negativo, considerando que suas práticas negligenciam o interesse público, não promovem o alcance de resultados e é perdulária para com os recursos públicos, pois permite manobras e possibilidade de excessos (ARAGÃO, 1997).

Passa a ser adotado, então, o modelo da g*estão gerencial*, focado na eficiência e na competência, na otimização dos recursos e do tempo, na descentralização administrativa, na lógica da produtividade mercadológica e na ênfase em resultados. Isto é, neste modelo, a ênfase é dada, necessariamente, nos resultados (fins) e não no processo (meios).

Na compreensão dos governistas, a assunção deste modelo de gestão permitiria, entre outras coisas, a descentralização das políticas e da gestão, um maior controle de

---

[22] *Desburocratização* corresponde à adoção de medidas, pelo Estado, no sentido de facilitar e agilizar a relação entre o aparelho do Estado e o cidadão, nas rotinas de prestação de serviços e na tramitação de documentos necessários a essa relação.

[23] Weber propôs a burocracia como sinônimo de organização eficiente por excelência. Para conseguir eficiência, a burocracia mostra, nos mínimos detalhes, como as coisas deverão ser feitas. O tipo ideal de burocracia seria um sistema racional, um instrumental que procura organizar de forma estável (invariável) e duradoura (constante) a cooperação humana (equipe de trabalho) para o atingimento de objetivos explícitos e formalizados. (MOTTA; VASCONCELOS, 2002).

qualidade dos serviços oferecidos à população, a terceirização e/ou a publicização dos serviços públicos essenciais, uma vez que, para eles, estas ações se apresentavam imprescindíveis para o remodelamento da máquina administrativa do Estado.

Alvarenga, Vieira e Lima (2006, p.2) entendem que essas ações terão uma conotação contraditória, considerando que tais ações enfatizam "a descentralização como 'democratização' do poder, a qualidade entendida como produtividade, com eixo na eficiência e eficácia" e a terceirização, com a introdução de novos setores públicos não estatais, "não governamentais" nos termos das autoras.

Uma análise detida desse contexto de modificação, da administração pública burocrática para a gerencial, foi realizada por Gandini e Riscal (2002, p.52), que assim explicitam seus pontos de vista:

> Uma das diferenças entre a concepção de administração pública e gestão gerencial por resultados seria o fato de a primeira caracterizar-se pelo aparato burocrático governamental, hierarquizado, meritocrático, baseado teoricamente em uma concepção técnica, racional e neutra. Já a gestão gerencial por resultados visaria à administração de conflitos e tensões sociais, tendo como finalidade o estabelecimento de um consenso entre Estado e sociedade.

Essa nova investida sobre o caminho das mudanças, no foco da gestão, levaria à evidenciação provocada de um novo problema – *o descrédito popular nos serviços públicos essenciais* (embora fique evidente que, no país, não tivemos um serviço público que atendesse, com um mínimo de qualidade, às demandas dos segmentos mais pobres e das classes médias). Isto se dá, inicialmente, pelo discurso insistente dos representantes governamentais de que o serviço público é ineficiente e ineficaz, em razão da grande sobrecarga das demandas sociais reforçada pelo distanciamento do Estado no financiamento de políticas públicas necessárias à subsistência dos menos necessitados.

Esse discurso neoliberal, de que as instituições estatais estavam falidas e precisavam urgentemente ser substituídas por outra esfera, a esfera do capital, a esfera privada, é massificado pelo governo e pela mídia nacional. Isto se mostraria mais evidente quando o PDRAE veio defender a nova forma de gestão e a relação diferenciada existente entre cidadão e cliente.

Para os reformistas,

> A administração pública gerencial vê o cidadão como contribuinte de impostos e como cliente de seus serviços. Os resultados da ação do Estado são considerados bons não porque os processos administrativos estão sob controle e são seguros, como quer a administração pública burocrática, mas porque as necessidades do cidadão-cliente estão sendo atendidas. (BRASIL, 1995, p. 23).

Se os serviços essenciais oferecidos à população pela esfera pública estão em estado de precarização e se os serviços oferecidos pelo setor privado dignificam e valorizam seus clientes, então, abrem-se os caminhos para o mercado, ou seja, para a privatização e desestatização destes serviços.

Embora tenha havido uma forte mobilização popular, com a participação dos diversos segmentos da sociedade civil organizada que se apresentavam contrários às privatizações em curso, o governo de FHC as executou em vários setores produtivos e de serviços importantes e estratégicos ao desenvolvimento econômico do país. Dentre estes, podemos destacar: telecomunicações; rodovias; energia elétrica; siderurgia; portos e as grandes companhias, como a Vale do Rio Doce (CVRD), a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) e a Usinas Siderúrgicas de Minas Gerais S/A (USIMINAS). Todas estas companhias lideravam o *ranking* nacional de produção, em suas áreas de atuação, quando foram privatizadas.

O Programa Nacional de Desestatização, criado, inicialmente, através da Lei nº 8.031/1990, pelo presidente Fernando Collor de Melo, viria a ser revogado e substituído pela Lei nº 9.491/1997, que, no art. 1º, inciso I, define entre seus objetivos fundamentais "reordenar a posição estratégica do Estado na economia, transferindo à iniciativa privada *atividades indevidamente exploradas* pelo setor público." (Grifos nossos).

A própria lei regula o processo de privatização, repassando ao setor privado o controle da produção e dos serviços que, na avaliação neoliberal, estavam sendo exploradas "indevidamente" pelo Estado.

Nesse momento de mudanças significativas na relação do Estado com o mercado, veríamos ser afetada a relação destes com o cidadão, uma vez que este último, sujeito importante naquele estágio da desestatização provocada pela privatização, é transformado em consumidor e/ou cliente.

E, neste particular, evidenciamos, no Estado neoliberal, a diferenciação entre dois termos focais nesta lógica competitiva e de mercado. Os termos *igualdade e equidade* mudam de foco, isto é, o termo *equidade* substitui o termo *igualdade* na relação entre Estado, mercado e cidadão.

Consultando o dicionário, podemos concluir que o termo *igualdade* se refere a uma relação estrita entre os indivíduos, onde todos são portadores e merecedores dos mesmos tratamentos e garantias dos direitos fundamentais que provêm da humanidade e que definem a dignidade da pessoa humana. (AULETE, 2004, p. 430). E neste particular, o Estado Democrático de Direito, prescrito pela Constituição Federal brasileira (CF), de 1988, em seu art.1º, apresenta como princípio básico a garantia igualitária dos direitos individuais dos cidadãos, de forma a permitir, conforme seu art. 5º, o desenvolvimento da dignidade da pessoa humana. (BRASIL, 1988).

No entanto, à medida que esses direitos são extraídos, abruptamente, dos indivíduos (como aconteceu na reforma brasileira) e as proposições constitucionais são alijadas pelo próprio Estado, que deveria ser o garantidor dos direitos de cidadania proclamados na sua Lei Magna, ocorrerá um descumprimento dos princípios constitutivos do Estado democrático e a garantia de igualdade e dignidade, antes defendidas, é transformada em desigualdade e exclusão social.

Partindo dessas premissas, Chauí (1999, p.3) afirma:

> A reforma do Estado tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é, portanto da racionalidade sócio-política e agente principal do bem estar da república. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa maneira, a Reforma encolhe o espaço público democrático de direitos e amplia o espaço privado não só ali onde seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados.

Aqui se apresenta um Estado fortemente autoritário, que desconsidera os princípios sociais de sua própria constituição em favor de uma política mundializada que interessa a poucos, por meio da qual se substituem os direitos democráticos fundamentais pela lógica do mercado.

Partindo deste pressuposto, Marx entende que, por mais que se tente apresentar o Estado como expressão do conjunto da sociedade, ele é, na realidade, o lócus dos antagonismos sociais baseados na contradição entre o público e a vida privada. Assim, no Manifesto Comunista, Marx conclui ser o Estado uma entidade de classes, um órgão para assegurar o domínio das classes proprietárias e, ao mesmo tempo, reproduzir a divisão da sociedade em classes antagônicas. (MARX; ENGELS, 1999)

Nesse sentido, o Estado, por mais democrática que seja a sua forma, não é a expressão da vontade geral, mas sim um instrumento a serviço da dominação de classe. No dizer de Marx e Engels (1999, p.10), "O Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa."

Por sua vez a conceituação do termo *equidade*, em linhas gerais é "a disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um" (CALDAS AULETE, p. 332). Este reconhecimento está, para os neoliberais, na legitimação das desigualdades, conduzindo ao tratamento igual aos desiguais, isto é, o enfoque dado a esta perspectiva do termo equidade, destaca a capacidade e o desempenho que determinará o mérito dos indivíduos, reforçando, para estes, a lógica da competição, da competência e das habilidades mercadológicas.

Freitas (2006) vai se pronunciar sobre este princípio equitativo das políticas neoliberais, afirmando ser ele fundamental para a consecução de políticas de cunho social, considerando que

> [...] o ideal de justiça, sob a ótica liberal, é o tratamento eqüitativo, ou seja, diferenciado [...]. Equidade é o princípio pelo qual as contribuições são repartidas de forma proporcional, e não igual. O fundamento ético diferencia o liberalismo da democracia, alicerçada na liberdade e na diversidade ou pluralismo. No modelo liberal, não existe liberdade sem igualdade, nem pluralismo sem equidade (FREITAS, 2006, p. 3).

Embora pareça, à primeira vista, que *igualdade* e *equidade* sejam palavras sinônimas, as diferenças terminológicas aparecem bem claras, isto é, elas não se equivalem. O discurso de equidade social revela que, a princípio, não há uma preocupação com os direitos de todos, de forma igualitária, mas reforça a desigualdade, a seleção e as preferências, tanto nos direitos e deveres quanto nas oportunidades, aumentando a exclusão da massa desfavorecida ou descapitalizada.

No aspecto neoliberal dos termos apresentados, podemos chegar, então, à seguinte conclusão sobre a presente discussão. O termo *igualdade* corresponde ao princípio dos acordos individuais, com o qual todos devem contribuir com a mesma parcela para um mesmo bem comum, enquanto a *equidade* é o princípio pelo qual todas as contribuições são repartidas de forma a respeitar as diferenças naturais pelo mérito de cada um (FREITAS, 2006).

Paulatinamente, teremos a substituição da lógica econômica (direito do consumidor) acirrada e evidenciada sobre a lógica da cidadania (direitos e deveres do cidadão). Tudo passa a ser considerado mercadoria. Isto é, antes, o Estado democrático garantia aos indivíduos seus direitos sociais mais precípuos gratuitamente (mesmo que minimamente); agora, os mesmos direitos são garantidos e/ou oferecidos, via mercado, não mais ao cidadão, mas ao cliente ou ao consumidor.

Nessa lógica, a princípio, podemos, então, visualizar que a responsabilização pela falta de direitos e obrigações básicas é transferida para o indivíduo, que não aproveitou as oportunidades dadas, não se qualificando para o mercado e não se preparando profissionalmente para se inserir no mercado.

Com relação a esse caráter de culpabilização dos indivíduos, concordamos com Frigotto (1998, p.14), quando diz que, nessa relação de sobrevivência mercadológica, competitiva, "busca-se firmar uma consciência alienada de que os vencedores ou os incluídos devem-no a seu esforço e competência. Os excluídos, os derrotados ou os miseráveis pagam o preço de sua incompetência ou de suas escolhas”.

A culpa pela ausência de direitos fundamentais (na lógica equitativa) sai do Estado e recai sobre o cidadão comum. O Estado oferece oportunidades, pela via do mercado, cabendo ao indivíduo apropriar-se ou pagar por elas.

> Trata-se, segundo os neoliberais, de um problema cultural provocado pela ideologia dos direitos sociais e a falsa promessa de que uma suposta condição de *cidadania* nos coloca a todos em igualdade de condições para exigir o que só deveria ser outorgado àqueles que, graças ao mérito e ao esforço individual, se consagram como *consumidores empreendedores.* (GENTILI, 1996, p.23).

Neste particular, temos um campo social bastante afetado por essa lógica mercantilista: o campo educacional. Este direito, garantido constitucionalmente, passará por transformações legais substanciais, em todos os seus níveis e modalidades de ensino. A educação, embora defendida como um direito de todos e dever do Estado, evidenciará a persistência contumaz de um modelo de política educacional elitista, que "exclui e seleciona os que a ela terão acesso, negando, portanto, os direitos mais elementares, como a escolarização básica de qualidade, antes preconizados, a toda uma massa populacional, em um ato evidente de desresponsabilização estatal para com os serviços educativos preeminentes" (AZEVEDO, 1997, p.17).

1.3 As implicações da reforma neoliberal para o Ensino Superior

Sendo um serviço que se inclui no chamado setor não exclusivo do Estado, a educação brasileira passou por transformações significativas, em suas normatizações. Com a reforma educacional, as discussões que se abateram sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pós-Constituição de 1988, dão conta das manifestações de interesses escusos – interesses das oligarquias e da elite capitalista dominante, que se evidenciaram, no parlamento brasileiro, nas definições das políticas educacionais para o país. E é na lógica de minimização do Estado para com as políticas sociais, que a LDB 9394/1996 seria modelada e/ou adequada à nova face estatal neoliberal.

Ressaltamos, no entanto, que dois projetos distintos dessa Lei foram discutidos no Congresso Nacional, sendo um proposto pelo governo, com apoio do parlamento, e outro, com propostas da sociedade organizada. Evidenciaram-se, entre os dois projetos, diferenças plausíveis.

Predominou, nessa disputa, por força de ajustes e vetos presidenciais (conduta típica de um Estado forte), o projeto de lei apresentado e defendido pelo governo, que vai implicar em controle e perdas significativas quanto à gestão e ao financiamento (prevalecendo, assim, as ideias conservadoras e elitistas do parlamento), contendo as mesmas proposições focais, com destaques para a não definição do papel dos entes federados, a não

configuração de metas destes para um Sistema Nacional de Educação, a limitação à prática participativa nos Conselhos, além de centralizar o processo avaliativo destas políticas no Ministério da Educação (LIMA, 2006).

A educação proposta no escopo da LDB/9394/96, com esses interesses dominantes, apresenta elementos de composição na relação competitiva da economia, e não como um agente de resgate social, considerando, segundo Lima (2006), que o enfoque e o paradigma dessa concepção de educação se concentram no desafio das mutações da economia, do capital e do trabalho.

Para Yamamoto (2000, p.31), a LDB sancionada expressa uma estreita sintonia com o ideário e a agenda dos neoliberais, o que pode ser constatado pelo exame dos seus 92 artigos. "[...] Uma vez que as relações jurídicas, como expressão de uma determinada realidade social, reproduzem os conflitos e as contradições presentes nessa formação social específica, a LDB aprovada também é resultado dos interesses antagônicos em jogo."

O momento marcante, na implementação dessas políticas públicas educacionais, vai ser evidenciado nas caracterizações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em cujo texto, embora tenhamos a presença do discurso teórico da qualidade (art. 3º, inciso IX) e de democratização, acesso e permanência (art.3º, inciso I), a ideologia mercadológica empresarial estará fortemente presente nas metas e objetivos iniciais da lei (art.1º, § 2º; art. 3º, inciso V; art. 7º).

Pablo Gentili (1994) entende que esse raciocínio se alicerça no primado de concepções segundo as quais quanto mais se utilizar e enfatizar, no sistema educacional, termos, expressões, palavras ligados ao mercado e à produção, mais produtivista será tal sistema.

No entanto, não podemos entender tal metodologia (programática e programada), se deixarmos de entendê-la à luz das proposições macroscópicas presentes nas diretrizes educacionais dos órgãos internacionais, neste caso, UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura); UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância); PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento); e Banco Mundial (o financiador das ações).

As mudanças ocorridas no cenário nacional estão centradas em um quadro e/ou cenário ampliado de uma macrorrealidade, contextualizadas com as modificações que vão se evidenciando à sua volta, ou seja, o projeto neoliberal é de extensão internacional. Para Vieira (2001), o Banco Mundial é o agente central na promoção e na difusão de políticas de financiamento de projetos voltados para o desenvolvimento educacional, nos países emergentes.

E é a partir da Conferência Mundial, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, que os princípios adotados pelas legislações brasileiras são observados na agenda da "Declaração mundial de educação para todos" (patrocinada pelos órgãos acima indicados), como um foco claro, evidente e decisivo da obediência nacional às determinações desses representantes imperialistas sobre o discurso de modernidade e gestão qualitativa.

Com base nessas orientações mundiais, a educação brasileira vai caminhar na direção da criação de um mercado educacional, competitivo, qualitativo e meritocrático, uma vez que

> Nesse contexto, o governo brasileiro vem implementando suas políticas econômicas e educacionais de ajuste, ou seja, diretrizes e medidas pelas quais o país se moderniza, adquire as condições de inserção no mundo globalizado, e assim, se ajusta às exigências de globalização da economia estabelecidas pelas instituições financeiras e pelas corporações internacionais. De todo modo, faz-se presente, em todas essas políticas, o discurso da modernização educativa, da diversificação, da flexibilidade, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos, da escola e do ensino, na ótica das reformas neoliberais de adequação às demandas e exigências do mercado. (OLIVEIRA, LIBÂNEO; MIRZA, 2006, p.55).

Evidenciamos, nessa assertiva, que os rumos tomados pelos governantes da nação brasileira seguem a lógica da visão capitalista, que impõe às ações da esfera educativa uma característica de comercialização ou mercadorização, demonstrando a adaptabilidade aos ditames da globalização neoliberal; isto é, transfere-se a educação da esfera da política social para a esfera do mercado, questionando seu caráter de direito e reduzindo-a à condição de propriedade (GENTILI, 1996).

Considerando as transformações políticas globalizadas, já explicitadas nas subseções anteriores, e tendo aquelas exigido um reordenamento do Estado nacional em suas ações direcionadas às políticas públicas sociais, incluindo as educacionais, sob a égide dos

organismos internacionais hegemônicos, evidenciamos que o nível de ensino que mais sofrerá intervenção da lógica mercadológica, a partir da LDB, é a Educação Superior, que experimentará um grande impacto nos aspectos financeiro[24] e organizacional, uma vez que as políticas neoliberais adotadas alteram "o perfil do ensino superior e a universidade deixa de ser centro de formação, reflexão, criação e crítica e passa a ser operacional, produtiva e flexível, para atender aos mercados." (PAGOTTI; ASSIS, 2002, p. 5).

Neves (1995, p.23) ratifica este argumento, quando afirma:

> [...] a flexibilização das instituições de ensino superior se constitui, na prática, em estímulo extra à expansão do privatismo nesse nível de ensino, uma vez que as instituições privadas de ensino superior, na sua grande maioria, vêm se dedicando tradicionalmente somente às atividades de ensino. Inversamente, vem se constituindo, também, em desestímulo à universidade pública de qualidade, quer pela redução constante de recursos de custeio e de capital, quer pelo congelamento dos salários do funcionalismo, ou mesmo, pela "expulsão" de docentes titulados da rede pública para a rede privada de ensino, premidos pela necessidade de aumento de rendimentos aviltados anualmente.

Concomitante à mudança de perfil e à falta de investimentos e, consequentemente, ao sucateamento das universidades públicas federais, houve uma grande expansão do setor privado de Ensino Superior, por todo o país. E o governo, como parte dessa política neoliberal, passou a incentivar as IES públicas a buscarem parcerias com empresas privadas, originando, entre outras coisas, as chamadas parcerias público-privadas[25], que abrem caminhos para a privatização desse nível de ensino.

Para que conseguisse realizar tais adequações legais, o governo brasileiro lançou mão de alguns instrumentos (leis, decretos, portarias, medidas provisórias, etc.), que viriam a

---

[24] Segundo Amaral (2003), o total de recursos das IFES passou de 0,97% do PIB, em 1989, para 0,57%, em 1992. Depois de uma breve recuperação, os recursos atingem 0,91% do PIB, em 1994, e, então, inicia um processo acentuado de queda, chegando a 0,61% do PIB, em 2001, com leve recuperação, em 2002 (0,64% do PIB). Isso indica que, no período entre 1989 a 2002, a queda dos recursos das IFES com relação ao PIB foi de 34%. Diante desses dados, pode-se depreender que o processo de expansão resultou em um profundo sucateamento das instituições de ensino e degradação das condições de trabalho.

[25] A Parceria Público-Privada [PPP] surge como um mecanismo que visa à maximização da atração do capital privado para a execução de obras públicas e serviços, por meio de concessão, bem como para a prestação de serviços de que a administração pública seja usuária direta ou indireta, suprindo a escassez de recursos públicos para investimento. A parceria público-privada se concretiza em contratos de prestação de serviços a serem empreendidos, em médio e longo prazos, constituídos pela administração pública. A legislação que orienta esses contratos é a Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004.

sustentar as políticas de reforma da Educação Superior e a iniciar uma contínua reforma desta, que, até nossos dias, não se concluiu. [26]

Dentre esses instrumentos legislativos significativos, achamos importante destacar os seguintes:

- Os decretos nº 2.207/1997, nº 2.306/1997, nº 3.860/2001 e nº 5.225/2004, que vão dar nova configuração ao sistema de educação superior que passa a contar com os seguintes tipos de IES: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades e institutos ou escolas superiores. Nesta reestruturação, que permite uma diversificação das IES, apenas as universidades são obrigadas a realizar pesquisa, enquanto os demais ficam restritos às atividades de ensino, não atendendo, portanto, às exigências previstas na CF/1988 (art.207) e na LDB, de 1996, (art.52; art.54, §2º) que preconizam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

No dizer de Carvalho, Inforsato e Monfredini (2007, p.68), "essa medida contemplou antigas reivindicações do setor privado, pois estabeleceu que somente as Universidades estivessem obrigadas a manter a estrutura de ensino, pesquisa e extensão". Estes autores registram, em seguida:

> O decreto 2207/97 também contribuiu para acentuar a diversidade e heterogeneidade das IES brasileiras, acirrando no setor privado o caráter mercadológico da educação e a transformação dos alunos em clientes. Esse processo tornou mais explícito um dos pontos centrais da reforma: a cristalização da educação como um bem econômico e não mais como bem público e investimento político e social.

Daros Júnior (2003), analisando a legislação nacional, no que diz respeito a esta nova configuração diversificada e heterogênea das instituições de ensino superior, assim sistematiza sua análise:

> A legislação educacional poder ser dividida em três categorias, tomando-se como critério o princípio da indissociabilidade:
> a) O princípio da indissociabilidade está inserido e claro (Constituição de1988).
> b) O princípio está inserido, mas contraditório (Decreto 2.306/97).
> c) O princípio não está inserido (LDB).

---

[26] Um exemplo claro de demora na elaboração da reforma da educação superior é o PL 7200/2006 (que já está na sua 4ª versão), que dispõe sobre a organização do Ensino Superior e que tramita na Câmara dos Deputados, onde já sofreu 368 emendas.

> Não se trata de supor que estas contradições tenham ocorrido por "falhas" regimentais ou deslizes da redação do texto; pode-se observar o aumento gradual da influência dos princípios neoliberais no conteúdo da legislação (nesse caso, a que trata da educação) se levarmos em conta os períodos em que estas foram aprovadas. (p.8).

➢ A Lei nº 9.678/1998 criou a gratificação de estímulo a docência (GED) [27], medida essa que teve ajustes dados pela Lei nº 11.087/2005. Esta gratificação, com uma lógica produtivista e meritocrática, avaliava o desempenho dos docentes através da produção quantitativa, pois o resultado das atividades apenas de ensino (não dando ênfase às atividades de pesquisa e extensão) estava associado ao pagamento dos salários, através de uma pontuação mensal, estimulando a competitividade entre os docentes, numa clara estratégia de cunho mercadológico. O processo de implantação da GED evidenciou a intenção clara de intervenção do Estado na fomentação de uma nova lógica de controle da produtividade docente nas IFES (ROCHA, 2005).

Para Rocha (2005, 124), esta prática

> [...] representou a constituição de um novo padrão profissional para as IFES, baseado em critérios de produtividade que favorecem a quebra da isonomia e da paridade salarial entre os docentes em exercício, aposentados e pensionistas. Conseqüentemente, propiciou o incentivo à competitividade, ao individualismo e o processo de "mercantilização" da educação pública.

Esta política de gratificação por eficiência enfatiza o remodelamento por que passa a atividade docente, nas IFES, a partir da reforma do Estado, uma vez que, ao definir critérios pontuais das atividades que são objeto da avaliação desses profissionais do ensino superior, nos moldes da produção fabril, contribui para a diminuição de sua autonomia e, consequentemente, para a precarização do trabalho docente.

Esses profissionais, no desenvolver de suas atividades cotidianas, passam por cobranças e avaliações frequentes, por meio das quais o Estado lhes determina a assunção de culpas e responsabilidade pelos fracassos e índices educacionais negativos, nos espaços escolares. Ao lado disso, exige-lhes que busquem qualificações mais elevadas, carga horária extrapolada, formação continuada, prática competitiva no mercado, ou seja, temos a conotação de uma desvalorização contumaz desta categoria, resultado das circunstâncias a

---

[27] A Gratificação de Estímulo a Docência "consistia no pagamento de uma gratificação, cujos valores resultam da atribuição de pontuação às atividades desenvolvidas pelos docentes, de acordo com o regime de trabalho e a titulação. (CHAVES, 2006, p.8).

que ela está submetida. A lógica das políticas avaliativas tende a forçar o docente a alcançar resultados, na perspectiva determinista da reforma estatal, considerando que esta focaliza a eficiência (como pretende a gestão gerencial).

As políticas de avaliação, uma de nossas categorias de análise, viriam a ser bastante acentuadas, no período acima focalizado (década de 1990), como podemos perceber na implementação de legislação própria destinada a avaliar os pilares básicos da educação superior, quais sejam:

✓ *Avaliação das Universidades Brasileiras* – para tal, criou-se, então, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileira (PAIUB), regulamentado por meio do Decreto nº 2.026, 10 de outubro de 1996, sendo este substituído, em 2001, pelo Decreto nº 3.860. O PAIUB seria, depois, substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

✓ *Avaliação de Cursos* – foi estabelecida, inicialmente, no art. 1º, inciso III, artigos 5º e 6º, do Decreto nº 2.026/1996, e artigos 16 e 17, inciso III, da Lei 3860/2001, que delibera e detalha sobre a avaliação dos cursos de graduação. O Exame Nacional de Cursos (ENC) – que ficou conhecido como "provão" – foi regulamentado pela Lei nº 9.131/1995 e vigorou, de 1996 até 2003, quando foi extinto, com advento do ENADE.

Este tripé avaliativo está, atualmente, regulamentado pela Lei 10.861/2004, que, revogando as legislações anteriores instituiu, como já registramos, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); essa lei trata da avaliação das instituições, dos cursos e dos estudantes, assim definindo:

✓ Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), no art. 3º;

✓ Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), no art. 4º; e

✓ Avaliação dos estudantes, por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), no art.5º (exame aplicado no primeiro e no último ano do curso).

Esse processo avaliativo que se instala nas IES, a partir dos anos 1990, se vale de uma abordagem que valoriza as práticas quantitativas que medem, mensuram e defendem os resultados e o desempenho, num claro compromisso governamental com a lógica do mérito, que evidencia um processo regulativo e de controle estatal; isto é, reduzem-se as atividades de

avaliação a um "procedimento de medida ou quantificação de resultados". Percebe-se, evidentemente, "que as atividades avaliativas com esta envergadura determinam o uso da avaliação como dispositivo de regulação educacional e social na mão do Estado." (SOUSA; FREITAS, 2004, p.179).

➢ Outro momento marcante, na legislação brasileira, que afeta as IES diretamente, principalmente na abertura destas ao setor privado, é a edição do Decreto Nº 5.205/2004, que regulamentou a Lei 8958/94, que dispõe sobre as relações entre as Instituições Federais de Ensino Superior e de pesquisa científica e tecnológica e as Fundações de Apoio (FAPS). Aqui, temos a inserção, neste nível de ensino, de uma "parceria" que privilegia o mercado em detrimento do público.

Com o discurso de minorar os problemas da falta de financiamento, nas IES públicas, essas fundações viriam a ser criadas e difundidas. No entanto, o que se tem observado é uma via de mão única (em favor das fundações), pois estas aceleram o processo de privatização não só de serviços, como também de conhecimento.

Neste aspecto, Di Pietro (2003) ratifica que "em suma, o serviço é prestado por servidores públicos, na sede da entidade pública, com equipamentos pertencentes ao patrimônio desta última; só que quem arrecada toda receita e a administra é a entidade de apoio", enfatizando, ainda, que "essa é a grande vantagem dessas entidades: elas são a roupagem com que se reveste a entidade pública para escapar às normas do regime jurídico de direito público" (p. 216).

Analisando essa relação do público com o privado, no espaço acadêmico, Chaves (2005) entende que as fundações de apoio fazem parte de um processo privatista, no interior dos espaços de ensino superior, e este processo desvela os interesses do Estado no favorecimento de ações que proporcionem várias modalidades de privatização do público. E essas mudanças no caráter daquela relação acabam "por afetar e desvalorizar o trabalho docente, que perde a sua autonomia e passa a ser controlado, adequado e uniformizado segundo critérios de produtividade, a partir da lógica racionalizadora do capital." (CHAVES, 2005, p.148-149).

Ainda para Chaves (2005, p.236), "essa prática, no interior da universidade, tem contribuído para a formação de uma nova mentalidade, produtivista e pragmática, que passou

a ser defendida, especialmente entre os docentes que empreendem dinâmicas próprias de captação de recursos na instituição.”

Essa relação do público com o privado viria a ser mais ainda reforçada com a efetivação da Lei nº 11.096/2005, que vem instituir o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que, sob o argumento de expansão de vagas no ensino superior, veio conceder bolsas de estudos, parciais e integrais, a alunos de graduação, nas instituições privadas. Aos olhos governistas, este pacote visa a garantir a expansão da oferta de vagas no ensino superior, mediante isenção e renúncia fiscais e transferência de recursos para o setor privado.

No entanto, a falácia de ampliação de vagas nas instituições privadas não se justifica, considerando que

> Elas não têm mais como ampliar o número de estudantes, pois os jovens das classes mais baixas não têm poder aquisitivo para comprar serviços educacionais. Hoje, o número de vagas oferecido pelas instituições privadas já é mais ou menos semelhante ao número de concluintes do segundo grau; às vezes, alguns deles até fazem um sacrifício e ficam um, dois semestres, e depois evadem ou ficam inadimplentes. **O Prouni é uma operação de salvamento para o setor privado**. As grandes empresas educacionais, que atendem as elites, não têm muito interesse no programa – não querem ofertar vagas para alunos de baixo poder aquisitivo que sequer vão poder pagar 50% das bolsas. No entanto, as instituições de menor qualidade, que contam com um alto índice de inadimplência, isso é **uma espécie de bóia de salvação num setor que vive uma crise profunda**. (LEHER, 2004, *online*. Grifos nosso).

- Por fim, a legislação mais recente é o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cujo objetivo, segundo o que determina o art. 1º do Decreto é: "criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível da graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas Universidades Federais", disponibilizando, para isto, segundo o art.3º, §1º, um acréscimo – limitado a 20% (vinte por cento) – ao orçamento total destinado às Instituições, no período de cinco anos. (BRASIL, 2007).

Ressaltamos, no entanto, que, de acordo com o art. 3º, §3º, e o art. 7º, desse mesmo Decreto, a previsão orçamentária para atendimento aos planos das instituições “é condicionada à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação”. E ainda, o

art. 6º vincula o repasse destes "recursos financeiros adicionais", ao cumprimento das etapas previstas nos planos da IFES.

Outros pontos que julgamos necessário e importante destacar, quanto à implementação deste Programa, são:

✓ *A elevação gradual do percentual médio de conclusão*, na graduação, dos atuais 60% (sessenta por cento) para 90% (noventa por cento), como estabelece o art. 1º, §2º. Vale destacar que esta taxa de conclusão desejada só é alcançada, atualmente, pelo Japão. (CHAVES, 2008);

✓ *O aumento na relação professor/aluno média*, de 18 alunos por professor, não levando em consideração as atividades de pesquisa, extensão e gestão; ou seja, não leva em consideração que a função de um professor universitário não se restringe apenas a dar aulas, o que significaria quebrar o tripé ensino, pesquisa e extensão. Essa relação professor/aluno era, em 2006, em média, 10,8 alunos para cada docente. (CHAVES, 2008).

Esse processo tem acarretado sobrecarga ao professor e superlotação das salas de aula, precarizando o trabalho desse profissional. No dizer de Chaves (2008, p.82), "isto significará que a expansão do sistema se dará por meio da lógica produtivista com racionalidade de recursos e aumento da intensificação do trabalho docente".

✓ *O montante do orçamento previsto é de aproximadamente R$ 2 bilhões*, o que corresponde a um acréscimo de 20% de recursos no orçamento das IFES que aderirem ao Programa, para atendimento deste, que a elas será repassado gradualmente, num período de cinco anos contados a partir da adesão da instituição. Ressaltamos, porém, que o mandato do atual governo se encerra em 2010, ficando os dois anos finais (2011 e 2012) deste Programa para ser executado pelo próximo governo.

O volume orçamentário acima referido se mostra insuficiente para abarcar qualitativamente um projeto com esta envergadura. Sem deixarmos de citar que o programa não prevê recursos novos, pois o texto legal, em seus artigos 3º e 7º, evidencia que o atendimento dos planos é condicionado à capacidade financeira do MEC (BRASIL, 2007).

✓ *A perda de autonomia das universidades.* Embora o Decreto, em seu art. 4º, defenda o respeito à autonomia das IFES, o REUNI condiciona o repasse dos recursos ao

cumprimento das etapas do projeto aprovado, no período definido de cinco anos. Isto é, não permite uma flexibilização dos recursos e do tempo, de modo a observar as especificidades de cada instituição. (BRASIL, 2007).

Todos esses pontos em destaque demonstram uma política aligeirada do governo federal, no tocante às políticas reformistas para o ensino superior, numa demonstração de que este nível de ensino deve caminhar numa lógica quantitativista, produtivista e mercadológica, nos moldes das políticas orientadas pelas exigências internacionais globalizantes.

E no centro desses debates, discussões e proposições, como não deixaria de ser, se encontra o professor universitário, o "profissional da academia", e suas ações práticas cotidianas, no interior da instituição, que se apresenta como um elemento importante nessa (re) configuração da Educação Superior pública.

Os docentes do ensino superior, habitualmente, desempenham atividades muito específicas, em relação às demais categorias. A rotina mais comum, especialmente nas instituições públicas, é ministrar aulas; corrigir trabalhos e provas; realizar pesquisas; redigir artigos; participar de eventos; orientar a produção de trabalhos científicos; participar de projetos de extensão; além da busca de atualização de novos conhecimentos, tentando acompanhar as velozes mudanças do mundo globalizado.

É neste contexto de intensificação do trabalho docente, para atender à demanda do produtivismo acadêmico, na lógica mercantilista, e às exigências dos órgãos estatais de avaliação (CAPES, CNPq), que o docente da academia tem exercido suas atividades científicas, cujas dificuldades de realização são acentuadas pelas precárias condições de trabalho, por acúmulo de atividades profissionais e aumento de discentes nas salas de aula, tudo isso combinado com a exigência natural de níveis mais elevados de qualificação.

Assim, o docente da Educação Superior vem sendo afetado pelo ritmo acelerado e contínuo das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, o que inclui o aumento de exigências em relação à sua qualificação e a sua competência, assim como à flexibilização de suas atividades, com o decorrente incremento do número de tarefas a serem realizadas (acumulação de funções docência/gestão), trazendo por sua vez: "[...] a superficialidade das comunicações virtuais e dos produtos acadêmicos, muitas vezes repetidos diante das exigências de rápida produção." (MANCEBO, 2004, p.246).

A lógica do mérito e da competência produtiva se alastra velozmente pelo universo acadêmico, sendo a competição uma prática bastante comum na condução de todo esse processo, principalmente, a competição por financiamento à pesquisa e às publicações. Esse clima requer dos pesquisadores trabalho extra sem limites, que, geralmente, se estende para além dos muros das instituições, disputando espaços da vida pessoal e familiar, sem que isto lhes dê remuneração proporcional às atividades executadas.

A precarização do trabalho parece, nesse contexto, ganhar força e dimensão, muito mais pela quantidade excessiva de atividades a serem desenvolvidas do que pela natureza das mesmas. Assim, o docente das universidades públicas, buscando atender às normatizações de avaliação e não querendo ser protagonista de uma avaliação negativa, pessoal ou institucional, acaba se submetendo ao acúmulo de atividades, o que compromete sua produção acadêmica e seu fazer científico. Esse aspecto produtivo do trabalho docente centralizará a discussão a que nos dedicaremos mais diante.

II O TRABALHO DOCENTE: As políticas de gestão e de avaliação

Neste capítulo, analisamos as modificações e transformações oriundas das políticas reformistas estatais sobre a Educação Superior, que vão se refletir diretamente sobre o trabalho docente, especialmente, o dos professores universitários das instituições públicas de ensino superior. Esses espaços educacionais se reestruturam em um novo desenho social, que se alastra por todo o planeta, numa lógica mercantilista, exigindo do profissional da academia sua inserção no empreendedorismo, no eficientismo e no produtivismo acadêmico e sua adequação a essas novas formas de conduzir suas atividades, caracterizando, assim, uma crescente intensificação do trabalho docente. (LOPES, 2006).

Para atingirmos nossos objetivos, focamos nosso percurso investigativo nas recentes políticas avaliativas e de gestão, que vêm marcando as exigências institucionais estatais sobre aquele nível de ensino e seus profissionais, assim como procuramos analisar a atuação das duas principais agências de fomento à pesquisa, quais sejam:

- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq; e
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Esta última agência é um dos espaços principais na definição de políticas educacionais normativas e avaliativas, especialmente aquelas direcionadas aos programas de pós-graduação (mestrado, doutorado) e o primeiro órgão de definição de políticas de fomento à pesquisa científica e tecnológica, no país, para pesquisadores e instituições.

2.1 O trabalho docente e as políticas de avaliação

Entendemos que, aqui, se apresenta necessária a discussão e a compreensão conceitual sobre três termos focais, que se espraiam por este texto e que afetam diretamente os trabalhadores docentes na atualidade: *intensificação, precarização e produtivismo acadêmico*.

Para dialogar acerca do primeiro termo – *intensificação*, de uma forma mais geral, assentamo-nos sobre as contribuições do pesquisador Sadi Dal Rosso (2008), e direcionada, especificadamente, ao trabalho docente, sobre as teorias formuladas por Michel Apple (1995).

Dal Rosso (2008), fazendo uma análise da abordagem teórica sobre a intensificação do trabalho de uma forma mais ampliada, explicita que a reestruturação produtiva do sistema capitalista dos anos 70 e 80 (século XX) reduziu os números de oferta de postos de emprego; no entanto, em um movimento idêntico, gerou, por conta dessa redução de trabalhadores nas frentes de trabalho, “mais trabalho” para aqueles que permaneceram na linha de produção.

Trabalho este que, segundo o autor, exige dos profissionais, qualificados ou não, um desdobramento de suas atividades e tarefas, que funda, necessariamente, a categoria do trabalhador polivalente e versátil, exigindo um esforço maior do indivíduo no processo do trabalho, o que determina, para este trabalhador, um investimento físico, emocional e cognitivo na execução dos seus afazeres cotidianos. Isso ocorre, especialmente, quando tais tarefas e responsabilidades estão relacionadas à inserção de novas tecnologias nas práticas das atividades de produção diárias, que trazem a necessidade de novas habilidades e novos ritmos produtivos para atender a demanda de mercado.

Vale ressaltar, no entanto, que, embora haja um aumento de carga horária, de responsabilidades e de atividades diárias para os trabalhadores, de um modo geral, há uma crescente política de retirada dos direitos trabalhistas e sociais, das conquistas históricas, o que contribui para a não valorização da força de trabalho desses profissionais.

Este autor conceitua o termo *intensificação* como sendo, portanto, "a condição pela qual requer-se mais esforço físico, intelectual e emocional de quem trabalha com o

objetivo de produzir mais resultados (produto), consideradas constantes a jornada, a força de trabalho empregada e as condições técnicas" (DAL ROSSO, p.42). Seu argumento, neste aspecto é de que todo trabalho exige certo grau de intensidade, isto é, a intensificação é uma condição intrínseca a todo o trabalho concreto.

Numa conceituação mais direcionada para a área educacional, Michel Apple (1995, p.39) compreende que “a intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados”. Isto significa dizer que essa dinâmica atual, que acompanha as novas estruturações globais sobre o trabalho docente, impõe sistematicamente uma desvalorização deste profissional em face da sociedade contemporânea.

A demanda de atribuições e tarefas acadêmicas em classe e extraclasse determina uma rotina de enfretamento de trabalho sem o real reconhecimento social. A intensificação, portanto, é sintomática. Para Apple (1995, p.39), ela pode ter caráter trivial (“desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café’) ou complexo (falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área).

As consequências para esses profissionais, nessa lógica produtivista, também atinge, substancialmente, seus relacionamentos sociais, uma vez que para Apple (1995), “a intensificação também atua para destruir a sociabilidade dos trabalhadores. A comunidade tende a ser redefinida em torno das necessidades do trabalho” (p. 40).

Entendemos ser importante destacar, como exemplo claro desta lógica de intensificação, em nossos dias, as novas proposições presentes no REUNI, que discursa, em suas propostas, sobre a abertura de novos cursos e a ampliação dos antigos e, consequentemente, a ampliação de mais vagas nas IFES, sem, porém, aumentar, proporcionalmente, o número de docentes desta esfera pública; promover tais propostas vai trazer, como consequência, um aumento significativo na relação professor-aluno, efetivando-se numa ação que contribui para a consubstanciação da intensificação do trabalho docente desse nível de ensino.

Aliado a tudo isso, o mesmo programa prevê, ainda, a elevação dos índices de conclusão dos cursos superiores para 90% sem, no entanto, propor orçamento significativo

e/ou estruturas necessárias que correspondam, substancialmente, às exigências mínimas que concorram para a consecução deste intento governamental.

Dalila Oliveira (2004) vai ratificar este argumento de aumento de vagas discentes nas IFES sem aumento do número de professores, ao afirmar que "o que vem sendo considerado um processo de intensificação do trabalho decorre da constatação de que é possível o crescimento econômico sem a ampliação do número de empregos" (p. 1138). Isto é, delibera-se, via legislação própria, pelo aumento de vagas discentes, nas IFES, sem, no entanto, prever, percentualmente, a admissão de novos docentes para atenderem a essa nova demanda estudantil, ocasionando uma sobrecarga no número de alunos, nas salas de aulas, para os docentes que já estão atuando nesses espaços educativos, não só na docência, mas também na pesquisa e na extensão.

No entanto, o que realmente é significativo e pode ser nocivo a esse profissional e à sociedade como um todo está na dinâmica da relação *quantidade x qualidade*. Para Apple (1995, p. 42), "um dos impactos mais significativos da intensificação pode ser o de reduzir a qualidade, não a quantidade, do serviço fornecido ao público". Sobre este aspecto Apple (1995, p. 42), salienta:

> Enquanto tradicionalmente os profissionais de prestação de serviços pessoais têm equacionado o fornecimento de um bom trabalho com os interesses de seus clientes ou alunos, **a intensificação tende a contradizer o interesse tradicional no serviço bem-feito**, tanto em termos de um processo quanto de um produto de qualidade (Grifos nossos.).

Para uma discussão mais aproximada e distinta sobre o segundo termo – *precarização*, compreendemos que Dalila Oliveira (2004; 2006) nos oferece uma proposta conceitual equivalente ao nosso entendimento sobre o assunto.

Para a autora, a *precarização* se constitui em uma das "principais mazelas contidas nos processos de reforma" (OLIVEIRA, 2006, p. 215): a subtração ou a não garantia de direitos trabalhistas, as transformações ocorridas na relação de trabalho e emprego, o aumento das jornadas de trabalho sem o acompanhamento do aumento dos valores da remuneração; tudo isto, combinado com o aumento de discentes (graduandos, mestrandos, doutorandos) sob a responsabilidade dos professores, consolidam os vários fatores que contribuem para essa precariedade.

A contínua necessidade de dar conta de suas atribuições profissionais exige que o docente utilize, ainda, as horas que lhes são devidas para o descanso semanal, o seu tempo pessoal e familiar, continuando, assim, sua jornada de trabalho, para além do tempo já destinado à instituição.

O aspecto tempo se consubstancia, nesse bojo de fatores, como um elemento que contribui, significativamente e com um caráter negativo, para reforçar a precarização no trabalho docente. Este aspecto pode ser aferido nas últimas normatizações para o ensino superior, sobretudo, naquelas legislações que regulam a pós-graduação, diminuindo os prazos para titulação de mestrandos e doutorandos.

Esse atendimento aos prazos determinados oficialmente pelos órgãos competentes figura como um item que compõe o processo avaliativo dos programas de pós-graduação, das instituições e dos professores/orientadores.

Todos esses aspectos, apontados acima, implicam a perda da autonomia desses profissionais sobre suas próprias atividades, o que conota, necessariamente, a perda do controle sobre seu próprio trabalho, entronizando, em seu fazer intelectual, a lógica do mercado.

Para Oliveira (2004, p.1132), é nesse conjunto de fatores precarizantes "que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho".

Conclui essa autora que, da mesma forma que o trabalho em geral sofre uma re-estruturação que culmina numa precarização do trabalhador, também o trabalho docente se vê afetado por essa nova dinâmica educacional, uma vez que "o fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar no processo de precarização do trabalho docente". Para ela, todas estas mudanças são "oriundas dos processos de reforma do aparelho de Estado que têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público." (OLIVEIRA, 2006, p. 1140).

Nosso último termo – *produtivismo acadêmico* –foi desenvolvido considerando as vastas contribuições científicas apresentadas por dois pesquisadores que se debruçam sobre essa categoria: Waldemar Sguissardi e João dos Reis Silva Jr.

Sguissardi (2008) salienta que as novas exigências advindas de legislações e planos da principal instituição de avaliação da Educação Superior e, sobretudo, da pós-graduação, a CAPES, contribuem para a inauguração do produtivismo acadêmico no seio dos espaços públicos deste nível de ensino.

Para ele, a dependência imposta pelas políticas elaboradas nessa agência (CAPES) e através das práticas avaliativas que a elas estão vinculada, sobretudo, um sistema de fomento e incentivos financeiros, "premia mais a *produtividade* do que o processo de formação e produção tende a gerar neste campo [...] uma cultura de [...] uniformização associada a fenômenos já bastante conhecidos como o produtivismo acadêmico e a competitividade quase-empresarial" (SGUISSARDI, 2008, p. 141).

Numa explícita lógica competitiva e de "supervalorização da produção acadêmica", sob a alcunha de processo avaliativo, espelhada nos modelos internacionais, é que a pós-graduação brasileira vem se remodelando, onde o que vale é produzir. No entanto, esta produtividade não se resume apenas à produção intelectual escrita publicável (livros, artigos, participação em eventos, etc.), mas

> Também podem ser entendidas como comportando a pressão reiterada, ano pós ano, por aumento no número de titulados, em cada vez menor tempo médio de titulação, sem a necessária distinção, por exemplo, entre bolsistas de tempo integral, bolsistas parciais e não bolsistas, isto é, os que cursam disciplinas e fazem suas dissertações ou teses sem suspensão de seus vínculos empregatícios e de trabalho, que hoje somam cerca de 2/3 do total. (SGUISSARDI, 2008, p.143).

Silva Jr. (2008, p.70), ao discorrer sobre a lógica da produção no espaço acadêmico, afirma que "a adesão ao modelo produtivista, pragmático e mercantil pelos professores e orientandos se faz, inicialmente, de certo modo e até certo ponto, de forma deliberada, ou ainda, numa relação dialética entre prazer e sofrimento no trabalho e não numa ruptura entre estes". Ou seja, embora as atividades que compõem a carreira docente e suas diversificações possam ser realizadas de forma natural pelos docentes e orientados, as

exigências de prazos, modelos e outros mecanismos de regulação os submetem a um aligeiramento e imposições que culminam em desconforto no fazer acadêmico.

Ao concluir seu argumento sobre essa prática espraiada no seio das instituições públicas de ensino superior, Silva Jr. (2008, p.70) declara: "O produtivismo acadêmico é uma droga. Dá-nos prazer, porém nos mata, ou melhor, tende a destruir o que nos é mais caro: nossa autenticidade, ética e saúde."

Explicitando a afirmativa acima, Silva Jr. apresenta seu entendimento acerca da relação entre docente e produtivismo acadêmico da seguinte forma:

> Em relação à afirmativa do produtivismo acadêmico como uma droga, vale destacar que, na análise da empresa neoliberal, explicitam-se discursos de alguns trabalhadores nos quais justamente são feitas alusões metafóricas à droga. Apesar das dificuldades de permanência da visão crítica face às novas formas de exercício do poder, tal metáfora revela a potência da consciência, a emergência da reflexão de que há algo que nos domina, que ilusoriamente nos faz sentir mais potentes, ou ainda, que nos aprisiona, na medida em que nos gera a sensação de que sem este "algo" não podemos sobreviver. (SILVA JR., 2008, p. 71).

Considerando os aspectos conceituais apresentados acima, salientamos que a função docente se mostra, nos dias atuais, como uma profissão dinâmica, complexa e desafiadora, considerando as mutações ocorridas no mundo do trabalho[28], fruto das exigências contínuas do sistema capitalista, e os consequentes rearranjos políticos e econômicos do mercado internacional globalizado. Tais mutações se originam nas determinações políticas das instituições gerencialistas do capital mundial, personificadas na figura do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e na Organização Mundial do Comércio (OMC).

A década de 1990 se constitui num período marcante e decisivo na proposição e efetivação destas transformações globalizadas no cenário político e educacional brasileiro, se considerarmos os ajustes e as transformações pela qual passou toda a estrutura Estatal, no

---

[28] Sobre as mutações no mundo do trabalho, Oliveira (2004, p.1138) afirma que "as mudanças ocorridas nas relações de trabalho e emprego têm sido caracterizadas, na atualidade, pela ameaça de um fenômeno considerado por alguns autores uma precarização das relações de trabalho. Tal movimento, contudo, não se circunscreve às relações de trabalho caracterizadas como aquelas intrínsecas ao processo de trabalho, mas compreende principalmente as relações de emprego, apresentando uma tentativa de flexibilização e até mesmo desregulamentação da legislação trabalhista."

movimento político que ficou conhecido por Reforma do Estado, como apresentado na subseção **‘1.2’**.

Essas mudanças consubstanciais pelas quais passou a educação brasileira, naquela década, especialmente, as que são resultados das reformas efetivadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso e que viriam a ser consolidadas no governo de Luis Inácio Lula da Silva, inauguram, segundo Oliveira (2004, p. 1130) “uma nova forma de regulação das políticas educacionais”, uma vez que vão se refletir diretamente na prática cotidiana do trabalhador docente, considerando o caráter gerencial das instituições de ensino públicas ao qual este profissional está submetido.

As transformações políticas, sociais e econômicas que temos experimentado, no Brasil, sobretudo, na última década do século passado e nos primeiros anos deste século, também permitiram mudanças na concepção do homem sobre ele mesmo e sobre o mundo à sua volta. (SILVA, 1995).

Ricardo Antunes (2002), ao dissertar acerca das metamorfoses ocorridas no mundo do trabalho, explicita que a diminuição do número de trabalhadores na cadeia produtiva e o aumento substancial na carga de trabalho destes, implicam forte impacto social. Para ele, o modelo toyotista apoia-se numa correlação de forças prejudiciais e desfavoráveis à massa trabalhadora de menor qualificação, uma vez que há um favorecimento da execução do trabalho abstrato sobre o trabalho imaterial.

Essa metamorfose acentua, na análise de Antunes (2002), o aspecto contraditório entre aquele trabalhador que possui melhor qualificação e a grande massa trabalhadora, que acaba por se submeter às mínimas condições de trabalho ou ao subemprego. Neste aspecto, o trabalho faz distinção entre os homens, considerando que o trabalho sob a égide do capital é transformado numa mercadoria.

Marx e Engels (1999), em análise crítica acerca do sistema capitalista e da relação deste sistema com a situação dos trabalhadores e suas condições de proletários, vêm contribuir para a presente discussão, quando expressam, no *Manifesto Comunista*, que “esses operários, constrangidos a vender-se diariamente, são mercadorias, artigo de comércio como qualquer outro” (p.18).

Se o trabalho tem, neste sentido geral, um valor de troca, de produção de vida, então, outro sentido menos nobre lhe foi atribuído através da história. “Todavia, o trabalho, como valor de troca, sob as relações capitalistas é, para a grande massa de trabalhadores, um tormento e um processo alienador.” (FRIGOTTO, 1996, p. 153).

Nesse contexto de mutação nas relações sociais e de trabalho e das implicações advindas das novas demandas legislativas, que ordenam e aproximam o Estado nacional do capital, e de ascensão das inovações tecnológicas, é que o trabalho docente é afetado, pois o professor se vê obrigado a essas adequações e adaptações, por exigências das forças avaliadoras e reguladoras que se encontram sob o poder do Estado e que buscam, sobretudo, intervir no trabalho deste profissional. Este, por sua vez, adequa e/ou molda suas atividades ou aos interesses do mercado ou para atender às políticas estatais de avaliação.

Para Oliveira (2003, p.33), “o movimento de reformas que toma corpo nos países da América Latina nos anos 1990 traz conseqüências significativas para a organização e a gestão escolar, resultando uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar até sua natureza.”

Essas mudanças de lentes, no olhar dos indivíduos sobre as relações humanas, são produtos dos acúmulos de progressos e retrocessos, de experiências positivas e negativas vividas nas relações entre homem x Estado, entre Estado x sociedade e entre homem x homem, exacerbadas, sobretudo, pelas normatizações políticas que priorizam fortemente os interesses da minoria hegemônica.

Essas relações, de proporções históricas e dinâmicas, vêm sendo construídas e reconstruídas e se confundem com a história da própria humanidade, considerando que o homem é entendido como ser que se constrói, permanentemente, na relação consigo mesmo, com a natureza e com a sociedade de seu tempo, mas que reflete, também, as sociedades do passado e que edifica, necessariamente, a sociedade do futuro. É o resultado dos conflitos de interesses plurais, das relações humanas e desumanas, de sonhos individuais e/ou compartilhados, que vão se insurgindo (no sistema capitalista) a partir de interesses exógenos, localizados no centro do controle do sistema capitalista.

Conforme afirma Dourado (2002), essas relações, especialmente as que se apresentam centradas, fundamentalmente, nas relações sociais hegemônicas do sistema de

produção capitalista, se traduzem "em resultados destas complexas e significativas mudanças, que geram alterações significativas no processo produtivo e, em decorrência, no conteúdo e nas formas do processo de trabalho" (p.236), incluindo, consequentemente, o trabalho docente.

As políticas recentes, que viriam a produzir mudanças relevantes e efetivas sobre os trabalhadores docentes, são ajustamentos estatais, em nível mundial, fruto de proposições e orientações que exprimem os interesses latentes dos organismos multilaterais e agentes do sistema capitalista.

Esses órgãos, sob a égide dos Estados hegemônicos, propõem e executam transformações singulares, nos países periféricos e emergentes, especialmente na área de oferta dos serviços essenciais à população pobre, como os direitos sociais (educação, saúde, cultura etc.), por exemplo, que se apresentavam, até então (anos 70 e 80, do século XX), como campo de exclusividade de atuação dos Estados (atividade de caráter público e gratuito, oferecida a todos os cidadãos) e se tornaram serviços mercadológicos de caráter privado e que agora são vendidos aos consumidores e/ou clientes[29].

Nessa mesma perspectiva e compreensão, referente às mencionadas mudanças, Sguissardi (2003) salienta:

> A educação, ao mesmo tempo em que é alvo da crítica de todos os matizes ideológicos por não responder às demandas sociais, passa por transformações de sua identidade histórica: de direito de cidadania – herdado do ideário liberal, da Revolução Francesa e do Estado de Bem-Estar, ou socialista – parece transformar-se a cada dia em um *bem privado* ou *mercantil*, isto é, moeda de troca entre indivíduos, entre indivíduos e organizações comerciais nacionais ou transnacionais, e mesmo entre nações nas suas transações mercantes. (p. 727. Grifos do autor).

Essa transferência das responsabilidades da educação da esfera política (pública, "como direito") para a esfera de mercado (privada, como "mercadoria"), resultante das redefinições das políticas reformistas neoliberais dos Estados nacionais, em cumprimento à agenda e à "interferência das 'recomendações' embutidas em relatórios, documentos e empréstimos financeiros de organismos multilaterais a serviço dos Estados centrais", que tem

---

[29] Sobre este aspecto, Castro (2006, texto eletrônico) faz a seguinte análise: "... no Brasil, as mudanças ocorridas e em processo, referentes à perda de direitos de cidadania por serviços e políticas sociais, assistenciais e por uma seguridade social estatal, universais e de qualidade passam por uma remercantilização e refilantropização da questão social, que afeta profundamente tanto setores mais carentes quanto o conjunto da sociedade."

no mercado seus pressupostos ideológicos, exigirá mudanças na dinâmica do cotidiano e das práticas das instituições de ensino superior. (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 43. Grifo das autoras).

Obviamente, com essa reestruturação, também o trabalho docente seria afetado, pois viria a sofrer os reflexos dessas novas políticas.

É nesse cenário mercadológico que a Educação Superior pública, no Brasil, seria conduzida pelas recentes políticas educacionais dos governantes nacionais, nas últimas duas décadas, trazendo

> [...] conseqüências para o setor educacional, em especial para a educação superior brasileira, [...] reforma estrutural nas universidades por meio de um intenso processo de privatização que tem, dentre outros aspectos, afetado a organização do trabalho docente (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 42)

Vivenciando as políticas públicas reordenadas nos ambientes educacionais, o profissional da academia tem experimentado um novo paradigma na gestão e na avaliação do ensino superior – o paradigma da produção acadêmica e da intensificação do trabalho docente, "através de formas de controle e padronização de processos avaliativos estandardizados", pela via dos órgãos de fomento (DOURADO, 2002, p. 242).

As políticas e os processos de cunho avaliativo vêm promovendo uma substancial mudança na gestão universitária, assim como na produção do trabalho docente e na formação profissional.

As reformas educacionais no ensino superior, implementadas e definidas (algumas, ainda em curso) a partir do paradigma mercadológico e produtivista, envidam esforços no cumprimento das metas e proposições determinadas na agenda dos órgãos internacionais, através da reforma da máquina administrativa brasileira, que definiu, a partir de então, para esse nível de ensino, um caráter gerencialista e eficientista na condução (gestão) do fazer público.

Para isso, esses organismos embasam seus discursos nos termos técnicos apropriados da iniciativa privada, ou seja, no discurso afinado e em comum com o prisma mercadológico, focalizando e defendendo uma perspectiva de educação que priorize, entre

outras coisas: a produtividade, a eficiência técnica, a agilidade administrativa, a autonomia financeira e a flexibilidade. E a avaliação se apresenta, necessariamente, como um dos instrumentos focais, nesse novo prisma administrativo, para o alcance destas metas.

No entendimento de Mancebo e Rocha (2002, p.56),

> A avaliação da educação superior vem sendo problematizada por atores institucionais distintos, com o decorrente desenvolvimento de projetos e preocupações sobre a temática não raramente contraditórias. De todo modo, é consensual o fato de que a avaliação tem se constituído em uma das principais chaves de balizamento político da educação superior no país, dando os contornos de parte substancial do trabalho docente. Um balanço crítico sobre a temática justifica-se pelas implicações que a avaliação tem carreado para a atividade dos professores de ensino superior, pelas novas relações que suscita entre os pares e também pelos novos efeitos de subjetivação que provoca [...].

Esses mecanismos de controle e regulação[30] que se abatem sobre os espaços acadêmicos, e, consequentemente, sobre o trabalho docente, reforçam a ideia das características e aspectos assumidos pelo Estado reformado, nas últimas décadas, o que é reiterado por Maués (2006, p.2), quando afirma que a reforma educacional promovida assume "características regulativas e de controle, ou seja, assume características do próprio Estado que se apresenta como um 'Estado Avaliador e Regulador'". Continua ela registrando, ainda, que "as reformas na educação seguem essa mesma dinâmica e lógica e afetam conseqüentemente o trabalho dos profissionais que atuam na área."

Compartilhando dessas mesmas ideias, Mancebo (2002) analisa este aspecto avaliativo assumido pelo Estado quando afirma:

A análise do caso brasileiro não escapa ao exposto. Trata-se de um Estado gestor portador de uma racionalidade empresarial mais refinada, que não poupa esforços na aplicação das teorias organizacionais – antes restritas aos muros das fábricas –, agora transpostas para diversas searas, entre elas a educação superior; um Estado que descarta muitas de suas antigas funções, em especial no setor de serviços, deslocando-as integralmente, ou em parte, para o mercado. (p. 64).

---

[30] Para Oliveira (2005, p.756) a regulação "... trata-se de um processo mais amplo de mudança econômica, política e cultural a que o mundo assistiu nas últimas décadas e que tem forjado novas formas de gestão econômica e controle social. [...] Nesse contexto, o que se vem entendendo por regulação social são os aspectos relacionados à proteção dos interesses públicos, tais como saúde, segurança, meio ambiente, educação, ou seja, aqueles que podem pôr em risco a coesão social".

Essa identidade assumida pelo Estado brasileiro, a partir da década de 1990, que destaca, entre outras coisas, a lógica da produção e da competência nos moldes fabris, como se apresenta na assertiva acima, revela os ajustes realizados nas políticas públicas que procuraram diminuir a atuação estatal como promotor e executor de serviços dos setores sociais, configurando assim o chamado "Estado mínimo". Porém, não se mediram esforços para o fortalecimento deste mesmo Estado, através de práticas de políticas de avaliação e regulação, que a ele delegaram e nele centralizaram o papel de formulador e controlador de resultados.

O cenário avaliativo construído pelo Estado brasileiro, nas últimas duas décadas, pela via das normatizações de políticas avaliativas dos órgãos de pesquisa e de fomento, que moldam as práticas docentes de modo uniforme, no território nacional, nos permite formalizar e emitir uma opinião: de que o que se conseguiu, até então, de mais eficaz com essas ações de gestão com ênfase na avaliação foi, de forma mais pontual, "a disseminação de determinadas concepções sobre as funções da avaliação: comparar, competir, punir, premiar". (SOUSA; FREITAS, 2004, p. 182).

No entendimento de Silva, MG. (2008, p.45), "a avaliação constitui elemento integrante da agenda política que marcou o país desde a década de 1990 e que permanece ainda em pauta vivamente". Neste aspecto, para esta autora, o "Estado Avaliador" garante de forma expressiva, contumaz e contínua "a presença intervencionista do Estado sobre as instituições de ensino, propagando a idéia de que é capaz de assegurar maior eficiência e qualidade sobre o sistema." (p.45). Afirma ela que a expressão *Estado Avaliador* "pretende sinalizar o curso da transição de uma regulação burocrática e centralizada para uma regulação híbrida, que conjuga controle do Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas" (SILVA, MG, 2008, p. 45).

Significa dizer, portanto,

> [...] que a avaliação torna-se um importante instrumento de indução e direção das reformas, o que é facilitado porque se atrela aos mecanismos de financiamento (projetos, bolsas, infra-estrutura, equipamentos, eventos), legais (autorização, credenciamento, recredenciamento) e de legitimidade (reconhecimento na sociedade). (SILVA, MG, 2008, p.45).

É diante deste quadro avaliativo que o docente das IFES se encontra. As ações promovidas pelos órgãos de fomento à pesquisa (CAPES e CNPq), que hierarquizam e

ranqueiam os pesquisadores e as instituições, atrelando resultados avaliativos a políticas de financiamento e/ou fomento, desvelam a assunção do Estado brasileiro como um Estado controlador e avaliador, portanto um “Estado máximo”.

2.2 AVALIAÇÃO: conceitos e possibilidades

Os processos avaliativos, em seu percurso histórico recente, sempre estiveram atrelados a possibilidades de encontrar soluções e respostas que pudessem identificar uma causa ou remediar problemas que necessitassem ser superados; ou seja, nesse sentido, a avaliação tinha e tem função de diagnosticar, reforçar e permitir possibilidades de crescimento, o que não pode se restringir a ações focais e individualizadas, vistas de fora, direcionadas apenas a um elemento parte de um sistema, uma instituição ou um grupo. A avaliação, deste ponto de vista, deve ser abrangente e plural, isto é, qualitativa.

Conceituar *avaliação* sob o aspecto macroscópico da profissão docente não se apresenta como uma tarefa fácil, se considerarmos a produção bibliográfica sobre o tema; no entanto, tal investida se faz necessária para prosseguirmos discorrendo sobre as políticas avaliativas aqui enfocadas. Para tanto, apresentamos, a seguir, algumas aproximações sobre essa discussão.

A avaliação é salutar e importante para todos os níveis de ensino e em qualquer campo, modalidade e tempo da vida humana ou das instituições, sejam elas de caráter público (escolas, hospitais, serviço de transporte, universidades, etc.) ou privado (fábricas, instituições de ensino, indústrias, etc.), pois pode provocar ações que promovam mudanças e melhoramentos nos aspectos das engrenagens já estabelecidas ou na manutenção de comportamentos e práticas (*status quo*) que apresentem resultados significativos para os indivíduos que delas fazem parte.

Ao definir um conceito aproximado de avaliação, Almeida (1997) entende ser este processo impregnado de significados e concepções. Para ela, avaliar implica apreciação, análise, estimação, determinação de valor, diagnóstico, controle e classificação. No entanto,

os métodos, técnicas e instrumentos utilizados terão influências significativas na obtenção dos resultados almejados, uma vez que os elementos, indivíduos e instituições apresentam peculiaridades específicas, que devem ser levadas em consideração; isto é, não se pode avaliar qualitativamente os sujeitos, sem levar em conta as suas especificidades mais marcantes, daí a importância da escolha dos mecanismos e instrumentos utilizados na ação avaliativa. Para essa autora, o processo avaliativo é um estágio contínuo e permanente.

Franco (1997), por sua vez, salienta que o processo avaliativo está subdividido em dois aspectos estanques. O primeiro diz respeito ao processo de cunho objetivo, que se pauta pelos critérios de cientificidade, observação, verificação e experimentação. O segundo, chamado de processo avaliativo subjetivo, imprime defesa às individualidades e ao ritmo dos diversos atores avaliados.

Enquanto o processo do primeiro aspecto defende maior sofisticação e variação dos instrumentos e procedimentos avaliativos utilizados, porém padronizados; o segundo valoriza os aspectos da realidade empírica, a multiplicidade de vieses sociais e as políticas de interesses que permeiam o lócus do sistema ou dos indivíduos, considerando como tais conjuntos de elementos possam influir ou refletir, positiva ou negativamente, nos resultados da avaliação.

Dissertando sobre os processos avaliativos, Rua (2004) afirma ser este um momento complexo e significativo, implicando julgamentos detalhados, criteriosos e rigorosos, centrados na medida dos fenômenos analisados e focalizados nas formas de atingir resultados quanto à consecução de metas de programas e de desempenhos dos sujeitos envolvidos. Afirma ela que estes procedimentos são dinâmicos e que correspondem a uma avaliação nominada “formalista”, pois consiste, fundamentalmente, em “exame sistemático de certos objetos, baseado em procedimentos científicos de coleta e análise de informação sobre o conteúdo, estrutura, processo, resultados e/ou impactos de políticas, projetos ou quaisquer intervenções planejadas na realidade.” (p. 3).

Analisando a avaliação no ciclo da gestão pública, Rua (2005) entende que essa prática se constituiu em um instrumento ideológico e político fundamental na estratégia de consecução de poder e “de mudanças próprias do paradigma gerencialista”. Sob esses aspectos da gerência, Rua (2005, p.2) afirma que “as políticas devem ser avaliadas pelo

cumprimento de seus objetivos e os gerentes devem ter incentivos naturais para utilizar informação no acompanhamento de seu desempenho em relação a esses objetivos."

A autora destaca os desafios apontados por Mokate (2002, *apud* RUA, 2005), que aborda quatro importantes critérios que se fazem necessários para a construção significativa de um processo avaliativo, conforme apresentamos a seguir:

❖ O primeiro desafio implica, necessariamente, a determinação inicial de um "marco conceitual da intervenção que se pretende avaliar, indicando claramente objetivos, resultados e as supostas relações causais que orientam a intervenção, pois quando não se sabe aonde e como se quer chegar, torna-se muito difícil avaliar o desempenho;" (MOKATE, 2002, *apud* RUA, 2005, p. 2).

❖ O segundo aspecto considera a "superação da brecha entre o 'quantitativo' e o 'qualitativo' na definição de metas e objetivos e na própria avaliação, gerando complementaridade e sinergia entre eles;" (p. 2).

❖ O penúltimo desafio focaliza, inicialmente, a "identificação e pactuação de indicadores e informações relevantes, levando em conta o marco conceitual e as diversas perspectivas e interesses dos atores envolvidos;" (p. 2).

❖ Por fim, neste percurso a autora orienta a "definição e o manejo efetivo de fluxos da informação gerada pelo processo avaliativo e a introdução de estratégias de incentivos que promovam o uso dessa informação" (p. 2).

Nessa sistematização dos elementos fundamentais para se efetivar, de forma mais positiva e qualitativa, um processo avaliativo, podemos perceber a interrelação entre os vários componentes que integram esta prática. Isto é, o ato de avaliar exige um olhar global sobre todos os aspectos relevantes dos sujeitos e das instituições integrantes e participantes do processo.

Considerando o conjunto de um sistema ou instituições, no caso específico da Educação Superior, devem-se levar em consideração todos os aspectos pertinentes a este nível de ensino, quais sejam: políticas de financiamento e de gestão, estruturas e organizações didático-pedagógicas, estruturas prediais, formação docente, planos de cargos e salários, entre outros.

Neste aspecto, concordamos com Dias Sobrinho (1997), quando afirma que avaliação institucional consiste em ir além dos números, das tabelas, dos gráficos e dados contabilísticos e quantificáveis. Avaliação é mais do que isto. Afirma ele ser a avaliação, neste parâmetro, um "empreendimento ético e político" que, consiste, necessariamente, em "compreender as suas finalidades, os projetos, a missão, o clima, as pessoas, as relações sociais, a dinâmica dos trabalhos, a disposição geral, os grupos dominantes e as minorias, os anseios, os conflitos, os valores, as crenças, os princípios, a cultura." (p. 73).

Continua ele:

> Cada instituição tem a sua própria casuística e cada avaliação tem as suas próprias indagações. Não há, portanto, um modelo de avaliação pronto para o uso geral e indiscriminado, como se houvesse uma forma única de instituição e como se o que se pretende avaliar fosse sempre e em todo lugar uma só e a mesma coisa, A avaliação deve, assim, compreender e respeitar a identidade institucional em seu permanente dinamismo (DIAS SOBRINHO, 1997, p. 73).

Avaliação, neste sentido, se reveste de um caráter mais diversificado, universalizado e bilateral, que leva em consideração as diversificações e pluralidades dos sistemas e instituições, que compreende, portanto, as estruturas, as características, as ideologias e as realidades de cada sujeito parte do processo, num movimento de construção e reconstrução dos saberes e das práticas sociopolíticas. Não se refere, portanto, a quantificar nem hierarquizar, nem a medir ou classificar, ou ainda a qualificar ou desqualificar e, muito menos, a premiar ou punir os sujeitos e os entes partícipes do processo. E é neste ideal de processo avaliativo que nos identificamos com as aproximações teóricas deste autor, para quem a diversificação e as diferenças são necessárias e desejáveis. (DIAS SOBRINHO, 1997).

Gasparetto (1999), ao arvorar estudo na literatura nacional sobre avaliação, identifica um consenso, entre os textos analisados, sobre duas perspectivas que marcam este processo avaliativo no que diz respeito às diferentes concepções que marcam a universidade e educação.

O primeiro campo consensual diz respeito à "avaliação institucional": Valendo-se das assertivas e contribuições de Dias Sobrinho (1998), Gasparetto (1999) compreende ser este estágio avaliativo construído num olhar que parte, externamente, "de cima para baixo e

de fora para dentro", onde predomina, como eixo centralizador, a "lógica de mercado", objetivando sempre a conquista de maior "produtividade e eficiência, diferenciação e hierarquização das instituições". (GASPARETTO, 1999, p. 6).

Nessa perspectiva, personifica-se o "Estado, o poder instituído, com suas prerrogativas de exercício das funções de controle, regulação, de fiscalização, credenciando e descredenciando, pelo menos em tese, cursos e instituições", isto é avaliação prefigurada como instrumento de poder (GASPARETTO, 1999, p. 9).

O segundo campo é o da "auto-avaliação", que se ancora como "processo de melhoria da qualidade do fazer universitário", como instrumento planejado de percepção das "insuficiências e das potencialidades de instituições e do sistema", como processo de "autoconhecimento e tomada de decisões", buscando como finalidade precípua o "aperfeiçoamento e o funcionamento e o alcance de melhores resultados em sua missão institucional, junto à ciência e junto à sociedade." (DIAS SOBRINHO; BELLONI, 1998 *apud* GASPARETTO, 1999, p. 6).

Aqui se apresenta o sujeito focal da avaliação universitária: a comunidade acadêmica, "enquanto expressão de uma visão democrática, de construção de, e a partir de, dentro da instituição, ou seja, o desejo de autonomia, de participação, de decisão consensuada e de não interferência externa." (GASPARETTO, 1999, p. 7).

A avaliação, numa concepção de gestão compartilhada e auto-avaliativa, pode indicar "se a configuração está sendo alcançada e se ela ainda é desejada". A avaliação que prospera, portanto, "é aquela que se transforma em auto-avaliação, isto é, se não disser aquele que está sendo avaliado por que os resultados fazem sentidos, a avaliação se perde" (SILVA, 1997, p.64).

Nessa perspectiva, podemos, então, afirmar que avaliar é mais do que simplesmente uma discussão de cunho teórico ou técnico; avaliar assume um aspecto de cunho ético e político sobre os meios e os fins da educação, pois tende a se transformar em um poderoso instrumento no processo de reconstrução e transformação da sociedade. (FERNANDES, 2002).

Fernandes (2002) tratando da chamada avaliação institucional, classifica-a em duas categorias ou correntes distintas. A primeira categoria diz respeito à *avaliação meritocrática ou para controle*: É utilizada para garantir mérito (quem sabe mais, quem desempenha melhor suas atribuições e funções, quem tem melhores resultados), para definir *rankings* e exaltar a competição (classificação e hierarquização), para promover credenciamentos, descredenciamentos e recredenciamentos (classifica, compara, destaca, pune e premia).

E a segunda categoria que permeia o processo da avaliação institucional é a *avaliação para transformação e aperfeiçoamento* (reflexiva e construtiva): Evidencia a avaliação institucional como ferramenta fundamental para promover melhorias, obriga-se a ações que identifiquem as dificuldades, os problemas, sucessos e insucessos, envidando movimentos de reação que promovam transformações diversificadas, na busca de construir impactos positivos e significativos para todos os envolvidos.

Defendemos a avaliação e a consideramos importante e necessária dentro dos espaços educativos, especialmente, dentro das instituições de ensino superior, mas necessária se faz "a compreensão das especificidades da universidade como lugar de formação e de produção científica e tecnológica que a distingue dos demais setores da burocracia estatal, à qual não poderiam ser aplicadas as normas burocráticas gerais" (SGUISSARDI, 1995, p. 561).

A assertiva em questão reforça a necessidade de considerarmos todos os aspectos e características avaliativas elencadas e trabalhadas, anteriormente, em especial os processos que se evidenciam sobre o lócus da Educação Superior, que decorrem dos resultados e das políticas neoliberais que marcam, desde a década de 1990, as diretrizes educacionais brasileiras, que se metamorfoseiam nos moldes das políticas educacionais internacionais e que não atentam para aqueles princípios importantes que compõem um processo avaliativo participativo.

Neste particular, consideramos a avaliação institucional como um processo complexo, que não pode se eximir, porém, de garantir os aspectos mais significativos que compõem uma avaliação. Tais aspectos avaliativos são ratificados abaixo, levando em consideração as contribuições, sobretudo, de Dias Sobrinho (1997); Fernandes (2002);

Gasparetto (1999); Sguissardi (1995) e Silva (1997), que, sistematicamente, assim compreendem esse processo:

- ✓ A avaliação deve garantir e sugerir respostas e soluções, durante o processo e depois da sua conclusão, assim como privilegiar, entre outras coisas, a pluralidade de instrumentos e mecanismos no desenvolvimento destas ações e considerar todas as especificidades dos sujeitos e dos sistemas em análise.
- ✓ A avaliação deve permitir a superação do distanciamento e garantir a interrelação entre as abordagens quantitativas e qualitativas.
- ✓ Avaliação deve ser processual, permanente e plural, e buscar, portanto, inverter a direção dos interesses naturais do sistema e seus fatores exógenos; isto é, a avaliação deve, para isto, ser de baixo para cima e de dentro para fora.
- ✓ O processo avaliativo deve considerar as diferenças regionais e locais, não devendo ser padronizada e reconhecendo que cada espaço, instituição e indivíduo possuem características peculiares e diversificadas. Assim, a avaliação permite romper com os laços meritocráticos, mercadológicos e hierarquizantes, e que se atente, acima de tudo, para o conjunto das especificidades dos sujeitos avaliados.

Em síntese, podemos afirmar que a dinâmica de avaliar é, portanto, um processo tão importante quanto complexo, e demanda uma permanente reflexão dialética para aperfeiçoá-lo e torná-lo uma ferramenta plural e eficaz.

Esta abordagem analítica, realizada sobre a avaliação e seus principais conceitos, preceitos e preconceitos, se apresenta de grande relevância para o desenvolvimento deste trabalho, pois os resultados dos processos avaliativos estatais, especialmente na Educação Superior, se tornaram, nos últimos anos, instrumentos centrais e obrigatórios para os órgãos de avaliação, fomento e validação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (como CAPES, CNPq, etc.) e critérios indispensáveis para o acesso às políticas de financiamento e incentivos públicos à pesquisa científica.

E estes processos avaliativos, de cunho meritocrático, que valorizam o produto, têm implicações diretas sobre a prática dos docentes desse nível de ensino. Portanto, a avaliação tem uma relação significativa com a intensificação do trabalho docente, nas IFES,

especialmente, o dos docentes dos programas de pós-graduação, mestrado e doutorado, que estão envoltos por esse cenário avaliativo, que valoriza, sobretudo, a avaliação produtivista.

Nossa subseção seguinte vai tratar dos aspectos principais presentes na pós-graduação brasileira e das implicações destes sobre o trabalho docente.

2.3 Os aspectos principais que permeiam a pós-graduação no Brasil: algumas considerações

Compreendemos, então, que o processo avaliativo é focado nos moldes da avaliação meritocrática e de controle; da avaliação estandardizada, regulatória, hierarquizante e autoritária, de cunho mercantil e produtivista; que o processo avaliativo institucional tem se espraiado pelos espaços acadêmicos das instituições do ensino superior, em especial pelos das federais, como consequência da reforma do Estado, que inaugurou a nova prática de gerir a máquina pública com um caráter gerencialista.

É a partir desse período reformista que "a chamada 'cultura da avaliação' passou a vertebrar e condicionar todo o fazer acadêmico, nas universidades públicas, levando-as a operar com a mesma lógica do capital privado de aferição da produtividade." (CHRISPINIANO, 2006 p. 26).

E a esse modelo avaliativo, de cunho hierarquizador e quantitativo (voltado para resultados), que o trabalhador docente vem sendo submetido, no seio dos espaços acadêmicos do país. E este processo se evidencia, sistematizado e de forma mais pujante, no nível dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

As indicações históricas nos levaram a uma linha de tempo inaugural, quando se criaram os primeiros cursos de formação de mestres e doutores, no território nacional. Os encaminhamentos iniciais que habilitavam a pós-graduação, no Brasil, com a criação de espaços formadores e cursos, nos levam aos idos dos anos de 1930, na chamada Era Vargas[31],

[31] Esse período, segundo Diniz (1978, p.38), "durou de 1930 até 1945, e é dividido em três épocas: governo provisório (1930 a 1934), governo constitucional (1934 a 1937) e ditadura do Estado Novo (1937 a 1945). Foi

quando se pensou uma proposta inicial do Estatuto das Universidades Brasileiras, que perdurou de 1931 a 1968. Mas não havia, efetivamente, uma política estatal definida para esse nível de ensino.

Mancebo (2008), em estudos recentes, afirma que esses primeiros passos da pós-graduação brasileira foram dados sob os cuidados de professores estrangeiros que, em missão de instituições acadêmicas internacionais (especialmente americanas) ou até mesmo em situação de fuga dos eventos trágicos da Segunda Guerra Mundial, organizaram-se, no país, para atendimento de um resumido grupo de alunos que, numa relação tutorial, auxiliavam seus mestres nas mais variadas atividades acadêmicas.

Destacamos que, naquela primeira década, os movimentos dos intelectuais ligados à educação (políticos e educadores), em defesa de uma educação nacional pública, laica e gratuita se evidenciavam, com ênfase, especialmente, no Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), redigido por Fernando Azevedo. No dizer de Romêo (2004, p.9), eles "apoiavam e recomendavam a criação de universidades capazes de integrar as atividades de ensino e pesquisa".

As primeiras proposições, oficializadas, foram implementadas, de forma mais sistemática, a partir das reformas apresentadas pelo então Ministro da Educação, o mineiro Francisco Campos que, dentre os fatores ligados à Educação Superior nacional, defendia a importação, para a pós-graduação, do padrão dominante na Europa e, principalmente, nos Estados Unidos da América.

Vale ressalva de que os primeiros interesses estatais para com esse nível educacional de formação eram de preparar mão de obra, professores especializados e "competentes" para atuação nas universidades, visando a "expansão do ensino superior e preparar o caminho para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica" (KUENZER; MORAES, 2005, p.1342), uma vez que o país experimentava, no período, mudanças significativas em todos os cenários da república, que iam do político ao econômico, do social ao cultural.

---

um período controverso, que revezava ações que iam do populismo ao autoritarismo na condução da República dos Estados Unidos do Brasil."

Para Bianchetti e Machado (2005), que ratificam a assertiva acima, este foi o paradigma que predominou no histórico das quatro décadas de realização da pós-graduação no Brasil, qual seja, o paradigma da formação de docentes ou a preparação de mestres e doutores, para atender à necessidade e às lacunas destes profissionais nas universidades brasileiras, com vista à formação, fundamentalmente, de pesquisadores.

O termo *pós-graduação*, no entanto, só vai ser efetivamente utilizado, segundo Santos (2003), a partir da década de 1940, conforme o que preconiza, em seu artigo 72, o Estatuto das Universidades Brasileiras, instituído através do Decreto nº 19.851/1931.

Já na década de 1950, alguns sinais demonstram avanços, neste nível de ensino, que começam a sinalizar, de forma um pouco mais efetiva e concreta, através dos acordos, dos convênios, das parcerias e dos intercâmbios firmados entre as instituições brasileiras e, especialmente, com as instituições superiores estadunidenses.

No entanto, o momento de promoção e efetivação das experiências da pós-graduação brasileira se dará, de forma mais concreta, a partir da década de 1960, especialmente, no ano de 1965, sob os auspícios do rigoroso regime militar[32] e o acirramento das pressões das elites acadêmicas.

Esse processo de implantação deste nível de ensino se deu a partir de iniciativas de algumas áreas de maior envergadura política, no cenário nacional e internacional, com destaque para as áreas de Ciências Físicas, Ciências Biológicas e das Engenharias, que promoveram e formalizaram convênios e intercâmbios entre o Brasil e os Estados Unidos, evidenciando, especialmente, as parcerias firmadas entre estas áreas de conhecimento e a Fundação Ford (KUENZER; MORAES, 2005).

Destacamos ainda, neste período, a aprovação, pelo Conselho Federal de Educação, do Parecer CFE 977/65, de 03 de dezembro de 1965, que ficou conhecido como "Parecer Sucupira"[33], que define, formaliza, organiza e regulamenta a implantação dos cursos

---

[32] "O governo militar inicia a reformulação das políticas educacionais pelo ensino superior e, não obstante a repressão às manifestações de setores interessados da sociedade civil era clara a sua intenção de promover uma 'modernização' do ensino superior, principalmente no que tange à sua aplicabilidade nas áreas de Segurança e Desenvolvimento, binômio que acompanhou todo o período de intervenção autoritária" (ROMÊO; ROMÊO; JORGE, 2004, p 16.).

[33] O parecer foi assim nominado em alusão ao seu relator, professor Newton Sucupira.

de pós-graduação e indica o "modelo adequado a nova concepção de universidade" (SUCUPIRA, *apud* SANTOS, 2003, p. 629).

É neste Parecer, segundo Hortins (2006), que se vai distinguir a pós-graduação *lato sensu*[34] e *stricto sensu*[35]. Portanto, podemos considerar o parecer como o marco fundamental na formulação da legislação específica que rege a pós-graduação, até os dias de hoje.

Tal Parecer viria a traçar uma organização básica para este nível de ensino, assim como desenvolver o regime de pós-graduação que, de acordo com as observações de Silva (2008, p. 61), teria entre suas funções precípuas formar um professorado competente, que pudesse atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade, e reconhecendo, portanto, efetivamente, a pós-graduação brasileira como um segmento educacional.

Além disso, deveria estimular o desenvolvimento processual da pesquisa científica nacional, por meio da preparação adequada de pesquisadores, assegurando o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais com o mais alto padrão de formação para fazer frente às demandas e necessidades do desenvolvimento da nação, em todos os setores da sociedade.

A partir deste marco legal ("Parecer Sucupira"), a pós-graduação vai definir "um formato institucional [...] diferenciando seus dois níveis de formação, o mestrado e doutorado." (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1343).

Ressaltamos que, nos primeiros passos de sua consolidação, em solo nacional, os cursos de pós-graduação eram dependentes dos modelos educacionais dos países mais avançados, como adiantado anteriormente (europeu e o americano). Por conseguinte, o

---

[34] Expressão em latim que significa "em sentido amplo". Estes cursos não fornecem um título de mestre ou de doutor ao estudante e não dependem de autorização ou reconhecimento pelo MEC; voltam-se para o aprimoramento acadêmico e profissional, com caráter de educação continuada. Têm, usualmente, um objetivo técnico-profissional específico, não abrangendo o campo total do saber em que se insere a especialidade. (Cf. consulta ao *website* http://explicatudo.com, pelo *link*: http://explicatudo.com/diferenca-entre-stricto-sensu-e-lato-sensu).

[35] Expressão em latim que quer dizer "em sentido restrito, palavra que se refere a algo no sentido mais restrito". A expressão *stricto sensu* aplica-se aos cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado. São cursos de maior profundidade que os de especialização e geralmente mais longos (*Ibid.*)

modelo adotado no Parecer Sucupira expressava uma decisão de estabelecer, em definitivo, a partir de então, uma aproximação maior com o modelo de pós-graduação norte-americano.

Na compreensão de Santos (2003, p.629),

> A modernização do Brasil nos anos de 1960 deu-se dentro de um contexto de integração entre países periféricos e países centrais. Essa integração implicava a expansão de mercados consumidores nos países periféricos e o fomento dos centros produtores de Ciência & Tecnologia (países centrais). O objetivo, então, destas nações mais desenvolvidas era, principalmente, o aumento de mercados consumidores e o desestímulo à concorrência científica ou tecnológica.

Este aspecto efetivo de dependência do Brasil dos países hegemônicos, avançados educacional e tecnologicamente, e os interesses embutidos nos intercâmbios e parcerias formalizados nos primeiros passos da pós-graduação nacional, escondem os verdadeiros motivos intrínsecos, nesta relação binominal; isto é, conforme salienta a assertiva de Santos (2003), acima, desvelam-se esses interesses que se espraiam, principalmente, na abertura de novos mercados de consumo. Os acordos firmados entre a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development* - USAID) e o Ministério da Educação, que ficaram conhecidos como "acordos MECD/USAID", em 1965, representam bem este período, desvelando esse caráter mercadológico.

Afirma, ainda, este autor, que "foi neste contexto de dependência em relação às nações centrais que se deu a instalação da pós-graduação no Brasil". Para Santos (2003), este aspecto da relação desvela que "uma sociedade dependente vincula-se a outra, supostamente mais organizada e desenvolvida, para estabelecer uma relação de parceria subordinada" (p. 630).

Este processo inicial de dependência e de "parceira subordinada" da pós-graduação brasileira aos ditames americanos "foi extremamente nocivo", uma vez que não permitia ao país formar pesquisadores com especialidades nas necessidades diversas ou em temas intrínsecos do próprio território nacional.

Esta dependência das instituições internacionais incluía a compra de tecnologias e da importação de teorias estrangeiras, o que para Santos (2003, p. 629) se constitui em "um mau negócio por desestimular as iniciativas de desenvolvimento tecnológico do país

importador". Continua, ainda, este autor, avaliando que esta relação, espraiada com este caráter, na busca de modernização e desenvolvimento da ciência, se configura como uma relação de "ciência da reprodução".

Nessa situação de dependência subordinada, percebemos que "a modernização da universidade objetiva nessa perspectiva (re) produzir aqui a ciência 'internacional', a ser ensinada segundo padrões de idêntica categoria, sem veleidades autonomistas" (SANTOS, 2003, p. 629. Grifos do autor).

Em meados dos anos de 1960, as normatizações efetivas sobre o ensino superior começam a tomar formas. Não tanto na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (Lei 4.024/61), que pouca novidade apresentou, mas com o advento da Lei 5.540, em 1968, promotora da reforma universitária, e que vai redimensionar a LDB, é que a pós-graduação brasileira recebe um formato mais explicito, ou seja, a nova legislação vai institucionalizá-la.

Segundo o entendimento de Romêo, Romêo e Jorge (2004, p. 29), alguns objetivos básicos e significativos vão ser incorporados a pós-graduação, levando em consideração "as idéias e as experiências da recém criada Universidade de Brasília". Dentre essas ideias, destacamos: a qualificação de professores para o ensino superior; a capacitação de pessoal para atuar nos setores estratégicos (público e privado) e, ainda, o estímulo à produção de conhecimento científico vinculado ao desenvolvimento do país.

Para Romêo (2004, p.16), havia diferenças singulares nas finalidades entre estas duas legislações (LDB, de 1961, e a Lei da reforma, de 1968), sobre a pós-graduação brasileira. A primeira "valorizava a qualidade, as idéias e a autonomia, e a segunda privilegiava a quantidade, a técnica e a adaptação". Vale ressaltar, porém, que os objetivos firmados na Lei da reforma universitária e no Parecer 977/65 eram similares; isto é, vislumbravam a formação e a capacitação de profissionais para atender à demanda do desenvolvimento que o país experimentava.

Neste paradigma de preparar um corpo profissional capacitado e competente, o Estado brasileiro assume a função de promotor de políticas educacionais e científicas. E este papel do Estado de regulador das atividades científicas vai ser efetivado, fundamentalmente, na pós-graduação, pela criação, nos anos de 1951, de duas instituições que se constituíram como órgãos de institucionalização deste nível de ensino, no território nacional, e cujas

histórias, no dizer de Romêo, Romêo e Jorge (2004, p. 16), “[...] se confundem com a história da própria pós-graduação”. Estamos falando da CAPES e do CNPq.

Estas duas agências estatais de avaliação e fomento têm se constituído, nos últimos anos, como órgãos reguladores da pós-graduação e da pesquisa científica brasileiras. E entre os atores centrais, na relação com estas duas instituições públicas, estão, em sua grande maioria, os docentes pesquisadores: com a CAPES, como órgão promotor e gestor dos processos avaliativos que reconhece, classifica, credencia e descredencia os programas de pós-graduação, nas instituições de educação superior públicas e privadas, e com o CNPq, como agente gestor do orçamento financiador de indivíduos, por meio das várias modalidades de bolsas, e das instituições, pelo processo de cotas direcionadas a projetos para a formação e qualificação de novos profissionais e para o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica.

São estes agentes reguladores da Educação Superior, especialmente da pós-graduação e da pesquisa científica e tecnológica, que avaliam e financiam os docentes pesquisadores, sujeitos da investigação ora apresentada. Portanto, compreender esta relação, no âmbito e nos espaços das IFES, é fundamental, na perspectiva de desvelar como estes órgãos, partícipes da máquina estatal, contribuem para a intensificação, pela via do produtivismo acadêmico, do trabalho dos docentes deste nível de ensino.

Com essas perspectivas é que justificamos e julgamos necessário trazer à discussão papel desenvolvido pela CAPES e pelo CNPq, para compreendermos quais são as implicações da atuação dessas instituições para o trabalho docente. Discussão esta que assentamos nas subseções ‘**2.4**’ e ‘**2.4**’ a seguir.

2.4 CAPES: Avaliação institucional

A CAPES foi criada, na década de 1950, inicialmente como uma comissão que se dedicava, necessariamente, à promoção do desenvolvimento de pessoal de formação superior, no Brasil. Mas foi propriamente efetivada, em 11 de julho de 1951, no segundo mandato de Getúlio Vargas, pelo Decreto 29.741/51, que a nominou de Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES), tendo como um de seus principais idealizadores e seu primeiro secretário o entusiasta educador brasileiro Anísio Teixeira[36], que a administrou no período de 1951-1964.

A CAPES propunha entre seus objetivos principais: "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país" (FERREIRA; MOREIRA, 2002). É, portanto, um órgão federal destinado à avaliação e ao fomento da pós-graduação nacional.

Para Martins (2001 *apud* ROMÊO; ROMÊO; JORGE, 2004, p.10), a criação da CAPES

> Significou a iniciativa do Estado brasileiro de se equipar de órgãos e instrumentos para a regulação de diferentes aspectos da vida nacional e para a execução de políticas que lhe permitissem cumprir um projeto de industrialização intensiva do país. O objetivo principal da Capes era garantir a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visavam ao desenvolvimento econômico e social do país naquele momento.

Para esse autor, aquele órgão estatal assumia a execução de ações que visassem, entre outras coisas, a promoção de estudos que identificassem os problemas e as necessidades nacionais, em todas as áreas do conhecimento; ações que garantissem a gerência, a potencialização e a otimização dos recursos alocados pelo Estado, na preparação de mão de obra especializada, oportunizando aperfeiçoamento e treinamento de sujeitos que pudessem colaborar no suprimento de necessidades focais (apoio a eventos científicos e tecnológicos).

---

[36] "[...] é marcante a presença de Anísio Teixeira, não apenas como o grande idealizador da Capes, mas também como formulador de sua política institucional e definidor de seu padrão intelectual." (FERREIRA; MOREIRA, 2002, p.31).

E que pudesse atuar, ainda, na promoção da garantia de oportunidades de formação técnica e científica que, porventura, se evidenciassem nos acordos e parcerias realizadas entre o Brasil e outras nações de maior envergadura acadêmica (destacando-se, neste caso, a contratação de professores estrangeiros), permitindo, dessa forma, a promoção de ações e programas que contribuíssem para a expansão de espaços acadêmicos, vislumbrando o aperfeiçoamento, especialmente, em nível de pós-graduação.

As constantes mudanças, no cenário político brasileiro, promoveriam algumas alterações, na condução e na execução das políticas públicas, em todos os setores da máquina administrativa nacional, e nestas constantes mutações, na condução da nação (Era Vargas, golpes militares, etc.), viriam a adequar a CAPES às exigências políticas dos governos que se revezavam no poder.

Assim, em 1964, ano marcado pelo o início da ditadura militar[37] ou regime de governo militar, no país, após a derrocada do Presidente João Goulart, de forma antidemocrática, por meio de golpe militar, foi publicado, em maio, o Decreto nº 53.932/1964, que vai (re) nomear a CAPES, que passa de Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Nível Superior para Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, ligada diretamente à estrutura do Ministério da Educação e Cultura (à época, designação oficial do MEC)[38], ressaltando que não houve mudanças significativas nas proposições centrais e na atuação do órgão.

Foi nesse período de 21 anos de governo gestado pelos militares (que ficou conhecido como “anos de chumbo”) que a ênfase da instituição em investimento em políticas de cunho científico e tecnológico vai ser evidenciada e acirrada, uma vez que essas áreas abrigavam os ideais de modernização e desenvolvimento tecnológico (notadamente, armamentista) dos governantes militares, o que vai de 1964, com o Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, até 1985, com o General João Batista de Oliveira Figueiredo. (FERREIRA; MOREIRA, 2002).

---

[37] Regime iniciado, em 1964, com um golpe articulado pelas forças armadas brasileiras, que culminou com a deposição do então Presidente João Goulart.

[38] Ainda hoje, a CAPES permanece na esfera do ministério da Educação, embora com personalidade jurídica de fundação pública, desde 1992.

Outros momentos marcantes na história deste órgão são elencados por Ferreira e Moreira (2002) quando da organização do livro comemorativo que marcou os 50 anos do órgão. Momentos estes que sistematizamos a seguir.

No ano de 1970, o Decreto nº 66.662/1970 reconhece a CAPES, definindo, entre suas funções, a capacitação e aperfeiçoamento de pessoal de nível superior e a colaboração na implantação e desenvolvimento de centros e de cursos de pós-graduação. Este Decreto vai, ainda, transformar a CAPES em um órgão autônomo do Ministério da Educação. Schwartzman (2001) afirma que, em 1970, já havia, aproximadamente, 57 programas de doutorado, nas universidades brasileiras.

Nesse mesmo ano, o Decreto nº 74.299, de 18 de julho de 1974, revoga as disposições do Decreto nº 66.662/1970, retornando o vínculo do órgão ao Departamento de Assuntos Universitários (DAU). Destaque-se que este decreto dá maiores poderes ao Diretor-Executivo, enfraquecendo o Conselho Deliberativo e as representações institucionais.

A partir de 1974, experimentando um desabrochar nacional das políticas econômicas e a definição da formação em pós-graduação como uma prioridade estratégica, é criado o I Plano Nacional de Pós Graduação, com abrangência no período 1975-1980.

Este primeiro PNPG vai determinar, como uma prioridade, a capacitação, a preparação de mão de obra qualificada em docência para a atuação prioritária nas instituições de Educação Superior, interligando de forma processual as ações e propostas educativas da pós-graduação para todo o sistema universitário (MANCEBO, 2008).

A avaliação de Ramalho e Madeira (2005) conclui que é a partir desse Plano que “instalou-se e foi-se desenvolvendo um sistema nacional de avaliação, mas que gradativamente se impôs pelo pacto do aparelho estatal com a própria comunidade acadêmica, na chamada “avaliação entre pares” (p. 72).

Conforme preceitua o Plano, os objetivos fundamentais da CAPES seriam a orientação, a implantação, o acompanhamento e a avaliação dos programas de capacitação de docentes e de recursos humanos. (FERREIRA; MOREIRA, 2002).

No estudo realizado por Hostins (2006), o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) define, como principais eixos de atuação da CAPES, a institucionalização do sistema, a elevação dos padrões de desempenho, a racionalização da utilização de recursos e a organização de um plano de expansão, tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas do conhecimento e as regiões geográficas, evitando disparidades.

Com advento do Decreto nº 74.299/1974, a CAPES, com sede agora em Brasília, passou a gozar de autonomia administrativa e financeira, fortalecendo-se como órgão central de direção superior. Neste período, foi implementada a participação de docentes de diversas instituições superiores, na qualidade de consultores, em razão de grande demanda de atividades que passaram a ser desenvolvidas pela Coordenação.

No ano de 1977, as consultorias individuais são transformadas em comissões que, ao serem institucionalizadas, permitem a seus presidentes integrarem o "Conselho Técnico Científico" e o "Conselho Superior".

A primeira investida no desenvolvimento de um sistema avaliativo, que definisse claramente o processo metodológico, só vai ser sinalizada em meados de 1978.

Já em 1981, a CAPES é reconhecida como formuladora dos Planos Nacionais de Pós-Graduação, fato que se dá por conta da extinção do Conselho Nacional de Pós-Graduação, e também assume o papel de "Agência Executiva do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia", dentro do Ministério da Educação, "o que na prática a tornou responsável pela elaboração, acompanhamento e coordenação de todas as atividades relacionadas com a pós-graduação dentro do ministério." (HOSTINS, 2006, p.23).

O Decreto nº 86.816/1982 permitiu algumas alterações no organograma administrativo da CAPES: o antigo Conselho Técnico Administrativo (CTA) voltou a ser Conselho Deliberativo. E a partir de então, há o reconhecimento da participação da comunidade acadêmica no Conselho.

O II Programa Nacional de Pós-Graduação, que perdurou do ano de 1982 ao ano 1985, foi implementado, no ano de 1983, preconizando, entre seus objetivos mais precípuos, o apoio aos programas, em sua infraestrutura, de modo a assegurar-lhes um mínimo de estabilidade e autonomia financeira e o seu redimensionamento; no entanto, as atividades de

acompanhamento e avaliação, que já estavam em estruturação desde 1976, só vão se mostrar mais consolidadas e explícitas, quanto aos requisitos de caráter avaliativo hierarquizador, a partir deste II Plano Nacional.

Em estudos que apontaram as diretrizes do processo avaliativo desenvolvido pela CAPES, a partir do II PNPG, Fávero (1999, p.10) salienta a existência do "predomínio dos indicadores quantitativos; a valorização do produto em detrimento do processo; a classificação hierárquica; a constituição de um único padrão de universidade e de pós-graduação e a penalização dos já penalizados."

Percebe-se que, desde o II PNPG, já se evidencia a avaliação associada à valorização da produção, como quesito balizador dos processos avaliativos desenvolvidos pela CAPES. Nestes processos, o docente, que já assume inúmeras responsabilidades, no espaço acadêmico, abarca mais uma tarefa – a tarefa de produzir para atingir os indicadores quantitativos que constituirão a pontuação central da avaliação.

Neste aspecto, a penalização é menos observada e sentida pela instituição ou pelo programa; no entanto, produz efeitos intensos e árduos para os docentes, que se veem envoltos nas regras do sistema e dos órgãos reguladores.

Ramalho e Madeira (2005), que concordam com a assertiva de Fávero, acima, explicitam seu entendimento de que

> Não se pode negar, no entanto, que o 2º PNPG tenha dado ênfase à qualidade do ensino superior e da pós-graduação, e buscado adequar o sistema pós-graduado às necessidades do país em termos de produção de ciência e tecnologia, **tornando bastante evidente sua vinculação com o setor produtivo** (p.73. Grifos nossos).

Podemos visualizar, neste II PNPG, uma aproximação sistemática do ensino de pós-graduação com o setor produtivo, uma vez que já há uma tendência, ainda que silenciosa, de adequar este sistema educativo às necessidades básicas do país, em especial as da produção de ciência e tecnologia.

Nos primeiros anos do período de redemocratização do país, após vinte anos de governo militar, novas ações regulamentadoras vão ser implantadas, na pós-graduação da chamada Nova República. Neste período, elabora-se o III Programa Nacional de Pós-

Graduação (1986-1989). Este reitera, entre outros pontos, “a importância da articulação entre as diversas instâncias governamentais, a comunidade científica, as agências de fomento e o setor produtivo na elaboração de políticas e na implementação das atividades de pós-graduação.” (FERREIRA; MOREIRA, 2002, p.24).

Destacamos, deste III PNPG, que é a partir dele que se vai marcar uma associação entre os resultados das avaliações e as ações de fomento e “a necessidade de institucionalização da pesquisa como elemento indissociável da pós-graduação e sua integração no sistema nacional de ciência e tecnologia.” (MANCEBO, 2008, p. 174).

Nesse Plano, o espaço estabelecido como centro da produção do conhecimento é a universidade, o que reforça a função primordial desta no desenvolvimento científico e tecnológico do país e vai exigir dos profissionais da academia a necessidade de maior titulação e qualificação, tendo em vista a otimização da produção de conhecimento necessária ao atendimento prioritário das demandas científicas nacionais.

Embora, para alguns autores, o IV PNPG não tenha sido formalizado ou implementado efetivamente (uma vez que sua circulação se deu apenas no âmbito da CAPES e das instituições científicas), a década de 1990 marcará as novas proposições para a pós-graduação brasileira. Esta década é um período de instabilidade política e econômica para a máquina administrativa nacional.

No início dessa década o ato de maior impacto para a CAPES será sua extinção pelo então Presidente Fernando Affonso Collor de Mello. Mas a mobilização de vários segmentos da sociedade organizada (sindicatos, associações, partidos políticos, etc.) e de intelectuais renomados da academia forçará sua reinstalação. Aqui, já se podem observar os primeiros movimentos reformistas de reestruturação do Estado sendo manifestados.

Para Mancebo (2008), algumas considerações curiosas sobre os encaminhamentos da construção desse IV PNPG puderam ser observadas, com destaque para a distribuição à comunidade acadêmica do documento *Discussão da Pós-Graduação Brasileira,* que apresentava estudos que indicavam os pontos centrais da discussão tendo em vista a formulação desse Plano; no entanto, este documento pouca fluidez ofereceu para sua consecução.

No entendimento de Mancebo (2008, p.175), “a aplicação do plano foi pouco discutida e é significativa que boa parte dos participantes do processo não tenha memória do IV PNPG e que não se consiga identificar, consensualmente, uma política nacional de pós-graduação que houvesse tido origem no documento.”

A partir de 1992, este órgão passa por outras mudanças significativas em sua natureza jurídica. A Lei nº 8.405, de janeiro desse ano, transforma a CAPES em fundação, o que permite a recomposição dos recursos financeiros, sua modernização tecnológica e a recuperação de seu prestígio junto à comunidade acadêmica e ao Ministério da Educação (FERREIRA; MOREIRA, 2002).

No contexto das reformas neoliberais, iniciadas na década de 1990 (vide subseção 1.2), quando da sanção presidencial à Lei de Diretrizes e Bases, em 1996 (Lei nº 9.394/96), a pós-graduação brasileira foi redefinida para atender às novas orientações reformistas. Destaque-se o art. 66, desta Lei, que determina que a formação de docentes do magistério superior seja prioritária nos programas *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

A sistematização realizada por Ramalho e Madeira (2005) sobre a LDB, de 1996, destaca que as intenções desta Lei para com a pós-graduação nacional visavam, entre outras coisas, intensificar a formação dos docentes das IES, valorizando e capacitando, também, estes estabelecimentos de ensino no atendimento à expansão dos cursos de graduação e à elevação de sua qualificação.

Para os autores, as medidas previstas, na nova LDB, visavam, também, aprimorar, gradativamente, a qualidade dos programas, utilizando um modelo de avaliação pautado por indicadores internacionais, propondo ações que pudessem, entre outras coisas, reduzir “o desequilíbrio regional com estratégias que promovam a fixação de competências acadêmicas e de pesquisa” (RAMALHO; MADEIRA, 2005).

Para Hostins (2006, p.143), a LDB

> [...] contribuiu para a diferenciação e o desmembramento das atividades de ensino-pesquisa-extensão e **para a sua mercantilização**, criando os centros de educação superior, institutos, faculdades, escolas superiores, universidades especializadas em campos específicos de saber. Expressão de um tempo regido pela economia do conhecimento, a Lei flexibiliza as **possibilidades de comercialização** desse conhecimento, sob o *slogan* da

> democratização da educação. Por meio de uma linguagem adjetivada, supostamente crítica e maleável, **abre o campo para a iniciativa privada** e fortalece seu projeto efetivo de romper com o modelo de universidade vigente no Brasil. (Grifos nossos).

A assertiva acima nos dá um panorama de como as legislações educacionais brasileiras vão se moldando, a partir da reforma do Estado, de modo a atender as exigências do mercado e seus desdobramentos. Pode-se perceber, a partir do desmembramento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, a abertura de instituições públicas e privadas para atuação em campos exclusivos do conhecimento.

Estes (re) ordenamentos, nos espaços da Educação Superior, são aberturas do Estado para a privatização deste nível de ensino. Em outras palavras, a Educação Superior, com amparo da LDB nº 9.394/96, foi disponibilizada para ser também oferecida e comercializada pela iniciativa privada.

E o trabalho docente deste nível de ensino viria a sofrer as implicações deste novo paradigma educacional, o paradigma da mercantilização autorizada do ensino superior, uma vez que se adequará às mutações no seu campo de atuação. Antes, suas atividades abarcavam o conjunto fechado, integrado e indissociável, de ensino, pesquisa e extensão, de âmbito público; agora, forçosamente, rompe com este modelo, adota a não obrigatoriedade de atuar nos três eixos, a bem dos interesses e rentabilidade do mercado.

A legislação maior que vai reger os rumos educacionais, no país, em todos os níveis, permite possibilidades da articulação dos pesquisadores com setores antes estranhos a esse nível educacional e suas modalidades. A busca por financiamento privado ganha proporções significativas, amparada pela diversificação criada pela supracitada Lei, “sob a alegação de produzir benefícios econômicos e sociais para o país” (HOSTINS, 2006, p. 143).

É a partir desta legislação educacional que haverá um acirramento nas políticas de avaliação, sob a gerência da CAPES, para com os programas de pós-graduação. O país experimentava um amplo (re) ordenamento, por meio do qual a estrutura administrativa passa por mudanças de paradigma (de burocrática para gerencial) e as políticas sociais (educação, saúde, cultura, pesquisa, etc.) serão atreladas à lógica da competição, do mérito quantitativo e dos resultados. Nas políticas educacionais, a LBD, de 1996, como visto acima, e seus

regulamentos posteriores viriam a determinar essa adequação da educação ao mercado e a produtividade.

Neste aspecto, Hostins (2006) destaca ainda:

> As diretrizes que orientam a política da pós-graduação brasileira, nos anos de 1990, são coetâneas desse processo de vinculação do financiamento aos **índices de produtividade**, tanto que nas diretrizes da LDBEN esse nível de formação articula-se aos demais níveis, bem como às exigências propostas pela nova legislação. Também, e principalmente, na pós-graduação o governo propõe que os repasses de recursos sejam atrelados ao número de alunos e à **quantidade da produção docente** e discente em pesquisa, ou seja, **o aporte financeiro é determinado pelo desempenho institucional**, preferencialmente em nível internacional, cujo **controle e avaliação estão sob responsabilidade da CAPES**. (p.144. Grifos nossos).

A relação entre pesquisador e produtividade se apresenta como um fator indispensável à avaliação realizada pelos órgãos estatais. E esta nova prática avaliativa, assentada na produção docente, está intrínseca na pós-graduação, principalmente diante do que preconiza o V PNPG (2005-2010), que determina que a "avaliação deve ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto de resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade" (FERREIRA; MOREIRA, 2002, p.1).

O V PNPG abarca as orientações para a pós-graduação, já previstas nos outros quatro planos anteriores, avançando na perspectiva de um maior crescimento deste nível de ensino no país. Mancebo (2008, p. 176) destaca, em recente análise feita recente desse Plano, os seguintes pontos:

- ✓ Um maior fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação;
- ✓ Ênfase na capacitação do corpo docente para as IES (duplicação, em dez anos, do número de pesquisadores qualificados e previsão de formação, no país, de mais de 16.000 doutores e 45.000 mestres ao ano, até 2010);
- ✓ Qualificação dos docentes da Educação Básica (com formação em serviço, incentivo a projetos de educação à distância);
- ✓ Especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado; e
- ✓ Formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas.

Vale ressaltar, no entanto, que este nível de ensino é aproximado do setor produtivo, de forma mais contundente, a partir das proposições previstas no próprio plano, quando este salienta que os programas devam

> Atender às novas demandas da Política Industrial e de Comércio Exterior e aumentar a competitividade brasileira [...] onde deverão ser criados novos programas para aluno que optem por uma base sólida de ciência e tecnologia, que contemple na sua formação, os conhecimentos de empreendedorismo e negócios (CAPES, 2004, p. 85).

A priorização de certas áreas de conhecimento e de grupos que podem, em contrapartida, oferecer algum benefício financeiro, demonstra a aproximação da pós-graduação brasileira do mercado produtivo. Para Mancebo (2008), essas proposições, presentes no novo Plano, são adaptações necessárias para atenderem-se às novas exigências do setor produtivo.

Considerando as proposições presentes nos planos e legislações acima analisados, vemos que os moldes do sistema de avaliação estão muito explícitos, principalmente, nas investidas cada vez mais pujantes, a partir de 1998, quando do estabelecimento da sistemática e periódica *avaliação trienal*, sob a alcunha de Coleta Capes[39] (existente, desde 1998, e que, atualmente, permanece e é fortalecida), realizada pelos e nos programas de pós-graduação nacionais e que se materializa em dois momentos distintos que, no entanto, se complementam, sendo:

✓ *Coleta de Dados Anual* (acompanhamento ou avaliação continuada). Consiste num conjunto de informações (parecer) que culminarão em orientações diversas, tendo em vista melhoramentos e ajuste em algum item avaliado nos programas que, eventualmente, possa contribuir negativamente na avaliação; e

✓ *Coleta de Dados Trienal*. Trata-se de um processo realizado no final de cada triênio, em que são considerados alguns quesitos (que serão explicitados mais à frente) determinados pela agência, que permitirão a emissão de um conceito final (ranqueamento por mérito.

---

[39] A *Coleta de Dados da CAPES* é um sistema criado por este órgão para coletar informações sobre os programas e cursos de Pós-Graduação do Brasil, é através destes dados coletados que as comissões de área avaliam e definem o conceito dos cursos, classificando e definindo quais poderão continuar oferecendo a capacitação. (CAPES), 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/coletadados/ManualTecnico_Coleta.pdf>).

Na sistematização realizada por Yamamoto e Menandro (2004) sobre esse processo avaliativo, o objetivo geral da avaliação, tal qual se apresenta atualmente, seria construir uma base sólida de dados que proporcionasse o acesso às informações sobre este sistema, possibilitando, entre outras coisas: "a) tomada de decisões com relação ao fomento e ao planejamento do sistema de C&T; (b) estabelecer padrões de qualidade visando à certificação dos programas que compõem o sistema; (c) aprimorar os próprios programas, pela identificação de fragilidades; e (d) a memória do sistema." (p. 83).

Além destes objetivos prescritos, algumas características marcantes neste processo podem ser evidenciadas, com destaque para:

- ✓ A avaliação feita pelos pares, com foco no pesquisador que possua maior desempenho na área;
- ✓ Consideração e valorização das produções dos pesquisadores e
- ✓ Exigências da produção dos discentes – mestrandos e doutorandos.

Tal processo avaliativo leva em consideração os seguintes quesitos ou critérios fundamentais, que têm estabelecido, no país, indicadores referenciais para esse processo avaliativo[40], conforme se apresenta na sistematização abaixo:

- ➢ Proposta do programa (sem peso avaliativo) – analisam-se a estrutura e o currículo do programa, e a articulação entre a pesquisa e o processo avaliativo;

- ➢ Corpo docente (peso 15%) – deve ser constituído, exclusivamente, de doutores);

- ➢ Corpo discente, teses e dissertações (peso 35%) – consideram-se produção acadêmica e atividades diversas dos mestrandos e doutorandos;

- ➢ Produção bibliográfica (peso 35%) – computam-se livros, artigos, capítulos, patentes, produtos, verbetes, livros, etc.). É neste quesito que a avaliação quantitativa se evidencia na produção docente;

---

[40] Utilizamos como documento base para essa análise o documento de área "*Educação - Triênio 2007-2009*" (Anexo II).

➢ Inserção social (peso 15%) – atuação do programa, relação com outros programas, etc. (CAPES, 2010).

A somatória destes requisitos e/ou indicadores de qualidade vai servir para a atribuição do conceito final (que vai de 1 a 7) do programa, naquele período.

Sistematizando sua análise sobre esta escala de conceitos emitidos pela CAPES, Hostins (2006) faz a seguinte distinção entre estes níveis de pontuação:

As mais altas notas – 6 e 7 (excelente) – são atribuídas aos programas que apresentam doutorados com alto nível de excelência e desempenho, inclusive que se equivalham aos níveis dos melhores centros e instituições internacionais.

O conceito 5 (muito bom) destina-se àqueles programas consolidados, com um desenvolvimento científico de alto nível de desempenho, sendo esse conceito a pontuação máxima que um programa pode atingir se ofertar apenas o curso de mestrado.

A pontuação ou conceito 4 (bom) destina-se àqueles programas que atinjam um nível em que seja percebido um grau de desenvolvimento satisfatório e significativo desempenho no processo avaliativo.

A nota 3 (regular) é atribuída àqueles programas que apresentam um desempenho considerado regular e que, portanto, atendem ao padrão mínimo de qualidade exigido pelos critérios avaliativos.

Por fim, as notas 1 e 2 (fraco e deficiente) são atribuídas e destinadas aos programas com desenvolvimento e desempenho abaixo do padrão mínimo de qualidade requerido. Isto implica a “reprovação” do programa, ocasionando a não renovação do reconhecimento dos cursos oferecidos por eles e, no limite, o descredenciamento desse programa.

A produtividade acadêmica do conjunto de elementos avaliativos (conceito) será considerada como critério inclusive para o financiamento pelas instituições que promovem o fomento deste nível de ensino.

Neste caminho de avaliação dos programas de pós-graduação, o professor recebe uma carga de atribuições intensas. O quesito *produção bibliográfica*, com peso de 35% no processo, é exclusivo desta categoria. A pontuação individual é ponderada na média da produção coletiva dos pares que fazem parte do programa, levando em consideração a produção dos três anos que compõem o período, com, no mínimo, três publicações anual qualificada (publicada).

Esta realidade de avaliação institucional e individual, que conceitua, positiva ou negativamente, os programas e seus pesquisadores, permitiu a seguinte análise feita por Horta e Moraes (2005, p.101):

> [...] docentes de programas com alto conceito dedicam mais tempo à produção científica, garantindo assim a manutenção desses conceitos e o financiamento por parte dos órgãos que consideram fundamental o conceito no momento da distribuição das verbas [...]. [...] Entretanto, docentes de programas com baixo conceito buscam desesperadamente que todos os seus orientandos se titulem o mais rapidamente possível, para que seus programas não percam bolsas da Capes: conseguem isso, mas publicam menos, seus programas mantêm baixos conceitos e, consequentemente, tornam-se menos competitivos no momento de disputar financiamento.

Esta assertiva conclui, de forma satisfatória, esta análise sobre os processos avaliativos e a relação dos programas de pós-graduação com a CAPES. Fica evidente que este modelo avaliativo hegemônico determina uma mudança no paradigma das relações entre as instituições e os programas das diversas áreas e regiões do país, inaugurando um processo competitivo entre elas, uma vez que não há, neste formato atual, o atendimento às diversidades e especificidades das muitas áreas de conhecimento e regiões geográficas que são heterogêneas.

Acirram-se, portanto, as disputas entre estes entes e atores públicos, visando: a garantia e a manutenção – ou a quebra – dos monopólios científicos e políticos existentes, na busca por financiamento as pesquisas; o reconhecimento de áreas menos valorizadas e até desprestigiadas; maior rotatividade entre os sujeitos integrantes dos comitês e assessorias das áreas; e um maior equilíbrio, distribuição mais equitativa, dos poucos recursos destinados as instituições e seus pesquisadores.

No entanto, estes pontos críticos e desconfortáveis de disputas não podem ser corrigidos enquanto os critérios dos processos avaliativos forem centrados na produtividade

acadêmica, como se apresenta hoje. Assim, os espaços acadêmicos e científicos estão tensionados, afetando seus sujeitos centrais do fazer educacional e científico: os docentes pesquisadores.

A intensificação de suas atividades, portanto, se apresenta como resultado das exigências dos órgãos reguladores que, ao definirem normatizações de avaliação, tendem a medir a produtividade dos pesquisadores "quantitativamente", criando uma competição que "hierarquiza ou ranqueia não só os pesquisadores como as instituições de pesquisa." (RAGGIO LUIZ, 2006).

Reforçando este espírito produtivo dos docentes pesquisadores, a CAPES reafirma, por meio das exigências institucionais, a necessidade da produção contumaz, que garanta aos docentes recursos para a efetivação de suas pesquisas. Sobre isso, Silva Jr e Silva (2008), afirmam:

> 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 ou 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 não passa de um instrumento para gestão de pessoal. (p.58).

Observa-se, assim, que a lógica capitalista (com seu modo de produção) adentrou o mundo acadêmico. A disputa por verbas públicas ou privadas (por meio de concorrências normatizadas em editais) para o financiamento de pesquisas tem marcado a atuação desse trabalhador que intensifica suas atividades com a finalidade de concorrer no mercado acadêmico.

Corroborando as assertivas já mencionadas acima, Kuenzer e Moraes (2005), embora reconheçam um fator positivo presente nesse paradigma avaliativo produtivista aplicado à pós-graduação pela Capes, qual seja, a pesquisa se constitui como a centralidade deste nível de ensino, reforçando o caráter científico, consideram negativa essa "exacerbação quantitativista, que seguindo os modelos econométricos, só avalia o que pode ser mensurado" (p.1347).

A somatória das produções e publicações (artigos, livros, capítulo de livros, orientações concluídas etc.) realizadas pelos professores e pesquisadores de um programa de

pós-graduação é definida de acordo com a pontuação pré-estabelecida pelo padrão QUALIS/CAPES[41], conforme podemos visualizar na sistematização apresentada na Tabela 3, abaixo, com base nos critérios definidos pela área da Educação, no ano de 2009.

Vale destacar que cada área de conhecimento organiza seu QUALIS. Esta definição é baseada e alimentada pelas informações anualmente fornecidas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*, através do aplicativo Coleta de Dados da Capes e por indicações dos representantes das áreas. Isso significa que somente constam do QUALIS os periódicos em que pesquisadores brasileiros já publicaram. Um mesmo veículo pode ter diferentes classificações para diferentes áreas. Anualmente, acontece a atualização com a inclusão de novos veículos e a reclassificação dos veículos anteriormente classificados.

***Tabela 3*. RELAÇÃO DE NÍVEIS DE PERIÓDICO E SUAS RESPECTIVAS PONTUAÇÕES. ÁREA DE EDUCAÇÃO**

	ARTIGO EM PERIÓDICO		**CAPÍTULO**	**VERBETE**	**LIVRO**
A1	100	L4	32	32	100
A2	85	L3	24	16	72
B1	70	L2	14	6	52
B2	55	L1	4	2	12
B3	40	LNC	Livro Não Classificado: sem valor		
B4	25				
B5	10				
C	Sem peso				

Fonte: **CAPES, 2009** (organização nossa).

Buscando alcançar o resultado exigido pela avaliação, o docente investe boa parte de seu tempo acadêmico na construção de trabalhos publicáveis (livros, capítulos, artigos, etc.), visando a atingir a maior pontuação possível. Isto vai acarretar uma carga horária de trabalho intenso, para não ser avaliado como "improdutivo".

[41] *QUALIS* é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para diferenciação da qualidade da produção bibliográfica dos programas de pós-graduação. A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta, pela classificação dos veículos utilizados na sua divulgação. Dessa forma, o QUALIS afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos periódicos científicos, jornais, anais, livros etc. (CAPES, 2009).

Como consequência, o modelo CAPES de avaliação fomenta uma competição entre os pares na busca de pontuação que se transforme em investimento, em novas bolsas e novos financiamentos, criando, assim, uma nova categoria: a do professor/empreendedor. Assim entende Sevcenko (2000, *apud* LEDA, 2006) sobre este profissional e sua relação produtiva quando afirma:

> O professor ideal agora é um híbrido de cientista e corretor de valores. Grande parte do seu tempo deve ser dedicada 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 [...] (p.9).

As cobranças constantes de produção, a utilização dos resultados advindos desta cobrança como indicador de produtividade que baliza a aprovação de projetos pelos órgãos de fomento, são fatores presentes no cotidiano do docente. A ideia da "modernização racionalizadora", introduzida nas universidades públicas federais por meio da prestação de serviços, tem provocado alterações no trabalho docente e em sua produção acadêmica, que se transforma em mercadoria a ser vendida no mercado.

Dessa forma, a universidade estimula a busca pela maior "eficiência e produtividade", por meio da intensificação do trabalho docente; pelo próprio "esforço individual", o professor consegue tornar-se mais "produtivo" captando recursos no mercado através da venda de seus serviços (CHAVES, 2006, p.8).

Nesse aspecto, a Capes, através de sua metodologia avaliativa, vem contribuindo, sistematicamente, para a introdução, nos espaços acadêmicos e, consequentemente, na atividade docente, de uma dinâmica que favorece a produção mercadológica e competitiva. Portanto, desconectada do clamor docente, que defende e busca uma educação de qualidade que permita a igualdade entre os atores partícipes da construção de um espaço de saber público e gratuito.

Considerando o contexto abordado, concordamos com o pesquisador Chrispiniano (2006), quando diz que "Este é o ciclo: mais recursos, mais publicações, melhor avaliação, novamente mais recursos. Um ciclo virtuoso? Este, portanto, é para o trabalho docente, um ciclo intensificador de suas praticas acadêmicas científicas (p. 28).

E este modelo de avaliação da CAPES, contribui, decisivamente, para isso, uma vez que estar ligado aos critérios exigidos para o credenciamento está diretamente relacionado às políticas de financiamento e fomento do órgão regulador nacional desta modalidade de incentivo, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq. Este ente público será objeto de análise na subseção seguinte.

2.5 CNPq: avaliação e fomento

Criado no mesmo ano da CAPES (1951), o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) – hoje, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – nasce a partir dos interesses convergentes dos governantes e dos intelectuais da academia e das motivações das esferas públicas e privadas. Esse órgão teve como sua missão principal "fomentar as atividades na área de energia nuclear e à pesquisa em geral, através de concessão de auxílios para a manutenção de laboratórios, além de capacitar científica e tecnologicamente os profissionais com a concessão de bolsas de estudos" (ROMÊO, 2004, p.17).

A criação da CAPES e do CNPq é considerada um marco da relação entre Estado e ciência, uma vez que "a institucionalização do papel do Estado como patrocinador direto das pesquisas, estabeleceu um novo padrão de relacionamento explicitado pela sua possibilidade de apoiar a atividade de produção científica." (ALVES, 2000, p. 5).

Entretanto, as políticas de cunho industrializante e a ideia de o Brasil obter prestígio internacional foram fatores significativos na criação do CNPq. Ressalta-se, inicialmente, que esta agência visava abrigar as pesquisas nas áreas das ciências físicas, biológicas e outras áreas pertencentes às ciências naturais.

Destaca-se, entre os principais articuladores da criação do CNPq, o Almirante e químico Álvaro Alberto da Motta e Silva, que assumiu o cargo de seu primeiro presidente (1951-1955), tendo como suas principais realizações a criação do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e do Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia (INPA), além da Comissão Nacional de Energia Atômica (foco prioritário de pesquisa daquele período). Este

almirante fez parte, ainda, da Comissão de Energia Nuclear das Nações Unidas, o que muito contribuiu para a ideia de estabelecer o CNPq como órgão planejador, orientador e condutor das políticas e atividades científicas e tecnológicas brasileiras. No dizer de Domingos Neto (2005, p.22),

> Álvaro Alberto lidera a criação do CNPq, que se volta prioritariamente para a pesquisa nuclear. No clima da guerra fria, isto lhe garante o centro das atenções. A posição do Almirante integra a tendência dita nacional-desenvolvimentista, defensora de empreendimentos estratégicos. O CNPq surge integrando o rol das instituições que encarnam o sonho do Brasil autônomo e moderno.

Estruturado pelos militares com a participação acordada da comunidade científica nacional, este órgão surge para atender às atividades ligadas à capacitação de especialistas na área tecnológica, especialmente no campo da energia nuclear (que, para os militares, era uma questão de segurança nacional).

O CNPq tem sua história similar às atuações da CAPES e da própria pós-graduação brasileira. Enquanto aquela destinou-se e destina-se à formação de profissionais em todas as áreas, com foco no fomento e na avaliação (centrada nas instituições e nos programas de pós-graduação), o CNPq investia e investe na formação de profissionais específicos para as áreas científicas e tecnológicas, com a garantia do financiamento através de bolsas em várias modalidades (com foco no pesquisador).

A Lei nº 1.310, de janeiro de 1951, sancionada pelo Presidente Eurico Gaspar Dutra, efetiva a criação deste órgão, determinando entre suas importantes atribuições a promoção e estímulo ao "desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, mediante a concessão de recursos para a pesquisa, formação de pesquisadores e técnicos, cooperação com as universidades brasileiras e intercâmbios com instituições estrangeiras" (CNPq, 2008).

O momento político e econômico, já na década de 1960, era propício, pois o sentimento de desenvolvimento nacional espraiava-se por toda a sociedade brasileira, que desejava uma nação industrialmente forte e desenvolvida científica e tecnologicamente. Para o meio científico, a ciência, no Brasil, se divide em dois momentos – antes e depois do CNPq. (MOTOYAMA; NAGAMINI, 1996). O especial interesse por este órgão e sua atuação se justifica, inicialmente, pela sua subordinação direta a Presidência da República.

Já no ano de 1964, no pleno desenvolvimento dos governos militares, as estruturas do então Conselho Nacional de Pesquisa passam por reformulações significativas por ampliação das suas áreas de atribuições e competências, fruto das exigências presentes no escopo da Lei nº 4.533, de dezembro de 1964, que, dentre as suas principais mudanças, destaca a definição do papel precípuo desse órgão, que passa a ser o de formulador de políticas na área científico-tecnológico, atuando em parceria com vários outros ministérios[42] nacionais.

Por meio da Lei nº 6.129, de novembro de 1974, o então Presidente General Ernesto Geisel modifica a natureza jurídica da então autarquia Conselho Nacional de Pesquisa, para Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico, uma fundação pública de direito privado, que visava, entre outras coisas, garantir a agilização de todas as suas operações. Ficou mantida a sigla da fundação do órgão – CNPq – e sua subordinação à Presidência da República.

Com a criação do Ministério de Ciência e Tecnologia, através do Decreto 91.146, em 1985, pelo então presidente José Sarney, o CNPq passou a ser vinculado a este órgão, que assume a centralidade da planificação dos atos estratégicos da ciência nacional. Manteve sua função precípua de financiador de pesquisadores, conforme o que preconiza seu Estatuto, instituído pelo Decreto nº 3.567/2000 que, no art. 2º, diz que o órgão "tem por finalidade promover e fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico do País e contribuir na formulação das políticas nacionais de ciência e tecnologia."

Mas é a partir dos anos 1990, com o desencadeamento de um processo radical de ajustes da economia nacional à globalização, que este ente público vai ter seu papel evidenciado, se tornando um dos principais órgãos de fomento estatal do país. No dizer de Oliveira e Bianchetti (2006, p.163), as ações do CNPq vão ser direcionadas ao "desenvolvimento de pesquisa do setor produtivo e em áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento do país". Para estes autores "embora continue investindo no fomento por meio do atendimento da demanda espontânea, parte desses recursos tem sido redirecionada para os programas considerados estratégicos" (p. 163).

---

[42] Outros ministérios mantêm programas ou fundos para financiamento de pesquisas de interesse para suas áreas específicas, como o Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior e o Ministério da Saúde, dentre outros (MUELLER, 2008, p. 25).

Algumas ações e estratégias de acompanhamento adotadas na dinâmica avaliativa do CNPq vão reforçar o caráter produtivista que permeia as condições mínimas para a inserção dos pesquisadores ao mundo do fomento oferecido por este ente público. A implantação do *Currículo de Plataforma Lattes* é um bom exemplo disto.

Este instrumento, criado em agosto de 1999, foi adotado como modelo padrão, no lançamento e registro das atividades desenvolvidas por todos os indivíduos que integram a academia e os meios científicos. A verificação das informações presentes nesta base de dados é considerada fundamental e "indispensável à análise do mérito e competência dos pleitos apresentados á agencia" (CNPq, 2008a).

A centralização dos currículos, neste banco de dados institucional, exige dos profissionais uma atualização periódica e uma produção constante para garantir uma boa pontuação no mercado acadêmico. Para Vieira (2007), o currículo virou uma espécie de passaporte acadêmico às avessas: "o que vale na vida acadêmica não é o que se publica, mas sim a quantidade do que se publica". E nesta lógica produtivista, o pesquisador envereda pela necessidade de publicar para pontuar, "transformando todo seu esforço intelectual em quantidade, em número [ ]." (p. 33).

Em consulta realizada junto aos dados estatísticos[43], disponíveis no *website* do CNPq[44], no que diz respeito à adesão à Plataforma Lattes pelos estudantes, docentes, pesquisadores e demais profissionais, temos uma panorâmica quantitativa da importância que é dada a este instrumento por estes sujeitos da academia. Os números nos dizem que, em 16 de abril de 2010 (último acesso, antes da conclusão deste texto), a quantidade de currículos inscritos nessa Plataforma era de 1.583.417 (um milhão quinhentos e oitenta e três mil quatrocentos e dezessete), assim distribuídos:

- ✓ 131.805 doutores
- ✓ 231.913 mestres
- ✓ 499.227 graduados
- ✓ 156.914 estudantes de pós-graduação
- ✓ 406.568 estudantes de graduação

[43] Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/estatisticas> Acesso em: 16 abr. 2010.
[44] Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/painelLattes> Acesso em: 16 abr. 2010.

- ✓ 156.990 outros.

Para Silva (2008, p.6),

> Talvez o Lattes seja a melhor expressão do mercado acadêmico em que se tornou a universidade pública. O Lattes tornou-se uma espécie de instituição avalizadora do *status* acadêmico e foi praticamente sacralizado enquanto referência para decisões que podem afetar a vida docente e discente. Se você não tem Lattes, simplesmente não existe. E não adianta apenas tê-lo, é preciso atualizá-lo. O que está no Lattes é tomado como verdadeiro, e ponto! Não consta do Lattes, não existe.

E é neste aspecto que o Lattes, segundo este autor, se apresenta como uma medida de sucesso e competência, dentro das instituições de ensino superior, como resultante do produtivismo que marca estes espaços. Ressalta-se que tal produtivismo é "financiado" pelos órgãos de fomento à pesquisa, no caso sob análise, pelo CNPq e pela CAPES. Para ele, "a necessidade de "pontuar" transforma a vida acadêmica numa espécie de contabilidade, na qual tudo o que fazemos é quantificado." (SILVA, 2008, p. 3)

Partindo deste pressuposto, Silva (2008, p.7) diz, ainda:

> [...] torna-se mais importante somar pontos do que a atividade em si. Publicar um artigo passa a ser muito mais uma necessidade administrativa, na medida em que vale "x" pontos para subir na carreira. A produtividade pressupõe quantidade.

Concordamos com Luz (2005), nesse aspecto, quando diz que este contínuo produtivismo acadêmico se espraia pelos espaços de trabalho, o que implica sobrecarga gerada pelas exigências dos órgãos avaliadores, para os quais "quanto mais produtos, maior sua "produtividade" (LUZ, 2005, p. 44).

Nestas mesmas linhas do produtivismo intenso, que compõe o quantitativo necessário para atender às exigências avaliativas e que resulta na intensificação do trabalho docente, do profissional da educação, expondo-o à mencionada sobrecarga, é que concordamos com Raggio Luiz (2006, p.301), quando ele destaca:

> [...] a atual tendência pela quantificação como estratégia de avaliação de "qualidade" acadêmica, se por um lado a viabiliza operacionalmente, por outro, não nos deve cegar quanto às suas claras limitações. [...] imaginar que sempre tudo é quantificável é um exagero. (Aspeado pelo autor).

Vale ressaltar que este panorama é resultante das novas políticas públicas adotadas na Educação Superior brasileira, como consequência do processo de ajustes às reformas aplicadas ao Estado e suas estruturas administrativas (conforme já apresentado, nas subseções 1.2 e 1.3).

O fortalecimento das agências reguladoras[45], em todos os setores da administração do Estado, como gerenciadoras, orientadoras das ações econômicas e da prestação de serviços ao púbico, visando à garantia de resultados, pela via do padrão de qualidade e processos avaliativos (no caso da educação), vai ser uma tendência marcante e necessária ao modelo de gestão gerencial, adotado a partir da reforma.

E é neste contexto reformista que a CAPES e o CNPq se fortalecem como órgãos centrais das políticas direcionadas ao fomento e à avaliação da Educação Superior e da pesquisa. O Lattes inclui-se, portanto, como um quesito avaliativo (contagem de produção) indispensável para que esses entes reguladores acompanhem a avaliação dos docentes e pesquisadores dos espaços acadêmicos e científicos. Para Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 45), "o produtivismo acadêmico assume sua forma mais acabada e objetivada no Currículo Lattes".

A produção, o resultado quantitativo comprovável se apresenta, neste cenário, indispensável, em particular aos docentes, como critérios de acesso às políticas de incentivo dessas agências, em particular às do CNPq e sua política de financiamento individualizado, conforme se apresenta na análise a seguir.

---

[45] "A criação das agências reguladoras brasileiras objetiva o atendimento da função de regulação social, voltada a assegurar ao administrado o pleno exercício de seus direitos, sem que fique à mercê do poder econômico detido pelas prestadoras dos serviços. As referidas agências foram criadas como autarquias sob regime especial, considerando-se este como o conjunto de privilégios específicos que a lei outorga à entidade para a consecução de seus fins. No caso das agências reguladoras até agora criadas no âmbito da Administração Federal, esses privilégios caracterizam-se basicamente pela independência administrativa, fundamentada na estabilidade de seus dirigentes (mandato fixo), autonomia financeira (renda própria e liberdade de sua aplicação) e poder normativo (regulamentação das matérias de sua competência)". (MOREIRA NETO, 2000, p. 161).

2.6 BOLSA PRODUTIVIDADE: o mérito da questão

No que tange ao incentivo e ao fomento a pesquisadores brasileiros, podemos perceber que o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) vem desenvolvendo uma política de financiamento individualizado, por meio das chamadas *Bolsas Individuais de Fomento Científico* e das *Bolsas Individuais de Fomento Tecnológico*, que premiam, meritocraticamente, aqueles profissionais que se destacam na produção acadêmica e na formação de novos pesquisadores, e que, ao solicitá-las, atendam aos critérios mínimos necessários à concessão do benefício, assim como possua méritos para superar a concorrência dos pleiteantes.

Tais bolsas estão classificadas de acordo com as modalidades definidas pelo próprio Conselho. Vejamos:

- ***Bolsas Individuais de Fomento Científico***

Modalidades:

- *Produtividade em Pesquisa (PQ)*;
- *Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora (DT);*
- *Pesquisador Visitante (PV);*
- *Desenvolvimento Científico Regional (DCR);*
- *Pós-Doutorado Júnior (PDJ);*
- *Pós-Doutorado Sênior (PDS)**;***
- *Doutorado-Sanduíche no País (SWP)**;***
- *Pós-Doutorado Empresarial (PDI)**;*** e
- *Doutorado-Sanduíche Empresarial (SWI).*

- ***Bolsas Individuais de Fomento Tecnológico***

Modalidade Curta Duração:

- *Estágio/Treinamento no país (BEP);* e
- *Especialista Visitante (BEV)**.***

Modalidade Longa Duração:

- *Iniciação Tecnológica Industrial (ITI);*
- *Extensão no País (EXP);*
- *Desenvolvimento Tecnológico Industrial (DTI);*
- *Especialista Visitante (EV)**;*** e
- *Apoio Técnico em Extensão no País (ATP).*

Para este trabalho dissertativo, centramos nossa atenção analítica em uma das modalidades de bolsas individuais de fomento científico, que tem se constituído em um instrumento de avaliação meritocrática dos pesquisadores nacionais, pelos órgãos de fomento, de caráter competitivo e hierárquico, pela via da produtividade acadêmica, que é a *Bolsa Produtividade em Pesquisa* (PQ).

Esta modalidade de auxílio à pesquisa começa a vigorar, no ano de 1963. A primeira normatização que se propõe regulamentar sua aplicabilidade é a Resolução (RE) 030, de 04 de junho de 1975. Os objetivos, requisitos e condições para a concessão desta bolsa são definidos somente através da RE-058/79, de 19 de outubro de 1979.

A finalidade dessa bolsa é a de dar apoio financeiro àqueles pesquisadores que possuam doutorado e que estejam fazendo pesquisa nas áreas científica ou tecnológica junto a alguma instituição. Tal modalidade de incentivo abarca todas as áreas do conhecimento e é uma das bolsas de auxílio individual à pesquisa, considerada, pelo CNPq, como a mais importante dentre as oferecidas.

Dentre os principais critérios/requisitos que se destacam para a solicitação e/ou contemplação das bolsas produtividade do Conselho, podemos apresentar aqueles que são exigências normativas mínimas e fundamentais para participação do processo seletivo anual, conforme a sistematização apresentada no quadro 1 a seguir:

***Quadro 1*. Critérios para a seleção de bolsista produtividade CNPq.**

CRITÉRIOS	CATEGORIA	SÊNIOR	PQ 1				PQ 2
	NÍVEL	Não há especificação de nível	A	B	C	D	Não há especificação de nível
REQUISITOS MÍNIMOS GERAIS		• Possuir doutorado ou perfil equivalente; • Ser brasileiro ou estrangeiro regularizado no País; • Dedicar-se às atividades de seu pedido de bolsa; • Aposentado, desde que mantenha atividades acadêmico-científicas oficialmente vinculadas a instituições de pesquisa e ensino.					
ANOS DE DOUTORAMENTO		15 (quinze) anos, no mínimo, com bolsa de Produtividade em pesquisa na categoria **1**, nível A ou B, do CNPq	08 (oito) anos, no mínimo, de doutorado por ocasião da implementação da bolsa				03 (três) anos, no mínimo, de doutorado por ocasião da implementaçã o da bolsa.
CRITÉRIOS CONTEMPLADOS NA AVALIAÇÃO TRIENAL DOS BOLSISTAS		• Produção científica do candidato • Formação de recursos humanos em nível de Pós-Graduação; • Contribuição científica e tecnológica e para inovação; • Coordenação ou participação principal em projetos de pesquisa; • Participação em atividades editoriais e de gestão científica e administração de instituições e núcleos de excelência científica e tecnológica.					

Fonte: **CNPq, 2008**. Bolsas. [organização nossa, com dados disponíveis em[46]]

Além dos critérios acima expostos, o pesquisador, para se credenciar a concorrer a uma das bolsas PQ, deve apresentar, necessariamente, uma proposta de projeto de pesquisa na área de sua atuação. Ressaltamos, porém, que há uma exigência relacionada ao quesito "produção acadêmica" do proponente, em razão da qual será dada maior relevância à avaliação do *Currículo Lattes* do pesquisador, com ênfase sobre os últimos três anos, na qual a produção científica terá maior peso do que seu próprio projeto de pesquisa.

Utilizando nosso recorte temporal (2000-2008), podemos perceber como essa política de financiamento vem sendo desenvolvida, no Brasil, nesse período (vide Tabelas 6,7 e 8), no que diz respeito à contemplação de novos bolsistas.

[46] http://www.cnpq.br/normas/rn_06_016_anexo1.htm>. Acesso em: 02 nov. 2008.

Analisando os anos de 2000 a 2004, a média de crescimento de pesquisadores contemplados com as bolsas PQ, no país, era de 260 (duzentos e sessenta) novos pesquisadores por ano. No segundo quadriênio (2005-2008), essa mesma análise nos mostra que a média sobe para 394 (trezentos e noventa e quatro) novos bolsistas por ano, totalizando no período, 2.741 (dois mil setecentos e quarenta e um) o número de novas bolsas produtividade, concedidas no país.

Para uma análise mais sistemática do período, verificamos que o número total de bolsas produtividade ofertadas e contempladas, no ano de 2000, somava 7.413 (sete mil quatrocentos e treze). Em 2008, este número chegou a 10.031 (dez mil e trinta e um), o que corresponde a um crescimento médio de 4,3% por ano, em novas bolsas, com um acumulado de 37% no período (em oito anos).

Comparando esta concessão de novas bolsas PQ com a formação de novos doutores, no país, verificamos que o número de novos doutores, no primeiro quadriênio (2001-2004), foi de 7.285 (sete mil duzentos e oitenta e cinco) e, no segundo quadriênio (2005-2008), este número anual sobe para 9.746 (nove mil setecentos e quarenta e seis) novos doutores. Ressaltamos que, no ano de 2000, já havia 63.681 (sessenta e três mil seiscentos e oitenta e um) doutores, no país. (CNPq, 2009)**.**

Se compararmos o número de novas bolsas PQ concedidas com o número de novos doutores formados, conforme detalha as tabelas 4 e 5 a seguir, percebemos que, enquanto o primeiro aumenta 4,3%, em média, por ano, o crescimento médio anual do número de novos doutores chegou a 28,25%, com um acumulado, no período, de 106, 98%, atingindo o número de 131.805 (cento e trinta e um mil oitocentos e cinco) doutores, no país, em 2008. (CNPq, 2009).

***Tabela 4*. Número de novos doutores e novas bolsas produtividade em pesquisa, no Brasil, no período de 2000-2008**

ITEM	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	TOTAL
N. DR	5.335	6.040	6.894	8.094	8.112	8.989	9.365	9.919	10.711	73.459
N.PQ	123	253	99	184	504	362	258	736	222	2.741

Fonte: **CNPq, 2009** [Organização nossa].

No ano de 2000, foram formados, no país, 5.335 (cinco mil trezentos e trinta e cinco) novos doutores, já em 2008, 10.711 (dez mil setecentos e onze). Nesse período, foram titulados 73.459 (setenta e três mil quatrocentos e cinquenta e nove) novos doutores. (CNPq, 2008). Isto significa dizer que o número de bolsas produtividade oferecidas pelo CNPq (10.031) não atenderia (nesta comparação) nem mesmo os novos doutores formados em 2008 (10.711). Estas informações podem ser mais bem visualizadas nas Tabelas 4 e 5, que mostram a evolução do número de bolsas PQ e de doutores, no Brasil.

***Tabela 5*. Evolução do número de doutores e de bolsas PQ, anualmente, no Brasil.**

ANO	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
DOUTOR	63.681	69.721	76.615	84.709	92.821	101.810	111.175	121.094	131.805
PQ	7.413	7.666	7.765	7.949	8.453	8.815	9.073	9.809	10.031
DR/PQ	11,64	11,00	10,14	9,38	9,11	8,66	8,16	8,10	7,61

Fonte: **MEC: INEP**, 2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006; 2007; 2008. [organização nossa com dados disponíveis em[47]].

Utilizando os dados dos anos sob análise, fornecidos pela Plataforma Lattes do CNPq e pelos Censos do INEP, que informam que havia no país, em 2008, 131.805 doutores (inscritos), podemos aferir que apenas 7,61% destes pesquisadores teriam acesso à bolsa PQ neste ano (vide Tabela 5).

Estas informações sobre o crescimento do número de doutores, no Brasil, nos permitem comparar, ainda, a relação entre o número de doutores e o número de habitantes, no país, de uma forma geral, nas regiões brasileiras e no Estado do Pará, em especial. Podemos perceber um crescente/aumento do número de doutores por 100 mil habitantes, o que ratifica nossas informações, já apresentadas acima.

No ano de 2000, esta relação, em se tratando de Brasil, era de 16 (dezesseis) doutores para cada 100 mil habitantes. Na Região Norte e no Pará, era de cinco doutores para cada 100 mil habitantes.

[47] http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp. Acesso em: 23 abr. 2008.

Naquele ano, a Região com o maior número, nessa relação, era a Sudeste, com 23 doutores por 100 mil habitantes e a com menor proporção, era a Região Norte, com cinco doutores.

O Estado com o maior número de doutores por 100 mil habitantes era o Distrito Federal (DF), com 50,7 doutores, e o Estado com menor número era o Amapá (AP), com 0,6 doutores por 100 mil habitantes.

***Tabela 6*. Distribuição de doutores pelas regiões e estados brasileiros e por habitantes (2000 e 2008)**

REGIÃO		**Nº DOUTORES**		**Nº DOUTOR POR 100 MIL HAB.**	
		2000	2008	2000	2008
NORTE		705	2.863	5,4	19,5
ESTADO DA REGIÃO COM:	MAIOR Nº DE DR E POR 100 MIL HAB.	PARÁ 339	PARÁ 1.102	AMAZONAS 9,5	AMAZONAS 33,1
	MENOR Nº DE DR E POR 100 MIL HAB.	AMAPÁ 3	AMAPÁ 65	AMAPÁ 0,6	RORAIMA 8,4
NORDESTE		3.705	11.625	7,7	22,4
ESTADO DA REGIÃO COM:	MAIOR Nº DE *DR E* POR 100 MIL HAB.	PERNAMBUCO 1.145	BAHIA 3.240	PARAÍBA 15,7	PARAÍBA 45,5
	MENOR Nº DE *DR E* POR 100 MIL HAB.	PIAU 103	PIAU 434	MARANHÃO 2,7	MARANHÃO 7,2
SUDESTE		17.354	38.558	23,8	49,0
ESTADO DA REGIÃO COM:	MAIOR Nº DE *DR E* POR 100 MIL HAB	SÃO PAULO 10.187	SÃO PAULO 22.385	R. DE JANEIRO 31,4	R. DE JANEIRO 63,7
	MENOR Nº DE *DR E* POR 100 MIL HAB.	E. SANTO 233	E. SANTO 812	E. SANTO 7,5	E. SANTO 24,0
SUL		5.034	14.931	19,9	55,3
ESTADO DA REGIÃO COM:	MAIOR Nº DE *DR E* POR 100 MIL HAB.	RIO GRANDE DO SUL 2.497	RIO GRANDE DO SUL 6.773	RIO GRANDE DO SUL 24,3	RIO GRANDE DO SUL 63,1
	MENOR Nº DE *DR E* POR 100 MIL HAB.	S. CATARINA 923	S. CATARINA 3.090	S. CATARINA 17,1	S. CATARINA 52,3
		2000	2008	2000	2008
C. OESTE		1.873	5.379	16	40,0
ESTADO DA REGIÃO COM:	MAIOR Nº DE *DR E* POR 100 MIL HAB.	DISTRITO FEDERAL 1.048	DISTRITO FEDERAL 2.131	DISTRITO FEDERAL 50,7	DISTRITO FEDERAL 87,0
	MENOR Nº DE *DR E* POR 100 MIL HAB.	MATO GROSSO 78	MATO GROSSO 834	MATO GROSSO 3,1	GOIÁS 25,2
TOTAL		27.662	66.785	16,2	36,0

Fonte: **MEC: INEP**, 2000; 2008 [organização nossa, com dados disponíveis em[48]]

[48] http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: 23 abr. 2008.

No ano de 2008, os números na relação doutores/habitantes, demonstram um crescimento significativo, principalmente nas regiões mais centrais do país. Naquele ano, havia 36 (trinta e seis) doutores por 100 mil habitantes, em nível nacional, a Região Norte apresentava o menor número, com 19,5 doutores por 100 mil habitantes, enquanto a Região Sul se destacava como a de maior média, com 55,3 doutores por 100 mil habitantes.

Dentre os Estado da Federação, o Maranhão apresenta a menor média nesta relação, com 7,2; o Distrito Federal, entretanto, apresenta a maior média, com 87,0 doutores para cada 100 mil habitantes

Segundo dados estatísticos, disponíveis na página da Plataforma Lattes, do CNPq, o número de doutores existentes e cadastrados no país, atualmente, é de aproximadamente 126.000 (cento e vinte e seis mil) (CNPq, 2009)[49]. Analisando estes números, podemos concluir que destes, apenas 8% dos doutores brasileiros, hoje, poderiam ter acesso a este incentivo financeiro, oferecido pelo CNPq, considerando o número de bolsas oferecidas anualmente.

Estes números analisados nos fazem facilmente compreender que a relação oferta/demanda de bolsas se evidencia como um grande complicador para os pretendentes às bolsas PQ e para o próprio Conselho, uma vez que se inaugura, com isso, a competitividade entre os pesquisadores para obter esse benefício, considerando-se que o número de bolsas oferecidas é menor que o número de pesquisadores solicitantes.

Sguissardi e Silva Jr. (2009), analisando este aspecto competitivo presente nas IFES em razão da disputa de bolsas PQ, afirmam que essas práticas alteram a configuração e a identidade dessas instituições, pois “a bolsa produtividade em seus diferentes níveis, que definem verdadeira escala de prestígio e poder no meio acadêmico-científico, tornou-se objeto de desejo e, portanto, de acirrada disputa”. (p.183). Sobre isso, argumentam:

> 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 aparentemente menor, mas exemplar, que é o da Bolsa produtividade (do CNPq), que beneficia cerca de 10% do total dos docentes vinculados à pós-graduação e à pesquisa em cada área de conhecimento (p.183).

---

[49] Dados obtidos em: <http://lattes.cnpq.br/painelLattes/>. Acesso em: 10 out. 2009. [OBS: Os dados desse *website* são atualizados diariamente].

Neste aspecto, os critérios de seleção dos concorrentes se tornaram mais exigentes, requerendo que o nível de produção acadêmica fosse cada vez mais intensificado e a qualificação profissional contínua se tornasse indispensável. Nas condições apresentadas, "menor será o número de doutores que poderão chegar à condição de pesquisador do CNPq. As oportunidades para os jovens ficam mais limitadas e as regiões com profissionais menos titulados, mais uma vez, prejudicadas." (DOMINGOS NETO, 2005, p. 22).

Ressaltamos que, embora as tenhamos solicitado à Assessoria de Estatística e Informação (AEI/CNPq), do CNPq, não obtivemos êxito na obtenção das estatísticas referentes às solicitações de bolsas, anualmente, no período recortado para o presente estudo. Em atendimento à nossa solicitação, obtivemos a seguinte resposta daquela assessoria: "Infelizmente, não temos estatísticas de demanda e atendimento, mas apenas das bolsas que foram implementadas e pagas" (Apêndice 1).

Os dados detalhados na Tabela 7, a seguir, demonstram a distribuição das bolsas produtividade, por nível, no país. Na amostra analisada, podemos perceber que a quantidade menor de bolsas está no nível 1B, em todo o período do estudo, enquanto o nível 2 representa sempre a maior parte desta modalidade de fomento, que, em 2000, abarcava 40% das bolsas, percentual que atingiu, a partir de 2007, mais 50% da totalidade ofertada.

***Tabela 7*. Número de bolsas produtividade em pesquisa, por categoria e nível. (2000-2008)**

NÚMERO DE BOLSAS ANUALMENTE NO BRASIL									
CATEG./NÍV	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
1A	993	1020	1030	1050	1053	1068	1080	1047	1034
1B	688	717	752	769	748	848	993	1.000	1.012
1C	1.038	1.063	1.184	1.308	1.340	1.353	1.369	1.363	1.347
1D	1.354	1.423	1.476	1.548	1.587	1.539	1.417	1.463	1.469
2	3.340	3.442	3.323	3.274	3.725	4.007	4.214	4.937	5.170
TOTAL	7.413	7.666	7.765	7.949	8.453	8.815	9.073	9.809	10.031

Fonte: **CNPq, 2009a.** [organização nossa, com dados disponíveis em[50]]

[50] <http://www.cnpq.br/estatisticas/bolsas/modalidade.htm>. Acesso em: 21 nov. 2009

Os outros níveis de bolsa, 1C e 1D, sofreram pouca alteração, no período analisado, com um crescimento médio de oferta de 28% e 8,50%, respectivamente. O nível que teve o menor crescimento percentual, no período, foi o 1A, com 4,2%.

A modalidade de bolsa na categoria Sênior foi instituída no ano de 2005. Em 2006, ela foi concedida pelo Conselho Deliberativo (CD) do CNPq a nove pesquisadores; em 2007, a 22; e em 2008, a 32. Para se candidatar ao nível sênior, o pesquisador terá que apresentar uma produção científica ininterrupta, em sua área de atuação, de acordo com sua qualificação e experiência, e precisa ter contribuído significativamente para a formação de novos pesquisadores. Ressalta-se que, nessa categoria, não existe a bolsa de produtividade, mas o pesquisador tem direito ao Adicional de Bancada, que poderá ser renovado a cada seis anos. Essa modalidade de incentivo é vitalícia.

Verificamos que o país, através da bolsa PQ do CNPq, ainda coloca em evidência e focaliza suas políticas nas regiões mais ricas e mais centrais, políticas essas que não permitem uma divisão mais justa e igualitária dos investimentos em ciência e tecnologia. A divisão das bolsas PQ é um exemplo dessa preferência. Como podemos ver, na Tabela 8, abaixo, a região Sudeste abarcou, sozinha, no ano 2000, mais de 70% das bolsas distribuídas, correspondendo a 5.250 (cinco mil duzentos e cinquenta) das 7.413 (sete mil quatrocentos e treze) bolsas ofertadas.

Tabela 8. **Número de bolsas produtividade em pesquisa, por região (2000-2008)**.

REGIÃO ANO	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
NORTE	83	95	92	94	104	115	119	150	159
NORDESTE	668	687	686	714	769	807	844	957	994
SUDESTE	5.250	5.420	5.492	5.594	5.919	6.117	6.249	6.583	6.706
SUL	1.105	1.151	1.181	1.220	1.317	1.403	1.470	1.651	1.724
CENTRO-OESTE	308	313	314	327	345	371	389	441	450
TOTAL	7.413	7.666	7.765	7.949	8.453	8.815	9.073	9.809	10.031

Fonte: **CNPq, 2009a.** [organização nossa, com dados disponíveis em[51]]

[51] <http://www.cnpq.br/estatisticas/bolsas/modalidade.htm>. Acesso em: 21 nov. 2009.

Este quadro, nos oitos anos seguintes, pouco se altera. Em 2008, das 10.031 (dez mil e trinta e um) bolsas produtividade, 6.706 (seis mil setecentos e seis) estavam na Região Sudeste, o que correspondeu a, aproximadamente, 67% das bolsas distribuídas, no país.

Ressaltamos, entretanto, que as exigências e normatizações que definem os critérios para concorrer aos programas de fomento à pesquisa são iguais para todas as regiões, o que acaba por possibilitar que as regiões ou instituições mais desenvolvidas (eixos Rio-São Paulo e Minas-Rio Grande do Sul) obtenham certa "vantagem", na concorrência por investimentos com regiões e/ou programas menos estruturados e/ou desenvolvidos (o Pará, por exemplo); ou seja, a concorrência acaba sendo, em certo aspecto, desleal.

Sobre esse aspecto, "a própria produção científica transforma-se em força produtiva, que confere àqueles que a detêm e controlam posições estratégicas no mercado, impossíveis de serem alcançadas por concorrentes menos preparados." (DOMINGOS NETO, 2005, p.10). Perpetua-se, dessa forma, a assimetria regional.

Os pesquisadores dos grandes centros educacionais e científicos do país gerenciam e propõem normas para as ações ligadas à pesquisa, no país, e todos, de forma indistinta, estão sujeitos a estes mecanismos que regem as disputas e/ou concorrências pelos parcos orçamentos destinados, nacionalmente, à ciência e à tecnologia, o que beneficia, de certo modo, os grandes centros, nessas disputas institucionais.

A grande disparidade no desenvolvimento científico e tecnológico das regiões reforça a concentração de recursos para as regiões mais favorecidas. Isto é, "esta concorrência faz com que os programas menores, quando comparados com os demais, sejam compelidos a seguir o padrão daqueles" (SGUISSARDI; SILVA JR, 2009, p. 218).

Nesta relação de concorrência ou pleitos pelos recursos financeiros para as pesquisas científicas, as instituições federais que possuem melhor infraestrutura e estão localizadas nas regiões centrais e mais desenvolvidas saem na frente, tendo uma grande vantagem sobre os centros menos desenvolvidos, no sistema atual, pois contam, ainda, com um grande quadro de recursos humanos que, em certa medida, estão mais capacitados. (MACIEL, 2007).

Esse assunto será retomado, no próximo capítulo, quando trataremos da especificidade do trabalho docente e das bolsas produtividade, no âmbito da Universidade Federal do Pará.

III O TRABALHO DOCENTE NA UFPA: As faces da produtividade acadêmica

> *Eu me lembro de professores da minha época que, quando chegavam na minha idade, eles estavam desacelerando, e* ***eu estou aqui acelerado***. (Pesquisador entrevistado. Grifos nossos).

> *Veja, a nossa vida de professor, ela é uma vida que exige que você chupe cana, assovie e toque flauta ao mesmo tempo.* (Pesquisador entrevistado).

Neste capítulo desenvolvemos, inicialmente, uma breve apresentação das principais características que identificam a Universidade Federal do Pará (UFPA) e seu papel fundamental na promoção do desenvolvimento científico da Região Norte e, em especial, do Estado do Pará. Fazemos, ainda, uma caracterização mais global da modalidade de fomento à pesquisa do CNPq, a Bolsa Produtividade (PQ), no país e na Região Norte, e suas peculiaridades mais específicas desenvolvidas neste espaço federal de Educação Superior pública do Estado do Pará: a UFPA. Nesta seção, em particular, procuramos dialogar com os depoimentos dos professores-pesquisadores entrevistados e as formulações aqueles principais autores que foram referências centrais deste estudo. Culminamos o capítulo com a apresentação de nossas aproximações conclusivas, resultado de nossa pesquisa empírica sobre o produtivismo acadêmico na UFPA e seus desdobramentos e implicações para o trabalho docente.

Vale ressaltar que as informações utilizadas e os dados estatísticos apresentados, neste trabalho, para a caracterização da Universidade Federal do Pará, foram coletados junto à Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento (PROPLAN) e à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós–Graduação (PROPESP), sendo recorrente a consulta aos Anuários Estatísticos dos anos de 2001 a 2009 (sendo o ano-base inicial 2000 e o final, 2008), da supracitada Universidade.

Os dados mais gerais apresentados, especialmente aqueles que se referem à Bolsa de Produtividade (PQ), no território nacional, foram fornecidos e/ou coletados junto à Assessoria de Estatística e Informação e nos Cadernos de Estatística e Indicadores no Brasil (2000-2008), do CNPq, nos itens *Bolsas no país* e *Investimentos segundo a modalidade*. As especificidades das bolsas PQ, na Universidade Federal do Pará, foram fornecidas pela sua

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós–Graduação (PROPESP) e, no CNPq, pela Coordenação de Suporte ao Fomento (COSFO).

As informações sobre os números de discentes e docentes do ensino superior, no Brasil, nas Regiões e instituições, e a relação professor-aluno, bem como os dados estatísticos sobre a pós-graduação, no país, tiveram como fontes principais os Censos da Educação Superior, as Sinopses Estatísticas e os Resumos Técnicos da Educação Superior no Brasil, referentes ao período de 2000-2008, disponíveis no *website*[52] do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O diálogo com os professores/pesquisadores, sujeitos importantes e centrais deste trabalho, resultou das informações coletadas através das entrevistas semiestruturadas realizadas com 12 (doze) pesquisadores bolsistas produtividade do CNPq, que exerceram e/ou exercem, concomitantemente, as funções de docência, gestão e pesquisa e que se enquadraram nos requisitos balizadores, definidos previamente, conforme apresentamos, na Introdução deste trabalho.

Lembramos que dentre os principais requisitos que definiram a escolha de nossos sujeitos para as entrevistas estão:

- ✓ Acúmulo de funções (docência, gestão e pesquisa);
- ✓ Ter sido ou ser bolsista produtividade, do CNPq, no período analisado;
- ✓ Ter exercido um dos cargos na administração da UFPA a seguir: Reitor, Pró-Reitor, Diretor de Instituto ou Faculdade e Coordenador de Programas de Pós-Graduação, conforme o que preconiza, mais detalhadamente, a parte introdutória desta dissertação (vide p. 17).

[52] Ver: http:// www.cnpq.br

3.1 UFPA: caracterizando o lócus da pesquisa

A Universidade Federal do Pará (UFPA) foi criada através da Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, sobre a proposição do deputado federal Epílogo de Campos, que apresentou, inicialmente, o projeto de lei nº 2.268-52, em 4 de agosto de 1952, que dispunha sobre a criação da Universidade do Pará. O referido projeto tramitou, no parlamento nacional, por cinco anos, até sua aprovação final, após a elaboração e apresentação, pelo deputado João Lameira Bittencourt, de um substitutivo que permitiu a aprovação da proposição pelo Congresso Nacional. Ressaltamos que, neste primeiro momento, a instituição chamou-se "Universidade do Pará".

O país tinha como Presidente da República Federativa do Brasil, neste período (1956-1961), Juscelino Kubitschek de Oliveira, que sancionou a Lei acima citada, e como Governador do Estado do Pará, em seu terceiro período de mandatário estadual (1930-1935/ 1943-1945 e 1956-1959), o General Joaquim de Magalhães Cardoso Barata. Essa instituição de ensino superior foi a primeira universidade pública federal da Região Norte e da Amazônia Legal.

A Universidade do Pará foi a oitava universidade federal brasileira criada no âmbito do plano nacional de expansão universitária, expresso no Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, na conhecida reforma que teve como principal mentor o Ministro Francisco Campos[53].

A instituição congregou, inicialmente, as sete unidades de ensino superior já existentes e consolidadas, na capital paraense, sendo elas as faculdades de: Medicina; Direito; Farmácia; Engenharia; Odontologia; Ciências e Letras; e de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais (UFPA, 2008).

Vale ressaltar, no entanto, que somente em 31 de janeiro de 1959, após 18 (dezoito) meses de criada, em um evento público "de cunho simbólico", que contou com a presença do presidente Juscelino Kubitschek e que teve como palco o Teatro da Paz, é que a

[53] Após a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, em 1930, assume a pasta o jurista Francisco Luís da Silva Campos, que vai elaborar e implementar reformas no ensino nacional. Nesta reforma, o governo constrói seu projeto universitário com a criação, em especial, do Estatuto das Universidades Brasileiras e a organização do ensino superior.

universidade foi oficialmente instalada, embora essa instituição já estivesse em plena atividade, uma vez que seu primeiro Estatuto já havia sido aprovado, através do Decreto nº 42.427, em 12 de outubro de 1957. (UFPA, 2008).

Passados 52 (cinquenta e dois) anos, a UFPA tem assumido a função central na formação de recursos humanos e auxiliado no desenvolvimento da pesquisa em toda a Região Amazônica. Neste período, a Universidade foi gestada por 11(onze) Reitores, sendo o primeiro, o Prof. Dr. Mário Braga Henrique (1957-1960) e o atual, o prof. Dr. Carlos Edilson Maneschy (2009-2013).

Sua missão precípua, segundo o que preconiza e é difundido pelo seu atual Regimento Geral, assim vem citada no Plano de Desenvolvimento da Universidade Federal do Pará 2001-2010:

> Gerar, difundir e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber, visando à melhoria da qualidade de vida do ser humano em geral, e em particular do amazônida, aproveitando as potencialidades da região mediante processos integrados de ensino, pesquisa e extensão, por sua vez sustentados em princípios de responsabilidade, de respeito à ética, à diversidade biológica, étnica e cultural, garantindo a todos o acesso ao conhecimento produzido e acumulado, de modo a contribuir para o exercício pleno da cidadania, fundada em formação humanística, crítica, reflexiva e investigativa. (UFPA, 2002, p. 24).

Sua sede administrativa (reitoria e pró-reitorias) e suas principais faculdades e institutos estão localizados na Cidade Universitária Professor José da Silveira Netto, na cidade de Belém, capital do Estado do Pará, no campus do Guamá, situado a Rua Augusto Corrêa, 1 (Bairro do Guamá). Ocupa uma área de 2.235.404,50 m^2 (dois milhões, duzentos e trinta e cinco mil, quatrocentos e quatro metros e cinquenta centímetros quadrados), entre áreas construídas e não construídas.

A área total geral (Belém e interior, construída e não construída) ocupada pela UFPA é de 3.328.655,80 m^2(três milhões, trezentos e vinte e oito mil, seiscentos e cinquenta e cinco metros e oitenta centímetros quadrados), conforme se apresenta na sistematização da Tabela 9 a seguir.

***Tabela 9*. Área construída e não construída na UFPA**

LOCAL	ÁREA CONSTRUÍDA (M^2)	ÁREA URBANIZADA (M^2)	ÁREA NÃO URBANIZADA (M^2)	ÁREA TOTAL (M^2)
BELÉM (Campus)	144.394,26	789.332,86	1.301.250,00	2.235.404,50
BELÉM (área Urbana)	44.674,46	75.351,85	23.811,97	143.673,63
INTERIOR (Campus avançado)	21.570,08	200.081,40	733.897,43	949.577,67
TOTAL GERAL	**210.638,80**	**1.064.766,11**	**2.058.959,40**	**3.328.655,80**

Fonte: **UFPA**. Anuário Estatístico 2009.

As atividades acadêmicas, atualmente, estão distribuídas pelo Campus da capital, Belém (UFPA, 2009), em:

- 44 (quarenta e quatro) faculdades, que abrigam 98 (noventa e oito) cursos de graduação e que atendem a 18.955 (dezoito mil novecentos e cinquenta e cinco) alunos;
- 12 (doze) institutos acadêmicos, sendo 11 (onze), na capital e um, no interior[54];
- Cinco núcleos;
- Uma escola de aplicação (Educação Básica);
- Uma escola de música[55];
- Uma escola de teatro e dança[56];
- Dois hospitais universitários[57]

[54] Instituto de Estudos Costeiros em Bragança (UFPA, 2009).

[55] Escola de Música da UFPA-EMUFPA, na qual foi criada, em 2007, a Licenciatura Plena em Música

[56] Escola de Teatro e Dança da UFPA (ETDUFPA), na qual foi criada, em 2007, a Licenciatura Plena em Dança.

[57] Hospitais universitários Bettina Ferro de Souza (HUBFS) e João de Barros Barreto (HUJBB).

As atividades se distribuem, ainda, pelos 46 polos e 11 campi ou unidades regionais, distribuídos pelas seis Mesorregiões[58] do Estado paraense, conforme se apresenta na organização a seguir (UFPA, 2009):

- Mesorregião do Sudoeste do Pará:
  - Campus de Altamira
- Mesorregião do Nordeste do Pará:
  - Campus de Bragança
  - Campus de Capanema (criado em dezembro de 2009)
  - Campus de Abaetetuba
  - Campus de Cametá
- Mesorregião Metropolitana:
  - Campus de Castanhal
- Mesorregião do Sudeste do Pará:
  - Campus de Marabá
  - Campus de Tucuruí (criado em dezembro de 2009)
- Mesorregião do Baixo Amazonas:
  - Campus de Santarém (Este Campus foi transformado em 2009 na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) por meio da Lei 12.085/2009 de 05/11/2009.
- Mesorregião Marajó:
  - Campus de Soure

[58] *Mesorregião* é uma subdivisão dos estados brasileiros, que congrega diversos municípios de uma área geográfica e que leva em consideração as similaridades econômicas, sociais e políticas. Uma mesorregião, por sua vez, é composta por microrregiões. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Subdivis%C3%B5es_do_Brasil#Mesorregi.C3.A3o.%20> Acesso em: 19 set. 2009.

- Campus de Breves

Estes *campi* da UFPA distribuídos por todo o interior do Estado do Pará atendem atualmente, 11.342 (onze mil trezentos e quarenta e dois) alunos, distribuídos nos 202 (duzentos e dois) cursos de graduação ofertados. Esse processo de interiorização teve início, na década de 1980, com a regulamentação, através da Resolução 1.355/86, do I Projeto de Interiorização da UFPA (UFPA, 2009).

No ano de seu cinquentenário, ou Jubileu de Ouro, em 2007, a UFPA foi considerada, pelo Ministério da Educação (MEC), em seu portal de notícias, como a Universidade mais interiorizada do país (TANCREDI, 2009), levando em consideração o número de alunos matriculados nos polos e *campi*. Ela está presente em todas as microrregiões geopolíticas do Estado do Pará, sendo uma das maiores e mais importante instituição acadêmica, pública e gratuita, do Trópico Úmido (UFPA, 2002).

Para melhor conhecimento e compreensão das atividades e ações desenvolvidas por essa instituição federal de ensino, pesquisa e extensão, podemos analisar alguns dados estatísticos que melhor demonstram o potencial de formação e desenvolvimento científico realizado por meio da UFPA, considerando sua evolução em comparação com alguns dados nacionais e alguns das outras universidades da região, no período do estudo (2000-2008).

Um primeiro aspecto, que salientamos e julgamos importante demonstrar, está no número de universidades existentes na região Amazônica. Das doze universidades públicas existentes na Região Norte, três estão instaladas no Estado do Pará (Universidade Rural da Amazônia (UFRA), Universidade Estadual do Pará (UEPA) e Universidade Federal do Pará (UFPA)) e as outras nove universidades estão divididas entre os outros seis Estados da Região (ver Tabela 10), assim distribuídas:

- ✓ 01 (uma), no Estado do Acre: Universidade Federal do Acre (UFAC);
- ✓ 01 (uma), no Estado do Amapá: Universidade Federal do Amapá (UFAP);
- ✓ 02 (duas), no Estado do Amazonas: Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade do Estado do Amazonas (UEA);
- ✓ 02 (duas), no Estado do Tocantins: Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Universidade do Estado do Tocantins (UNITINS);
- ✓ 01 (uma), no Estado de Rondônia: Universidade Federal de Rondônia (UNIR);

- ✓ 02 (duas), no Estado de Roraima: Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Universidade Estadual do Roraima (UERR).

***Tabela 10*. Número de universidades públicas e privadas: Brasil, Região Norte e Estados da Região. Comparativo 2000 / 2008.**

UNIDADE	PÚBLICAS		PRIVADAS		TOTAL	
	2000	2008	2000	2008	2000	2008
BRASIL	71	97	85	86	156	183
REGIÃO NORTE	08	12	01	01	09	13
PARÁ	02	03	01	01	03	04
ACRE	01	01	---	---	01	01
AMAPÁ	01	01	---	---	01	01
AMAZONAS	01	02	---	---	01	02
TOCANTINS	01	02	---	---	01	02
RONDÔNIA	01	01	---	---	01	01
RORAIMA	01	02	---	---	01	02

Fonte: **INEP, 2008; 2007; 2006; 2005; 2004; 2004a; 2002; 2001; 2000** [organização nossa].

A Tabela 10, acima, demonstra a política de expansão do governo federal para a Região Norte, no que se refere à forma de organização institucional no modelo Universidade, ou seja, a expansão se deu apenas nas universidades públicas. A única Universidade privada da Região fica localizada no Estado do Pará – a Universidade da Amazônia (UNAMA), mas ressaltamos que o setor privado se expandiu, nesse período, por meio da criação de instituições isoladas de ensino superior (faculdades e institutos).

Nessa categoria administrativa, houve uma expansão, no período em análise, de 333%, passando de seis instituições, em 2000, para 26 (vinte e seis), em 2008. (CHAVES; LIMA, 2006).

No que diz respeito ao número de cursos, a Universidade Federal do Pará apresentou um contínuo crescimento, no período analisado, tanto nos cursos de graduação quanto nos de pós-graduação, e, nestes últimos, tanto *stricto sensu* como *lato sensu*.

Na graduação, no ano de 2000, o número de cursos ofertados era de 153 (cento e cinquenta e três); oito anos mais tarde, este número quase é o dobro, chegando a 300 (trezentos) cursos, ofertados em todos os *campi*, polos e unidades regionais, com um crescimento percentual que se aproxima dos 96%.

O crescimento nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* pode ser percebido, quando analisamos os números da Tabela 12. Esta nos mostra que, no ano de 2000, os cursos de mestrado acadêmico eram 23 (vinte e três) e os de doutorado acadêmico, sete, que atendiam 956 (novecentos e cinquenta e seis) alunos no total. A evolução, neste nível de formação acadêmica, avançou significativamente, nos anos seguintes, somando, em 2008, 38 (trinta e oito) programas de mestrado e 17 (dezessete) de doutorado.

Com o aumento no número de cursos de pós-graduação, aumenta, também, consequentemente, o número de alunos, que passa para 2.174 (dois mil cento e setenta e quatro), em 2008, na somatória dos dois níveis, tendo um percentual de crescimento, no período (2000-2008), de aproximadamente 128%.

Quando incluímos, nesses números da pós-graduação, os alunos dos cursos *lato sensu* (especialização), inclusive os de Residência Médica, a evolução do corpo discente apresenta um crescimento ainda maior, com um percentual acima de 200%, passando de 1.902 (mil novecentos e dois) alunos, em 2000, para 5.540 (cinco mil quinhentos e quarenta) em 2008 (vide Tabela 12).

A evolução do número de alunos atendidos pela UFPA, quando incluímos todos os níveis de ensino (graduação e pós-graduação[59]), no período analisado, passa dos 28.323 (vinte e oito mil trezentos e vinte e três), no ano de 2000, para 36.037 (trinta e seis mil e trinta e sete) discentes matriculados em 2008 (vide Tabela 12), significando um aumento, em termos percentuais, na ordem de 27%. (UFPA, 2009; 2001).

---

[59] Incluindo os alunos de Residência Médica (RM)

Ressaltamos que, em dois momentos do período sob análise, os dados apresentam uma significativa redução nos números de alunos e de cursos ofertados por esta instituição de ensino.

O primeiro momento acontece no ano de 2005, estendendo-se para 2006. Aqui, a ênfase está na diminuição do número de alunos da graduação, tanto na capital quanto no interior, que atinge, em pontos percentuais, 31% a menos que no ano anterior, o que corresponde a uma redução de 11.043 (onze mil e quarenta e três) alunos.

Tal diminuição também é percebida no número de cursos, pois, de um ano para o outro, foram desativados 48 cursos de graduação, uma redução que corresponde a 18% número de cursos ofertados.

Este fenômeno pode ser justificado pela conclusão dos cursos ofertados através dos convênios e/o contratos celebrados entre prefeituras municipais do Pará e a UFPA, com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que objetivou a formação e titulação de nível superior de professores do Ensino Fundamental paraense.

Esta informação é ratificada nos estudos realizados por Silva (2007), que investigaram as parcerias estabelecidas, no período de 2000 a 2006, entre a UFPA e as prefeituras do interior do estado, para a oferta de cursos de licenciatura aos professores dos municípios, financiados com os recursos do FUNDEF. O autor afirma que “grande parte do crescimento de vagas ofertadas pela UFPA, [no período de 2000-2006], se deram por conta dos cursos de contratos” (SILVA, 2007, p. 12).

Os dados fornecidos pela UFPA em seu anuário de 2008, na seção *Universidade do Pará em Números*, organizados na Tabela 11, a seguir, justificam esta informação, uma vez que demonstram que houve uma redução de vagas, no interior do Estado, de mais de 90%, passando de 14.798 (quatorze mil setecentos e noventa e oito) alunos, em 2005, para 7.844 (sete mil oitocentos e quarenta e quatro) em 2006.

***Tabela 11*. Número de alunos e de cursos da UFPA, em Belém e no interior do Pará. Graduação, 2005-2008.**

LOCALIZAÇÃO		2005	2006	2007	2008
BELÉM	DISCENTES	20.687	16.598	18.784	18.955
	CURSO	66	93	94	98
INTERIOR	DISCENTES	14.798	7.844	8.995	11.342
	CURSO	196	121	244	202
TOTAL	DISCENTES	35.485	24.442	27.779	30.297
	CURSO	262	214	338	300

Fonte: **UFPA, 2009**.

O segundo momento de redução no número de alunos e cursos na UFPA se evidencia, entre os anos de 2007 e 2008. Neste caso, houve duas retrações, a saber:

- No número de cursos de graduação, principalmente no interior, onde houve uma diminuição de 42 cursos;
- No número de alunos de pós-graduação, na qual diminuíram 895 alunos, na especialização; 225, no mestrado, e 28, no doutorado, o que resultou em uma redução de 27% no número de alunos da pós-graduação, de um ano para o outro, nesta IFES (vide Tabela 12).

Vale ressaltar, entretanto, que, segundo nossa análise, o número de alunos, nos cursos de graduação, aumentou, tanto na capital quanto no interior, passando de 27.779 (vinte e sete mil setecentos e setenta e nove), em 2007, para 30.297 (trinta mil duzentos e noventa e sete) alunos, em 2008. No entanto, este número é 14% menor, se comparado ao ano de 2005, quando a UFPA atingiu o maior índice de alunos matriculados na graduação.

***Tabela 12*. Evolução do número de discentes de graduação e pós-graduação (E/M/D/RM) e número de cursos ofertados. UFPA, 2000-2008.**

NÚMERO/ANO		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Δ%
DISC. GRAD.		26.421	28.921	33.198	33.164	34.485	35.485	24.442	27.779	30.297	14,7
CURSOS	G	153	172	202	233	234	262	214	338	300	96,1
DISC. PÓS	E	893	931	1.720	2.027	3.877	3.759	3.652	4.302	3.407	281,5
	M	784	936	850	1.031	1.180	1.670	1.863	1.884	1.629	107,8
	D	172	206	251	255	274	423	403	573	545	216.9
	RM	53	52	85	57	89	105	99	102	159	200,0
TOTAL DISCENTES PÓS		1.902	2.135	2.906	3.370	5.420	5.957	6.017	6.861	5.740	201,8
T. GERAL		28.323	31.056	36.104	36.534	39.905	41.442	30.459	34.640	36.037	27,2
PROG.	M	23	21	23	27	31	33	36	38	38	65,2
	D	07	08	09	10	12	12	16	17	17	142.9

Fonte: UFPA. **Anuários Estatísticos 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006; 2007; 2008; 2009**.

A Tabela 12, acima, indica que o período de 2000 a 2005 apresenta a maior expansão de matrículas e cursos de graduação, na UFPA, havendo uma queda, no ano de 2006, e uma recuperação, nos dois anos subsequentes. Os dados evidenciam, ainda, que a maior expansão dessa Instituição, no período de 2000 a 2008, ocorreu nos cursos de pós-graduação, com destaque para os cursos de especialização, que expandiram 287%. Em seguida, os cursos de doutorado apresentaram uma expansão de 217%, no número de alunos matriculados, e de 143%, no de cursos ofertados, passando de sete cursos, em 2000, para 17, em 2008, demonstrando que a política de expansão dessa instituição teve como prioridade a pós-graduação, o que é de extrema importância para a Região Amazônica. Isso foi possível, também, devido ao crescimento do número de docentes com titulação de doutorado, na UFPA, como será observado mais adiante, na Tabela 13.

No cenário nacional, os dados da UFPA, em comparação os de outras IES do país, nos mostram que, em relação ao número total de alunos matriculados, esta instituição ocupa a 11ª posição, entre todas as instituições das duas esferas administrativas (públicas e privadas); a terceira colocação, entre as instituições públicas (federais, estaduais e municipais), ficando atrás da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Estadual Paulista Júlio de

Mesquita Filho (UNESP); e é a primeira colocada, neste quesito, entre as universidades federais brasileiras, segundo o Censo da Educação Superior de 2008, com 31.069 (trinta e um mil e sessenta e nove) alunos[60] (INEP, 2008).

Quando analisamos os números relacionados aos docentes da UFPA (sujeitos principais da pesquisa geradora deste trabalho acadêmico) em comparação a outras IFES do país, o panorama não se iguala a dos discentes, o cenário é outro. Enquanto o percentual médio de aumento no número de discente chega aos 27%, o aumento no quadro dos docentes é de 19%.

Outro aspecto importante a ser analisado nesse estudo se refere à qualificação dos docentes na UFPA. A tabela 13, a seguir, apresenta a evolução dos docentes por titulação no período de 2000-2008, com um número cada vez maior de professores doutores e mestres no quadro da instituição.

***Tabela 13*. Evolução do número de docentes* e respectivas titulações. UFPA, 2000 – 2008.**

NÚMEROS DOCENTES	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Δ% 2000-2008
DOUTORADO	328	339	428	491	563	639	751	816	883	169
MESTRADO	657	663	713	737	744	755	742	745	701	6,7
ESPECIALIZAÇÃO	549	528	428	380	389	423	308	320	197	-64
GRADUAÇÃO	305	319	357	309	371	230	338	262	407	33
TOTAL	**1.839**	**1.849**	**1.926**	**1.917**	**2.067**	**2.047**	**2.139**	**2.143**	**2.188**	**19**
EFETIVOS	1.564	1.548	1.561	1.525	1.599	1.668	1.783	1.755	1.858	19
TEMPORÁRIOS	275	301	365	392	468	379	356	388	330	20

Fonte: **UFPA, 2009** [Dados do Anuário Estatístico 2008, com organização nossa]. (*) Incluindo os docentes substitutos e os visitantes

Entre os anos de 2000 a 2008, o número de docentes doutores mais que dobrou, passando de 328 (trezentos e vinte oito) para 883 (oitocentos e oitenta e três) docentes com doutorado, o que significa em termos percentuais, um aumento de 169,2%. Isso resultou na melhora do Índice de Qualificação Docente (IQCD), na instituição, que era de 2,8, em 2000, e passou para 3,2, em 2008, numa escala que vai até cinco.

[60] Incluindo apenas os alunos de graduação em cursos presenciais

Observa-se, ainda, que a UFPA continua contratando docentes com titulação apenas de graduado, cujo percentual de crescimento ficou em 33,4%. É importante observar que esse tipo de contrato tem sido feito, predominantemente, para professores substitutos, pois os concursos para professor efetivo exigem, prioritariamente, a titulação de doutor para ingresso na instituição, conforme estabelece o art. 1º, § 2º, da Resolução nº 3.911, de 10 de novembro de 2009, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, da UFPA.

Apesar do crescimento no número de cursos e de estudantes, no período sob análise, observa-se que não ocorreu um acrescimento proporcional no número de novos professores, na instituição, para atender à demanda de expansão. Enquanto o percentual de expansão de alunos matriculados (graduação e pós-graduação) cresceu 27,2%, no período de 2000 a 2008 (vide Tabela 12), o percentual de crescimento das funções docentes ficou em apenas 19%, no mesmo período (vide Tabela 13).

Os dados apresentados, na Tabela 14, confirmam que uma das formas de contratação adotada pela IES tem sido a de docentes temporários, pois dos 1.839 (um mil oitocentos e trinta e nove) admitidos, no ano de 2000, 275 (duzentos e setenta e cinco) professores estavam na condição de substitutos, o que representa 15%, em termos percentuais.

Embora tenha havido uma redução no número de temporários no quadro de professores da UFPA, a partir do ano de 2005 (onde, em 2004, os temporários somavam mais de 20% do corpo docente), o número desses profissionais admitidos com este caráter trabalhista ainda somava, em 2008, 330 (trezentos e trinta), dos 2.188 (dois mil cento e oitenta e oito) docentes lotados naquela Universidade.

Essa realidade, de alto índice de docentes temporários, nas IFES, não é uma peculiaridade exclusiva da UFPA. Em estudos recentes realizados sobre os efeitos das políticas reformistas do Estado capitalista, sobre as normatizações educacionais e sobre o trabalho docente, no país, Chaves (2006) identifica que essa prática contratual trabalhista tem se espraiado pelo Brasil, pois representa os interesses de um novo modelo de universidade que privilegia a mercantilização do ensino.

Sobre essa lógica de contratos temporários que se evidencia nas IFES do país, nos diz a autora:

> O aumento do contrato de professores temporários nas Instituições Federais de Ensino Superior tem sido outra marca da flexibilização e precarização do trabalho docente. Diante da política de contenção de recursos, o governo federal tem represado as vagas de docentes que se aposentaram nos últimos anos, pressionados pelas sucessivas Reformas da Previdência (Emenda Constitucional nº 20/1998; Emenda Constitucional nº 40/2003 e Emenda Constitucional nº 41/2004). Não havendo contrapartida na forma de concursos públicos esse tipo de contrato de trabalho tem se tornado regra nessas instituições. Em alguns departamentos registram-se casos em que mais da metade do corpo docente compunha-se de professores substitutos, o que caracteriza a flexibilidade registrada nos regimes de trabalho. (CHAVES, 2006, p. 8).

Outro elemento referente à docência, que julgamos importante destacar e que se apresenta como um fator de intensificação do trabalho docente e é, segundo Sguissardi e Silva Júnior (2009), "uma das dimensões mais importantes da intensificação e/ou precarização do trabalho do professor das IFES", a saber, a relação *alunos por função docente*. As Tabelas 14 e 15, a seguir, retratam a relação entre docentes por estudantes matriculados em cursos de graduação presenciais.

***Tabela 14.* Relação professor/alunos matriculados nos cursos de graduação presencial das IFES. 2000–2008**.

ANO	BRASIL	REGIÃO NORTE	PARÁ	UFPA
2000	1/11	1/18, 5	1/16, 5	1/15, 4
2008	1/11, 2	1/17, 2	1/17, 4	1/16, 4

Fontes: **INEP, 2001; 2009** (Sinopses). **UFPA, 2009; 2001**. [organização nossa]

No ano de 2000, a relação estava, nas universidades públicas federais do país, na ordem de 1/11; na Região Norte, era de 1/18; no Pará, de 1/16; e na UFPA, esta relação era de 1/15 (INEP, 200; UFPA, 2001).

Os mesmos documentos registram que, no ano de 2008, a relação professor/alunos se manteve em 1/11, em se tratando das universidades federais do país; nas IFES da Região Norte, passou para 1/17; no Estado do Pará, 1/17; e na UFPA, aumentou para 1/16. (INEP, 2008; UFPA, 2009).

Os dados relacionados a essa variável – relação professor/aluno – demonstram que houve uma diminuição, quando se comparam os números das IFES da Região Norte, que passaram de 1/18, em 2000, para 1/17, em 2008. Quando os números se referem às IFES do

Estado do Pará e à UFPA, percebemos um aumento, indo de 1/16 para 1/17, no Estado, e de 1/15 para 1/16, na UFPA, nos respectivos anos de referência.

Os dados revelam que a relação professor/aluno está bem próxima da desejada e proposta pelo governo, no REUNI[61], instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que preconiza como uma de suas metas, no art. 1º, § 1º, que a relação pretendida é de 18 alunos por docente. Vemos esta proximidade, principalmente, na comparação dos números da Região Norte e do Estado do Pará, onde já apresentam uma relação de 17 alunos por professor.

Um fator que avaliamos como importante na análise dos números relativos aos docentes surge quando comparamos o quadro de docentes da UFPA com o de outras instituições de ensino de mesmo potencial acadêmico, que selecionamos como amostra exemplo. Embora a UFPA seja a de maior quantidade de alunos matriculados nos cursos de graduação presenciais, segundo o Censo da Educação Superior de 2008, ela não tem o maior número de docentes no desenvolvimento das atividades educativas, conforme nos mostra a Tabela 15, a seguir.

***Tabela 15*. Relação docente/discente matriculados em cursos de graduação presenciais, na UFPA e em outras IFES do Brasil, no ano de 2008.**

IFES	DOCENTE	DISCENTE	DOCENTE/ DISCENTES
UFPA	1.858	30.297	16,0
UFPR	2.017	20.965	10,3
UFSC	1.973	20.107	10,1
UFRS	2.545	21.662	8,5
UFRJ	3.628	29.132	8,0
UFF	2.485	21.001	8,4
UFMG	2.685	22.640	8,4
UFBA	2.605	20.656	7,9
UFPE	2.026	19.481	9,6

Fonte: **INEP, 2008** [organização nossa].

[61] REUNI: *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*. Programa do governo federal para ser desenvolvido em cinco anos, que apoia a expansão das universidades federais com aproveitamento das estruturas físicas e de recursos humanos já existentes.

Está explícito, aqui, um dos fatores que intensificam o trabalho docente, na UFPA. O número de alunos tem crescido, como visto, mas o de docentes apresenta um crescimento aquém do necessário. Algumas IFES possuem índices da relação professor/ aluno muito abaixo da apresentada pela UFPA. Podemos citar, como exemplos na amostra, a Universidade Federal da Bahia, que possui o menor indicador nessa relação, de 7,9, seguida pela UFRJ, que apresenta uma relação de 8,4/1, enquanto a UFPA apresenta o dobro 16,0; ou seja, a relação entre docentes e alunos matriculados em cursos de graduação presenciais é de 16/1, evidenciando a intensificação do trabalho docente, nessa instituição.

Observa-se, ainda, que a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) é a IFES com o maior número de professores, dentre as instituições destacadas na amostra acima, e apresenta, nesta comparação, a segunda menor relação de docentes por grupo de alunos. É preciso, aqui, esclarecer que não está sendo considerado o número de discentes matriculados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, nessas instituições, o que certamente alteraria consideravelmente essa relação.

3.2 Bolsa produtividade, na UFPA

A Região Norte ainda vivencia um processo recente de desenvolvimento nas áreas das ciências e das tecnologias, até por conta de suas vastas áreas geográficas e pelos poucos investimentos governamentais no aparelhamento financeiro dos Estados da Amazônia e, ainda, pelas instituições de ensino e pesquisa (universidades e institutos tecnológicos) que ainda estão em processo de consolidação nos últimos dez anos. Como consequência, dentro do quadro de investimento em fomento, ela aparece como a região onde as bolsas produtividade (PQ) se apresentam em menor número, em relação a todas as outras regiões brasileiras.

Destacam-se os Estados do Pará e do Amazonas que detêm um número maior das bolsas, na região, em relação aos outros Estados (vide Tabela 17). Isto se justifica, uma vez que estes dois Estados têm uma estrutura institucional mais consolidada, sendo o primeiro representado pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e pelo Museu Paraense Emílio Goeldi e o segundo, pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA).

Os dados indicam que estes dois Estados abarcam, sozinhos, mais de 90% das bolsas produtividade na Região Amazônica. Mais de 65% desta modalidade de fomento público estão com pesquisadores do território e instituições paraenses.

Entretanto, estes dois entes federados ainda estão muito distantes, em termos de captação de investimentos financeiros e alocação de novas instituições de Educação Superior públicas, se comparados aos maiores centros acadêmicos e industriais do país, como as Regiões Sul e Sudeste.

***Tabela 16*. Número de bolsas produtividade em pesquisa, por Estado da Região Norte – 2000-2008.**

ESTADOS/ANO	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
PARÁ	49	61	60	63	68	72	72	95	100
AMAZONAS	32	32	31	30	34	41	43	45	47
TOCANTINS	01	01	---	---	01	01	01	04	05
RORAIMA	01	01	---	---	01	01	01	01	02
AMAPÁ	---	---	---	---	---	---	---	---	---
ACRE	---	---	01	01	---	---	---	01	01
RONDÔNIA	---	---	---	---	---	---	02	04	04
TOTAL	83	95	92	94	104	115	119	150	159

Fonte: **CNPq. Estatística e indicadores do fomento, 2000 a 2008** [organização nossa a partir de dados disponíveis em[62]]

A Tabela 16 nos mostra, ainda, que o Estado do Pará tem um acréscimo de novas bolsas, no período, de mais de 200%; no entanto, o número de novas bolsas para a Região aumenta em pouco mais de 90%. Os pesquisadores do Estado do Pará detêm 63% das bolsas PQ destinadas à Região Norte.

Retomamos, aqui, a relação destas bolsas com o número de doutores pelos Estados que possuem bolsa PQ, na Região, conforme se apresenta na Tabela 18. Esta destaca

[62] http://www.cnpq.br/estatisticas/indicadores.htm Acesso em: 02 jul 09

os dados dos biênios, no período de 2000 e 2008, e o quantitativo de doutores, relacionando-o ao número de bolsas.

***Tabela 17*. Número de doutores e Bolsas Produtividade, por Estado da Região Norte. 2000–2008.**

REGIÃO / UF		2000	2002	2004	2006	2008
NORTE	DR	705	1.152	1.721	2.313	2.863
	PQ	83	92	104	119	159
ACRE	DR	33	43	66	117	141
	PQ	---	01	---	---	01
AMAZONAS	DR	270	433	652	863	1.068
	PQ	32	31	34	43	47
AMAPÁ	DR	3	7	12	40	65
	PQ	---	---	---	---	---
PARÁ	DR	339	543	733	943	1.102
	PQ	49	60	68	72	100
RORAIMA	DR	34	32	78	107	124
	PQ	01	---	01	01	02
RONDÔNIA	DR	---	74	79	106	166
	PQ	---	---	---	02	04
TOCANTINS	DR	30	55	151	194	291
	PQ	01	---	01	01	05

Fonte: **INEP, 2008; 2006; 2004; 2002; 2000** [organização nossa].

Ao analisarmos a Tabela 17, podemos verificar que, em 2000, havia, na Região Norte, 705 (setecentos e cinco) doutores e apenas 83 bolsas PQ para atendê-los, o que implicaria o atendimento de somente 12% dos portadores do título de doutor, na região.

No Estado do Pará, havia 339 (trezentos e trinta e nove) doutores e 49 bolsas PQ disponíveis, o que daria para contemplar somente 14% destes profissionais. Quando analisamos esta relação doutor/bolsa, no ano de 2008, o quadro é ainda mais sério e depõe contra a demanda do CNPq, pois havia, na região, 2.863 (dois mil oitocentos e sessenta e três) doutores e somente 159 (cento e cinquenta e nove) bolsas. Este número de bolsas atenderia somente 5,6% dos doutores da região.

No Estado do Pará, nesse ano (2008), havia 1.102 (mil cento e dois) doutores e 100 (cem) bolsas PQ, indicando que a disputa seria intensa, pois apenas 9,1% conseguiriam ter acesso a esta modalidade de fomento.

Vale destacar que, no período sob análise, houve um aumento significativo de doutores, na Região Norte, chegando a 308%. No Estado do Pará, esta ampliação significou 225%.

A realidade dos outros Estados da região, neste aspecto de contemplação de bolsa PQ, não tem sido diferente. No Estado do Amazonas, por exemplo, a situação se apresenta mais complexa, pois enquanto o número de doutores cresceu 276%, o da bolsa PQ cresceu apenas 47%. Destacamos que o maior crescimento, no período, em número de novos doutores aconteceu nesse Estado.

No caso específico da UFPA, podemos ver, mais explicitamente, essa relação entre os quantitativos de doutores e de bolsas PQ ofertadas, na Tabela a seguir.

Tabela 18. **Número de professores doutores e de bolsas PQ. UFPA, 2000-2008.**

ITEM	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Δ%
DOUTORES	328	339	428	491	563	639	751	816	883	170
BOLSA PQ	44	44	43	50	47	52	55	66	75	70

Fonte: **UFPA, 2009**.

A quantidade de professores doutores da UFPA contemplados com bolsas PQ foi sempre ínfima. No período sob análise, podemos verificar que houve um crescimento de 70% no número de novas bolsas. No entanto, o aumento de professores titulados com doutorado, no mesmo período, foi de aproximadamente 170%, ou seja, o número de doutores na UFPA cresceu 100% acima do crescimento das bolsas produtividade atribuídas.

Se considerarmos que o número de doutores é muitas vezes maior que o número de bolsas, podemos concluir que os profissionais que conseguem figurar como bolsistas, no quadro do CNPq, precisam manter uma dinâmica de atividades acadêmicas consistentes, se pretenderem continuar mantendo o vínculo com essa agência de fomento, pela via da bolsa

PQ, uma vez que não é possível atender a todos os solicitantes. Neste aspecto, a lógica que permeia este "benefício" é a lógica da produção competitiva.

Isto implica uma constante atividade cotidiana e acelerada de publicação, participação em eventos, orientações, pareceres, etc. por parte do docente, pois, se não alcançar os quesitos mínimos na produção, em período determinado, não logrará a manutenção do benefício, tendo em conta que já há outros tantos doutores interessados nele. Acirram-se, assim, as disputas no campo institucional e até pessoal.

Podemos perceber, ainda, a distribuição desses profissionais pela Universidade Federal do Pará, com maior clareza, nas tabelas que seguem. Nelas, está um panorama detalhado do efetivo número de pesquisadores, por gênero, por nível, por grande área do conhecimento, por categoria e titulação.

***Tabela 19*. Distribuição dos pesquisadores da UFPA por nível e gênero. UFPA, 2008.**

NÍVEL	QUANT	%	MASC.	%	FEMIN.	%
PQ 1A	05	6.7	04	80	01	20,0
PQ 1B	04	5.4	04	100	----	-----
PQ 1C	11	14.6	09	81,9	02	18,1
PQ 1D	13	17.3	11	84,7	02	15,3
PQ 2	42	56.0	30	71,5	12	28,5
TOTAL	75	100.0	58	77,4	17	22,6

Fonte: **CNPq. Plataforma Lattes**. [organização nossa, a partir de consulta aos Currículos Lattes dos respectivos docentes-pesquisadores da UFPA].

A distribuição desses profissionais pelos níveis de enquadramento mostra um percentual majoritário de pesquisadores na categoria PQ2 (56.0%), que se caracteriza como o primeiro nível da bolsa a ser almejado pelos docentes. Isto pode ser justificado, por exemplo, pelo tempo de conclusão da titulação de doutorado da maioria dos bolsistas. Observa-se, ainda, que, predominantemente, estes são do sexo masculino (77,4%), o que sugere a necessidade de investigar as causas desse fenômeno, o qual, todavia, não se constitui objeto da pesquisa ora relatada.

Vale ressaltar que, na consulta que realizamos aos Currículos Lattes dos pesquisadores PQ da UFPA, os dados registrados nos mostram que eles obtiveram seus títulos de doutoramento nos últimos 12 (doze) anos, sendo a década de 1990 o período marcante na titulação desses profissionais.

Outra informação que consideramos importante e que foi extraída do Currículo Lattes destes pesquisadores produtividade foi o seu enquadramento funcional, na UFPA, e a sua distribuição por titulação/qualificação (doutorado/pós-doutorado), conforme explicitado na Tabela 20.

Os bolsistas produtividade mantêm um contínuo processo de formação e qualificação profissional, dentre eles 34 (trinta e quatro) ou 46,6% já alcançaram o aperfeiçoamento com o pós-doutoramento, caracterizando uma busca permanente ao melhoramento de seus currículos.

A distribuição desses pesquisadores, considerando o seu vínculo institucional, nos mostra que, dos 75 (setenta e cinco) bolsistas, 37 (trinta e sete) estão enquadrados na carreira docente como professor associado.

***Tabela 20*. Pesquisadores produtividade quanto ao enquadramento na carreira**

TITULAÇÃO/ QUALIFICAÇÃO		ENQUADRAMENTO NA CARREIRA						
PÓS. DR.	DR.	ASSOC.1	ASSOC.2	ADJ.1	ADJ.2	ADJ.3	ADJ.4	OUTROS
36	39	30	07	20	02	02	13	01

Fonte: **CNPq. Plataforma Lattes.** [organização nossa, a partir de consulta aos Currículos Lattes dos respectivos docentes-pesquisadores da UFPA].

Achamos necessário visualizar, ainda, a distribuição desses pesquisadores produtividade, considerando as principais áreas do conhecimento, e, para isto, utilizamos as informações prestadas pelo Suporte Estatístico do CNPq[63] e pela Pró-Reitoria de Planejamento da UFPA (PROPLAN), da seguinte forma:

- 22 (vinte e dois) pesquisadores são da área Ciências Exatas e da Terra;
- 21 (vinte e um) pesquisadores são das Ciências Biológicas;

[63] Coordenação de Suporte ao Fomento (COSFO) – cosfo@cnpq.br – e Assessoria de Estatística e Informação (AEI) – aei@cnpq.br.

- 18 (dezoito) fazem parte área das Ciências Humanas;
- 08 (oito), das Engenharias;
- 03 (três), das Ciências Sociais Aplicadas;
- 02 (dois), das Ciências da Saúde e
- 01 (um), das Ciências Agrárias.

A análise da distribuição dos bolsistas PQ, dentro da UFPA, nos mostra que há uma predominância destes nas três áreas de maior destaque científico, quais sejam: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas e Ciências Humanas, que abarcam sozinhas, 61 bolsistas PQ, o que corresponde a 81,4% das bolsas oferecidas.

3.3 O PRODUTIVISMO ACADÊMICO NA UFPA: O que dizem os docentes pesquisadores

As atividades desenvolvidas por um professor universitário brasileiro são variadas, dependendo da área e nível de inserção e atuação e de elementos que afetam o seu fazer profissional: ensino de graduação, pós-graduação *lato sensu* ou/e *stricto sensu* (mestrado e doutorado); pesquisa (local e nacional; com financiamento ou sem financiamento); gestão; e extensão.

Dentre as principais atribuições destes profissionais da educação superior que se mostram as mais corriqueiras, destacam-se: ministrar aulas (graduação e pós-graduação); orientar trabalhos de conclusão de cursos (TCCs), monografias, etc.; orientar alunos da iniciação científica; participar de bancas de concursos internos e externos e comissões de avaliação; ministrar palestras, conferências e participar de eventos científicos; participar na representação docente nos conselhos e congregações dos institutos, faculdades e nos conselhos superiores da instituição; participar da administração de institutos, faculdades, centros acadêmicos; coordenar disciplinas ou cursos, além de atuar no desenvolvimento de pesquisas e atividades ligadas à pós-graduação.

Naturalmente, estas seriam algumas atribuições a serem executadas, por força do cargo para o qual o profissional prestou concurso, dentro de uma Universidade que tem como

principal finalidade o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável.

Entretanto, as atividades e atribuições exercidas pelos docentes nestes espaços educativos não são idênticas, isto é, elas variam entre eles. Existem aqueles professores que se dedicam ao ensino na graduação, por opção ou por não atenderem aos requisitos qualitativos exigidos para atuarem na Pós-Graduação (para atuar nos programas de pós-graduação, exige-se o doutorado), por exemplo; outros realizam atividades no ensino e na extensão; outros, ainda, se dedicam ao ensino, à pesquisa e à extensão; e, por último, há aqueles cujas atividades abarcam todos os percursos funcionais da academia, como ensino, pesquisa, extensão e gestão**.** Sobre estes, poderíamos dizer que seria um primeiro grupo de profissionais da academia.

Para outros profissionais, que seriam partícipes de um segundo grupo, essas atividades se estendem para além destas funções, principalmente aqueles que fazem parte de programas de pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que, para este nível educacional, a lógica dominante é a da produtividade.

Para Küenzer e Moraes (2005, p. 1348), os processos avaliativos imprimidos pelas agências reguladoras (fomento, pelo CNPq, e avaliação, pela CAPES) sobre esse nível de ensino (pós-graduação *stricto sensu*) tem provocado "um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual versão requentada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo. A quantidade institui-se em meta".

Observa-se, portanto, que, neste nível de formação acadêmica, prevalece a ideia de que os docentes, nesse estágio profissional, sejam produtores de conhecimento e de mão de obra intelectual especializada em grande escala. A ênfase dada por esses pesquisadores se assenta no acúmulo das atividades de docência e pesquisa. Ou seja, há um acréscimo de atribuições que se diversificam, destacando: ministrar aulas, orientar mestrandos e doutorandos, cumprir as exigências de publicação dos órgãos de avaliação (neste caso, a CAPES), participar de uma gama de eventos que possuam reconhecimento científico, visando pontuar no ranking do Lattes (neste caso, o CNPq), além de desenvolver pesquisas dentro de sua área de atuação e apresentar relatórios aos órgãos de fomento, avaliar trabalhos científicos e artigos para periódicos especializados, além de atuar como consultor dos órgãos estatais.

Para Bosi (2007, p.1516), a inclusão dos professores “nesse sistema opera uma diferenciação entre os docentes de maneira a estimular a conformação de uma “elite” definida como tal pelo desempenho conseguido nos editais de pesquisa, nas bolsas concedidas, nos artigos publicados, enfim, pela pontuação atingida no escore da produtividade acadêmica”.

Dentre as demandas de produção, estão aquelas relacionadas ao atendimento necessário e prioritário dos requisitos para a manutenção das bolsas. No caso do objeto deste trabalho, o atendimento das exigências e critérios previstos para a permanência da bolsa produtividade (PQ) do CNPq (vide Quadro 1).

Esses docentes desenvolvem atividades-fins que exigem uma disponibilidade de horas de trabalho excedentes para garantir o cumprimento de suas obrigações estatutárias e institucionais combinadas com seus interesses individuais e profissionais. O professor com estas características é um docente integrante da “elite” intelectual, conforme o que analisa Bosi (2007).

Esta diferenciação entre os docentes pela via da produtividade, dentro das IES, foi destacada por dois dos sujeitos entrevistados. Segundo o entendimento destes professores-pesquisadores, os profissionais que se encontram na linha de frente das atividades de pesquisa fazem parte de um “grupo de vanguarda” ou da “massa viva” dentro de uma universidade pública. Para eles, as exigências feitas pelos espaços acadêmicos a esse grupo são cada vez maiores.

> [...] quer dizer, a vanguarda da universidade, ela é muito exigida. Então, vamos lá. Eu não gosto muito de falar assim, porque me parece uma visão elitista, daquele grupo iluminado. Então eu não gosto de usar isso, mas, digamos assim, dentro de qualquer grupo, desde os tempos de futebol de garoto, tem uma turma mais esperta e uma turma mais esquecida, uma turma que acompanha e uma turma que puxa as coisas, na verdade - né? E se analisar isso dentro da universidade, é evidente que esse trinta por cento que são, digamos assim, a massa viva dentro da universidade, que fazem a dinâmica da universidade, é que faz crescer quantitativa e melhorar na qualidade. (PP5).

Entendemos que nasce, a partir desses pensamentos, a formação de uma elite intelectual dentro dos espaços acadêmicos, o acirramento das individualidades e as competições para galgar posição de “destaque” e de superioridade diante dos pares, junto aos órgãos de avaliação e, principalmente, dos órgãos de fomento à pesquisa, pela via da aprovação de financiamento.

Nessa perspectiva competitiva, quem alcança tais êxitos científicos ou *status*, se enquadra no modelo padrão dominante exigido pelo sistema, isto é, "a quem mais tem mais se dará, prestígio e poder atraem mais prestígio e mais poder" (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009, p. 168).

E neste aspecto, a bolsa PQ, se constitui em uma das ferramentas que possibilitam esta distinção meritocrática, uma vez que esta modalidade de financiamento ostenta "um peso significativo como capital acadêmico". Os contemplados galgam privilégios do status que ela lhes proporciona, pois ela tornou-se símbolo de status acadêmico, "podendo o "felizardo" ver-se acima da maioria de seus colegas" (SGUISSARDI; SILVA JR, p. 155).

O acirramento competitivo das disputas internas entre grupos e indivíduos cria um clima que beneficia e atende, sobretudo, as agências de fomento e pesquisa (talvez seja essa intenção), uma vez que os pesquisadores enveredam pela disputa produtiva, seja por meio de artigos, livros, eventos e pesquisa realizada, seja pela busca constante por financiamento e créditos científicos diversos oferecidos nos editais específicos ou universais.

Levando em consideração este princípio do individualismo/produtivismo, assim se expressou um de nossos entrevistados, sobre esta questão:

> O grande problema disso se chama ego, a egolatria, que é um problema sério aqui dentro. Então, é por isso que a maioria dos grupos, aqui de dentro, são grupos de um, porque quando entram dois numa sala dessas, o ego dos dois não cabe. (PP4).

Tal ambiente educativo, envolvido por essa lógica competitiva, é fruto das políticas e dos arranjos normativos recentes do Estado regulador e suas proposições de gestão das IES; a centralidade na produção e na eficiência se naturalizou, tornando-se regra básica para o sistema. Isto resulta, necessariamente, em uma disputa dos pesquisadores pelos parcos e escassos recursos destinados à ciência e à tecnologia, evidenciada por uma constante "caça" pelos editais nacionais e internacionais.

Esse, também, é o entendimento de Bosi (2007, p. 1518) quando afirma que "a escassez de recursos para pesquisa (e para o trabalho docente em geral) também é naturalizada e se transforma em realidade que avaliza a "competência" dos que conseguem acessar tais recursos".

Entendemos, no entanto, que existe um terceiro grupo de docentes que atuam dentro dos espaços educacionais de nível superior públicos e que se enquadra, também, nesse perfil. São aqueles profissionais que acumulam as funções apresentadas, combinadas com o exercício de funções administrativas. Chamaremos os integrantes deste grupo de "professor/gestor/pesquisador".

Este grupo se caracteriza pela assunção de responsabilidades concomitantes com a docência, a gestão e a pesquisa científica e se apresenta como o centro da investigação acadêmica aqui relatada. As atribuições que são assumidas por estes, considerando o Estatuto e o Regimento Interno, da Universidade Federal do Pará, e as normatizações dos órgãos de pesquisa (tendo o CNPq como base), abrangem as seguintes atividades:

Docência: Preparar e ministrar aulas; elaborar, aplicar e corrigir avaliações de discentes; orientar Trabalhos de Conclusão Cursos (TCCs) e monografias; selecionar e orientar alunos de iniciação científica, mestrando e doutorandos, assim como participar de bancas de qualificação e defesas; participar de eventos diversos; participar do planejamento e da gestão de cursos e disciplinas; compor comissões avaliativas, etc.

Gestão: Conduzir e administrar reitorias, pró-reitorias, institutos, faculdades, centros acadêmicos, campus; elaborar projetos, planilhas financeiras e relatórios anuais de gestão; participar dos conselhos superiores representativos; participar de reuniões de colegiados e congregações; negociar com empresas e órgãos governamentais internos e externos, fornecedores, dentre outros.

Alvarez e Vidal (1997), ao discorrerem sobre a assunção de funções de gestão dentro das IES, entendem que o trabalho gerencial ocupa uma parte significativa da carga horária de trabalho dos professores/pesquisadores, sem serem contabilizadas ou prestigiadas nos processos avaliativos. Segundo eles, "há um número significativo de tarefas administrativas e de ensino que são invisíveis ou transparentes, ou seja, existem como atividade, mas não são vistas como trabalho, constituindo-se « resíduos » da atividade que não são contemplados pelos sistemas de avaliação" (ALVAREZ; VIDAL, 1997, p. 12; 20).

No entanto, estes autores afirmam que, mesmo que estas atividades burocráticas estejam ligadas à produção acadêmica cotidiana e individual dos pesquisadores, para o sistema avaliativo atual, elas não são contabilizadas na avaliação, ou, mesmo quando são

contabilizadas, recebem uma pontuação insignificante, isto é, são atribuições e sobrecargas demais e pontuação de menos.

Pesquisa: Elaborar projetos de pesquisa científica para concorrer aos editais de fomento; elaborar projetos visando à captação de recursos públicos ou privados; participar de eventos científicos locais e nacionais; participar de grupos de pesquisa locais e nacionais; desenvolver atividades de pesquisa individual e em parceria; organizar e submeter relatórios aos órgãos de fomento; publicar livros, capítulo de livros, artigos e resultados de pesquisa, para atender às demandas de produção avaliativa; organizar e promover eventos, na área de atuação; gerir e prestar contas dos recursos recebidos, participar de bancas de defesa de mestrado e doutorado; atender à convocação de órgãos colegiados, de fomento e de avaliação, quando solicitado, e apresentar-lhes pareceres.

Todas essas atividades e responsabilidades fazem parte, concomitantemente, das atribuições de um professor/gestor/pesquisador. A precarização deste trabalhador parece, nessa conjuntura, ganhar forças e dimensão, muito mais pelo quantitativo de atividades, funções e atribuições a serem desenvolvidas, cotidianamente, do que, necessariamente, pelo seu caráter complexo e plural.

No desenvolvimento de nossa investigação junto aos pesquisadores=selecionados como integrantes do grupo a ser entrevistado, esses sujeitos se constituíram em importante fonte empírica, uma vez que apresentaram um perfil com as características de professor/gestor/pesquisador. Além disto, estes sujeitos são detentores de Bolsa Produtividade em Pesquisa (PQ) do CNPq, na UFPA.

Durante a realização das entrevistas, obtivemos informações relevantes que nos permitiram perceber algumas questões que foram destacados pelos entrevistados e que, segundo eles, se apresentam como fatores fundamentais a contribuir decisivamente para a intensificação do trabalho docente.

Para efeito de análise das entrevistas realizadas, sistematizamos as informações, destacando os três principais indicadores citados como fatores de intensificação do trabalho na UFPA, a saber:

- O acúmulo de funções (sobrecargas);

- O tempo para desenvolver as atividades; e
- A produção acadêmica como requisito avaliativo.

3.3.1 Acúmulo de funções

O primeiro indicador ou fator se refere, necessariamente, ao acúmulo de funções ou à sobrecarga de atividades que recaem sobre os docentes: a grande dificuldade que se apresentava, para eles, seria um quantitativo de atividades a serem desenvolvidas, concomitantemente, na academia.

As muitas atividades burocráticas, dentro das instituições de ensino superior, se apresentam como um complicador na realização do trabalho do pesquisador. Estas atividades acumuladas implicam a intensificação do fazer docente, que acaba por se constituir em um aumento de atribuições como uma estratégia de gestão, iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso e que se mantém inalterada no governo Lula da Silva, que resulta no estrangulamento laboral daquele profissional.

Este pensamento é corroborado e ratificado na assertiva a seguir, por meio da qual um dos professores entrevistados assim expõe seu argumento e justifica seu ponto de vista sobre o assunto:

> O trabalho de todo mundo tem sido **intensificado**, não é? O que acontece, nas universidades, é que nós passamos por um processo, no governo de FHC, eu acho de **intensificação**. Eu não diria de trabalho, exatamente, mas de **atribuições**, que eu acho que foi parte de uma **estratégia de estrangulamento**, não é? [...] Eu penso que, no governo Lula, a gente herdou um pouco disso, e avançou muito pouco na equalização disso. (PG 2. Grifos nossos).

Algumas considerações importantes sobre essa *estratégia de estrangulamento*, de cunho estatal, que contribuiu para a intensificação do trabalho docente, nos termos conceituais apresentados pelo pesquisador acima, podem ser feitas, se considerarmos as políticas educacionais recentes que concorreram para que tal estágio de exacerbação dos fazeres docentes fosse atingido.

Um primeiro movimento que se manifesta como a gênese de todo esse processo de intensificação do trabalho docente, nas IFES, no nosso entendimento, e considerando as contribuições de outros estudos realizados, é a diminuição do quadro de professores em consequência da não contratação de novos docentes universitários, pois quanto menor for o número de profissionais atuando nessas instituições, em maior número serão as atribuições a serem distribuídas entre eles.

Esse comportamento, de cunho estratégico do Estado, foi muito difundido, no início dos anos 1990, no país. Além, é claro, da diminuição dos investimentos financeiros de apoio à pesquisa e às universidades públicas, que se mostraram insuficientes (por serem mínimos) para atender a toda uma demanda de projetos de avanço científico nacional propostos pela comunidade acadêmica.

Isto implicou a (re) distribuição de funções e atividades corriqueiras que, em alguns casos, até o presente momento, não foram equacionadas a contento pelo Estado, numa obviedade de que as políticas públicas educacionais atuais, especialmente as direcionadas ao ensino superior, continuam seguindo seu curso normal, nos moldes neoliberais que se concretizaram desde a reforma do Estado dos últimos anos, que defendia uma Educação Superior diversificada e flexível, com sérias repercussões para as universidades. O represamento da contratação de novos docentes, neste período, desvela a contínua racionalização neoliberal no tocante aos investimentos na educação, o que contribui para a intensificação do trabalho dos professores, nas IES públicas.

Sob a ideia de que havia necessidade de uma universidade pública mais afinada com uma educação superior mais diversificada e flexível – o que, para Chaves (2006, p.9), se daria através da “criação de estabelecimentos voltados para o ensino, particularmente para a formação de professores para a educação básica” e pela “eliminação do regime jurídico único, o concurso público e o regime de dedicação exclusiva que serão substituídos por contratos flexíveis” – é que o Estado brasileiro impõe às universidades um paradigma produtivista e mercadológico de concepção neoliberal, que afeta diretamente os docentes que são submetidos à lógica racionalizadora do capital, pela via da intensificação do trabalho (CHAVES, 2006, p. 9).

Neste particular, Bosi (2007) nos afirma que “essa intensificação do trabalho também aconteceu devendo-se, principalmente, ao represamento de concursos públicos ao longo desses últimos 15 anos, fato que confirma como constante a racionalização de feição neoliberal dos orçamentos públicos em todos os Estados do Brasil” (p. 1512).

E é admissível, também, dizer que essa configuração institucional, de sobrecargas de atividades (indicando necessidade ou existência de um profissional polivalente), desvela uma similaridade com os procedimentos presentes nas indústrias e fábricas. (TUMOLO; FONTANA, 2008).

Então, a sobrecarga de atividades que concorre para a intensificação do trabalho, no espaço universitário, tem sua gênese no processo de reforma estatal, seguida dos projetos de reforma universitária, decretados e executados (ou em tramitação) pelo governo federal, que normatizam o fazer universitário e, consequentemente, o trabalho docente.

A não contratação ou a contratação ínfima de novos profissionais docentes para suprirem as lacunas/vacâncias naturais existentes (aposentadorias, transferências, cessões, etc.), nos espaços acadêmicos federais, combinada com a expansão do número tanto de novos discentes (de graduação e pós-graduação) quanto de atividades e funções cotidianas que surgem das exigências das mudanças já referidas, contribuem significativamente, para intensificar o trabalho docente nas IES.

Na assertiva sob análise, o pesquisador PG 2 faz distinção entre dois termos muito presentes neste texto, *trabalho* e *atribuição.* Uma consulta a Caldas Aulete (2004) sobre estes termos nos informa o primeiro conceito como sendo o “emprego da força física ou intelectual para realizar ou executar tarefas (p. 778). O segundo termo é conceituado como sendo a “responsabilidade de quem exercer um cargo, função ou tarefa.” (p. 69).

A partir deste comparativo conceitual, e considerando a afirmativa do pesquisador entrevistado, de que não houve aumento de trabalho e sim de atribuição, podemos emitir uma compreensão discordante e contrária àquela, pois o exercício de novas atividades implica a demanda de mais esforço físico e mental, disposição de nova carga horária que se reveste em mão de obra. Portanto, mais trabalho e não, simplesmente, o exercício de uma nova função ou atribuição.

Neste aspecto do não reconhecimento de elementos intensificadores do trabalho docente, temos a caracterização, segundo Marx e Engels da alienação do trabalho.

Marx e Engels (1844) esclarecem que a alienação se manifesta a partir do não reconhecimento, por parte do trabalhador, de elementos e efeitos de sua prática que possam intervir na sociedade, isto é, o homem perde o domínio de sua criação. Eles assim se expressam, no livro *Ideologia Alemã*:

> O poder social, isto é, a força produtiva multiplicada que nasce da cooperação de vários indivíduos exigida pela divisão do trabalho, aparece a estes indivíduos, porque sua cooperação não é voluntária, mas natural, não como ser próprio poder unificado, mas como uma força estranha situada fora deles, cuja origem e cujo destino ignoram, que não podem mais dominar e que, pelo contrário, percorre agora uma série particular de fases e de estágios de desenvolvimento, independente do querer e do agir dos homens e que, na verdade, dirige este querer e agir. (MARX; ENGELS, 1986, p.49-50).

É a partir dessas considerações teóricas, fundamentadas, principalmente, em Marx e Engels e suas contribuições sobre o trabalho alienado que lançamos o questionamento sobre o discurso do pesquisador PG2, acima analisado.

No entendimento de outro pesquisador entrevistado, a assunção de atribuições cumulativas acabam por trazer implicações que concorrem para a diminuição da atuação, principalmente, no trabalho direcionado às atividades de pesquisa. Ao dissertar sobre este assunto ele nos afirma:

> Eu tenho uma demanda muito grande de audiências, de viagens e representações, que, de maneira muito óbvia, me toma boa parte daquele tempo que, anteriormente, eu dedicava a esta atuação. Isto compromete um pouco, compromete em certa medida... Um pouco, mas, em certa medida, compromete, ao mesmo tempo em que restringe também o meu nível de atuação. (PG 1).

As implicações destas demandas acentuadas de atividades para o trabalhador docente se explicitam no comprometimento das tarefas relacionadas às práticas científicas. Para o depoente acima, o cumprimento das agendas administrativas e sociais, as corriqueiras viagens e as representações institucionais comprometem, em certa medida, sua atuação. Estas atividades lhe tomam tempo que deveriam ser destinadas ao exercício da docência e da pesquisa.

Nessa mesma linha de análise crítica, sobre o acúmulo de funções, especialmente as burocráticas, dentro dos espaços acadêmicos, outro pesquisador entrevistado manifesta seu ponto de vista, fazendo o seguinte depoimento, que ratifica o que vínhamos discutindo acima.

> Muitas tarefas administrativas, o coordenador acaba tendo que desempenhar, e isso toma muito tempo, e isso interfere na sua... no seu trabalho na graduação, interfere na sua produtividade científica. Inclusive, a gente conversando com colegas, [percebe que] existe uma corrente de pensadores que entende que o pesquisador, ele deve ser liberado dessas funções – né? Se dedicar na graduação, se dedicar à pesquisa e à formação de mestres e doutores... E isso requer o nosso tempo, mas também, realmente, nós não temos condição de implementar um regime desses – né? Mas que isso atrapalha, atrapalha muito; eu poderia ser muito mais produtivo, se não tivesse que ficar resolvendo probleminhas administrativos. (PG 8).

A divisão do tempo entre as várias atividades acadêmicas (docência, extensão, pesquisa e gestão) a serem realizadas, no espaço das IFES, acaba por comprometer a eficácia na concretização das atividades de pesquisa. O pesquisador acima (PG-8) entende que, se este tempo gasto, especialmente, com atividades burocrático-administrativas, fosse investido, exclusivamente, nas atividades de ensino e pesquisa e seus desdobramentos naturais, sua atuação profissional poderia ser mais exitosa e prazerosa e menos intensificada.

Na assertiva de Bianchetti e Machado (2007, p.10) sobre a rotina dos pesquisadores/gestores, ratifica-se que “o ritmo veloz do cotidiano ao qual os pesquisadores estão submetidos hoje, aliado às burocracias dos gestores da ciência estão pondo em risco a sua capacidade intelectual”.

Para outros dois depoentes, essas atividades administrativas devem ser exercidas por profissionais que já tenham uma atuação científica madura e até expressiva, ou seja, um “capital acumulado”, uma carreira sólida. O primeiro assim se manifesta sobre este assunto:

> Eu não recomendo a ninguém em início de carreira ter uma carga administrativa excessivamente pesada, que iniba a sua maturação de pesquisador; acho que isso não é uma estratégia inteligente. (PG 5).

Outro entrevistado entende que a maturidade profissional e a estrutura produtiva devem ser critérios, necessários, para que um docente possa exercer uma gama de atribuições na academia. Diz ele:

> Eu acho que essa função, ela deve ser exercida por pesquisadores que já têm uma certa maturidade, já têm uma atividade de pesquisa muito bem

> estruturada, um ritmo de produção muito bem estruturado, de modo que a supressão de algumas horas de trabalho, nessa rotina, não comprometa a continuidade do seu trabalho em pesquisa e na formação, tanto na graduação como na pós. Então, é claro que, por essa razão, você não pode esperar que essas funções sejam exercidas por docentes que estão começando a estruturar a sua atividade de pesquisa, e esse tempo que ele precisará dedicar à gestão pode ser indispensável para sua atuação. (PG 2)

Como se pode perceber, os pesquisadores mais experientes entendem que as várias atividades exercidas dentro da academia comprometem a produção acadêmica; então, se um docente que esteja iniciando sua carreira de pesquisador enveredar pelo caminho da assunção de muitas responsabilidades acadêmicas, terá dificuldades para manter seu ritmo de produção ou então poderá incorrer num ritmo intenso para que possa dar conta das demandas, o que, na opinião dos entrevistados, "*não é uma estratégia inteligente*".

A saída, então, para que isto não ocorra, seria (re) distribuir essas funções pelos pesquisadores mais estruturados e experientes da academia?

Todavia, esses pesquisadores experientes, por sua vez, já estão sobrecarregados de atividades que, também, por vezes, não conseguem acompanhar de modo a atender as demandas do sistema. Podemos verificar isto nas palavras de um pesquisador, quando diz:

> Então, digamos, esse trinta por cento que eu falei que puxam a universidade [grupo de vanguarda], na minha universidade, estão sendo muito mais exigidos nesse item – tá certo? E isso é real. Isso é precarização do trabalho, do meu ponto de vista, sim. (PG 5).

Para outro pesquisador, as realidades de alguns docentes precisam ser revistas quanto a esse ritmo de atividades. Ele nos diz:

> Isso é verdade; agora, uma pequena parcela de nossos professores está nessa condição [produtivista], a gente precisa encontrar um modo de mudar essa realidade. (PG 2).

A conjugação de atividades exercidas e ações realizadas significa um estágio de tensão produtiva; todavia, esses fazeres e realizações, muitas vezes, não são computados como parte de suas remunerações e nem pontuam nos processos avaliativos. É uma circunstância que implica, segundo Apple (1995), intensificação do trabalho docente.

Embora haja uma compreensão desta intensificação, no exercício de suas atividades acadêmicas, os pesquisadores não oferecem resistência a ela. Isto fica claro na explicação de um entrevistado, quando afirma:

> Você precisa, também, ter toda a disposição, toda ênfase para dar conta da agenda de trabalho que são cotidianos da função. Isso, obviamente, e, também, pessoalmente, cobra preço do desgaste maior, físico e intelectual, mas que eu, certamente, não me traz surpresa, tinha conhecimento. E tenho certeza [de] que tenho estatura e experiência suficiente para continuar tocando isso. (PG 2).

Partindo dessas constatações, avaliações, e considerações consensuais dos depoentes, apresentadas acima, sobre as muitas atribuições e funções exercidas por eles, o conjunto daquelas nos permite concluir que a intensificação do trabalho docente se naturalizou entre os pesquisadores, que, embora discordem deste estágio produtivista, aceitam-no sem uma reação significativa. Isto é, "a naturalização é uma força 'oculta' que consideramos como uma das mais intensas inimigas, pois, ela justifica, acomoda, nos leva a consentir (mesmo que inconscientemente), com tudo o que a cultura hegemônica necessita." (PÍTON, 2007, p.5).

Considerando este contexto de consentimento e naturalização que se desvela como uma tendência inata dos seres humanos e que se mostra explicita na academia, alerta-nos Silva, A.O. (2008, p.8):

> Pressionados pela exigência de mais e mais produtividade, os docentes reproduzem o servilismo na relação com os órgãos superiores. Mutilam-se para atender as normas e regras burocráticas decididas por um grupo seleto de indivíduos, os quais agem como deuses no Olímpio, cujas decisões são imperativas e moldam a prática cotidiana da maioria. Esta se submete. A perda do senso crítico e submissão à ordem acadêmica talvez representem o efeito mais infausto e preocupante.

Concluindo, ele afirma:

> Ao anuir com os critérios positivistas da medição matemática do saber, como se este pudesse ser verdadeiramente mensurado, numa clara rendição às áreas do conhecimento acadêmico que priorizam a quantificação e também aos princípios mercadológicos cada vez mais influentes no *campus*, acentua-se o "produtivismo". [...] O resultado é um ambiente acadêmico cada vez mais estressante e deprimente, povoado por indivíduos conformistas e apegados a interesses particulares e mesquinhos. [...] O sonho dourado do sucesso, do reconhecimento dos pares, passa pela aceitação sem resistência ou questionamento da ideologia produtivista. (SILVA, AO, 2008, p.8).

Essa demanda produtivista de atividades, cumulativamente, exige a disponibilidade de tempo compatibilizando-a, inclusive, com a necessidade da utilização daquele que deveria ser destinado ao descanso semanal, numa dinâmica que fomenta, de forma negativa, a escassez de tempo para realização de outras atividades.

Na assertiva de Sguissardi e Silva Jr (2009), esse uso constante do tempo pessoal dos pesquisadores para garantir o cumprimento das obrigações acadêmicas é uma das consequências das inúmeras atividades por eles desenvolvidas:

> A intensificação e precarização do trabalho dos professores das IFES [...] que tem no fenômeno do *produtivismo acadêmico* uma de suas manifestações e causas mais típicas, manifestam-se igualmente pela crescente indissociação entre o tempo e espaço da vida profissional e da vida pessoal e familiar. (SGUISSARDI; SILVA JR, 2009, p. 233. Grifos dos autores).

É considerando estes argumentos como referência que passamos a desenvolver a análise sobre a escassez de tempo, como um fator com implicações para a consecução das atividades acadêmicas, conforme se apresenta a discussão a seguir.

3.3.2 Tempo para o desenvolvimento das atividades acumuladas

O indicador tempo se apresentou como um elemento com grande implicação para a consecução das atividades acadêmicas e científicas. Aqui, foram abordados pelos pesquisadores desde o tempo para as atividades previamente estabelecidas em seus planos de trabalho até o tempo de conclusão dos cursos de mestrado e doutorado.

Abordando a ausência ou a escassez de tempo para execução de suas ações de ensino, por conta do aumento da carga de trabalho, um pesquisador assim se expressa sobre o aumento da carga horária, a que ele atribui, também, o aumento gradativo de alunos na instituição:

> Mas o trabalho de ensino, também, tem sido aumentado por conta do aumento do número de alunos, gradativo, que nós temos sofrido dentro das universidades federais. E nós não temos tido o mesmo avanço com o número de docentes contratados. Então, a carga, ela, de fato, tem aumentado, e obviamente, quem já fazia pesquisa, não vai parar de fazer pesquisa, entendeu? **Tem que arrumar um tempo extra** para fazer isso. Quem fazia

> extensão não vai parar de fazer a sua extensão. Então, a carga horária, ela, de fato, aumentou. (PG 4. Grifo nosso).

Vale ressaltar que a extrapolação da carga horária, nesse sentido, não resulta em maior remuneração; isto é, o tempo "extra" usado pelos pesquisadores é um tempo que não se converte em vantagens financeiras e/ou vantagens salariais. E ainda, essas atribuições extras dificilmente serão contabilizadas na composição dos processos avaliativos a que um dado pesquisador venha a ser submetido.

Para Bosi (2007, p.1514), essa "dinâmica tem representado, na rotina do trabalho docente, não apenas uma assimilação desse padrão de produção (que em realidade é de produtividade), mas uma *necessidade* de criar as condições para a realização dessa produção [...]" (Grifo do autor). O atendimento às normatizações e exigências produtivas faz com que o pesquisador crie condições e possibilidades para manter sua produtividade acadêmica, e até aumentá-la, e isso implica a utilização de mais tempo.

E o tempo, nesse contexto, se torna insuficiente, como podemos constatar no relato abaixo.

> Na verdade, a **gente não tem tempo,** né? Como dividir o tempo entre as atividades do mestrado, na administração, na graduação? Você tem compromissos particulares e tem que resolver – sabe? – tem que ir ao banco; e mesmo como pesquisador, não como professor, mas como pesquisador CNPq, eu tenho, agora que... Semana que vem, eu vou passar a semana toda em Brasília – eu sou do Comitê de Assessores da Odontologia do CNPq; então, agora, em setembro, eu [es] tive lá, fiquei uma semana, e agora, em novembro, fiquei uma semana. Então, praticamente, durante o ano, a gente vai lá três, quatro vezes a Brasília e fica lá uma semana, que é justamente no julgamento das solicitações de auxílios, bolsas, etc.. Ou seja, isso, no mês; você fica uma semana fora; então, **o acúmulo dessas funções te prejudica**. (PG 9. Grifos nossos).

As horas de trabalho necessárias para atender a todas as suas atribuições cotidianas são insuficientes, inclusive, extrapolam suas cargas horárias semanais e mensais, sem uma devida compensação financeira. Segundo o entendimento de um dos pesquisadores, para dar conta de todos os seus compromissos, existe a necessidade de um

> [...] trabalho dobrado, você tem que trabalhar muito mais, entendeu? Então, em vez de dar um período de oito horas, você trabalha no mínimo doze horas por dia, entendeu. Para poder cumprir todas as tarefas que você tem que desempenhar. (PG 3).

Outro pesquisador ratifica esta necessidade de mais horas dizendo: “Eu vou dormir todo dia [à] 1h, 00h30, 1h, respondendo e-mail, estudando, preparando aula.” (PG 8).

Para esses pesquisadores, no entanto, essas muitas atribuições acadêmicas acabam por exigir um investimento de tempo que supera as exigências normativas e institucionais. Diz um deles:

> **O tempo não é suficiente!** Nossa! A gente fica sempre, como eu uso o termo, sempre “tentando apagar incêndio”... A gente não consegue... Eu faço lista, uma lista como tu estás vendo aqui, eu tenho uma lista: quando eu dou aula, tem os orientandos que vêm, como vêm. Aqui, tenho uma lista com tabela com todos os meus orientandos, quando têm que qualificar, quando eles têm que apresentar relatórios... Mas **eu fico rezando pro orientando ligar pra dizer “professora, hoje eu vou desmarcar”**, porque, quando ele desmarca, já tem outro que vai entrar na vez dele. Então, sempre, **a gente fica correndo contra o tempo.** (PG 7. Grifos nossos).

Este relato demonstra a insuficiência de tempo para dar conta da demanda assumida, embora haja uma organização preliminar das atividades. A tensão constante para cumprir a agendas científicas e da docência, o atendimento aos orientandos têm se constituído em um desgaste mental e físico cotidiano para os docentes.

Essas demandas de tempo são necessárias para que se atendam aos requisitos reguladores institucionais, e isto concorre para intensificar a produtividade acadêmica, nos moldes exigidos pelos órgãos de avaliação e fomento, em uma corrida contínua por produtos. Para uma parte dos nossos entrevistados, a produção acadêmica se torna mais intensa porque ela está vinculada, atualmente, ao processo avaliativo que domina o espaço público de Educação Superior.

Toda essa tensão é produto de ajustes políticos e normatizações estatais, que alteram os procedimentos dos órgãos reguladores sobre as instituições públicas de ensino superior, resultando em uma cobrança acirrada de produção acadêmica – que exige tempo e cujos produtos são computados como quesitos quantitativos nos processos avaliativos que se espraiam neste nível de ensino. Essas exigências de produção acadêmica são tratadas a seguir.

3.3.3 A produção acadêmica como requisito avaliativo

As exigências de produção científica, que constitui nosso terceiro e último indicador, criam, no espaço acadêmico, uma prática muito controversa para o docente: a pratica da avaliação quantitativa. Este modelo avaliativo é componente de uma agenda governamental que foi muito evidente, nos anos de 1990. Mas, como já expressamos em momentos anteriores, esses (re) arranjos políticos ainda estão em pleno desenvolvimento, atualmente; a agenda política ainda está aberta.

Um depoente expõe seu questionamento quanto às exigências normativas da CAPES e do CNPq para que os pesquisadores, especialmente os bolsistas PQ, atinjam um ritmo maior de produção. Para ele, tais níveis de produção se constituem em um problema, se não são levadas em consideração as diferenças regionais e estruturais entre os centros e instituições onde estão alocados esses pesquisadores. Diz ele:

> O problema todo [é] que a própria CAPES e o CNPq estão sempre fazendo reformulações, na tentativa de **forçar os pesquisadores** a ter uma produtividade cada vez maior, e também o **Qualis** da revista – né? – que, inclusive, está passando por uma série de discussões no momento, né? Quer dizer, você tem que atingir o **Qualis** da CAPES, e com isso, eles começam a fazer uma diferença da **Qualis**, e [para] você **fica cada vez mais difícil**, principalmente, quando você trabalha em locais mais distantes dos grandes centros, **atingir esses tetos, níveis que o CNPq vem exigindo**. (PG 3. Grifos nossos).

Por esse ponto de vista, o Estado se apresenta como regulador do sistema, defendendo o eficientismo e o produtivismo como fatores principais na consecução de seus intentos avaliativos sem, no entanto, considerar as diferenças e pluralidades regionais e institucionais que são evidenciadas pelo país.

A criação de uma referência padrão, nos moldes industriais, é aproximada da academia, pela via da publicação. O atendimento das exigências da CAPES, exaradas na instituição do *Qualis*/CAPES[64], demonstra claramente isto. A classificação/qualidade de um

---

[64] "*Qualis* é o processo de classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da produção intelectual de seus docentes e alunos. Tal processo foi concebido pela Capes para atender a necessidades específicas do sistema de avaliação e baseia-se nas informações fornecidas pelos programas pela Coleta de Dados. Esta classificação é feita ou coordenada pelo representante de cada área e passa por processo anual de atualização. Os veículos de divulgação citados pelos programas de pós-graduação são enquadrados em categorias indicativas da qualidade – A alta, B média, ou C baixa – e do âmbito de

trabalho acadêmico é medida, levando em consideração em qual periódico este foi publicado, onde e em qual evento ele foi apresentado. Para Mancebo (2009), "a produção docente é mensurada, tipificada e classificada por critérios quantitativos, cada vez mais refinados, abrangentes e exigentes." (MANCEBO, 2009, p. 120).

Se a produção final, o produto pronto é o quesito mais importante para se obterem êxitos nos processos avaliativos, então, o docente é induzido a enveredar, induzidamente, por este caminho produtivo. Para Silva, MG (2008), "[...] as políticas refletem-se, integram-se e fortalecem a lógica da produtividade, que se impõe sobre a da educação". Justifica, então, a autora que, "Em síntese, o sentido de produção incorpora o produtivismo, o que quer dizer a valorização da produção docente fundamentada em determinados atributos, dos quais a quantificação é a base." (SILVA, MG, 2008, p.26).

Um dos pesquisadores entrevistados ressalta e ratifica essa prática, quando, em seu relato, afirma que o professor

> [...] tem que estar produzindo, é parte do sistema, e você sabe que está no sistema, tem que atuar de acordo com as regras do sistema. E as regras do sistema, no caso dos processos acadêmicos, são [as] da produção mensurável, por aqueles indicadores que nós todos já conhecemos. (PG 1).

Aqui, mais uma vez, está posta a aceitação natural das regras do sistema pelo pesquisador. Isto é, está clara a aceitação passiva da intensificação do trabalho. É a alienação do processo de trabalho?

Podemos perceber, no contato com os pesquisadores, que essa assimilação das normatizações que induzem a um contínuo processo produtivo, que se constitui necessário aos quesitos avaliativos, se dá pela vinculação dos resultados das avaliações individuais ou institucionais à obtenção de financiamento dos órgãos de fomento. Quanto maior for a colocação no *ranking* meritocrático, maiores serão as possibilidades de benefício, de recursos estatais.

---

circulação dos mesmos – local, nacional ou internacional. As combinações dessas categorias compõem nove alternativas indicativas da importância do veículo utilizado, e, por inferência, do próprio trabalho divulgado: circulação local de alta, média ou baixa qualidade; circulação nacional de alta, média ou baixa qualidade; circulação internacional de alta, média ou baixa qualidade." (Ver: <http://cac-php.unioeste.br/institucional/index.php/prppg/qualiscapes> Acesso em: 30 maio 2010).

Neste caso, CAPES e CNPq se constituem as principais agências estatais, nesta configuração reguladora. “Isto é, para obter financiamento pleiteado, os professores precisam ser produtivos, atender os padrões das agencias reguladoras”. Estes órgãos determinam e estabelecem os “padrões de excelência” que os pesquisadores devem alcançar. (MAUÉS, 2008, p.28).

Para a autora, nesta relação entre avaliação e produtividade, os aspectos que e como hoje se apresentam se tornam requisitos obrigatórios para obtenção de financiamentos públicos, uma vez que é através do mérito e do desempenho dos pesquisadores que eles e seus programas se credenciam para disputar os parcos recursos, num processo em que os resultados avaliativos emitem um “selo de qualidade”.

Afirma ela, ainda, que “na medida em que os professores alcançam o padrão de desempenho estipulado pelas agências de fomento, os programas aos quais pertencem são bem avaliados e, por conseguinte, as Universidades que os abrigam também ganham uma espécie de ISO 9000” (MAUÉS, 2008, p. 28).

Outro aspecto destacado pelos docentes entrevistados diz respeito às *parcerias e cumplicidades* que se constituíram entre os grupos de pesquisas, os pesquisadores participantes e os discentes/orientandos partícipes de programas de pós-graduação. Tais parcerias objetivam dar conta das demandas produtivas na relação entre produção acadêmica e cumprimento de prazos das pesquisas desenvolvidas por eles, e as exigências dos órgãos de fomento e avaliação.

Essa realidade pode ser percebida nas palavras do professor abaixo, por meio das quais o pesquisador salienta que, em razão da diminuição do conceito de cinco para quatro do programa de que ele faz parte, na última avaliação realizada pela CAPES, os pesquisadores passaram a colaborar uns com os outros e a formar uma rede de produção, para possibilitar melhoras no quesito produção, em que foram avaliados negativamente. Diz o pesquisador:

> Nós baixamos de conceito cinco e passamos, e [posteriormente] fomos avaliados para quatro; em cima dessa avaliação, que retrocedeu nosso conceito, nós tivemos outro redimensionamento, aqui dentro. **Uma das coisas que avaliaram como negativo foi o nosso... a nossa produção**; aí, nesse sentido, alguns **professores começaram a se juntar e prestar auxílio a outros**, ou então, **a forma de trabalhar foi modificada**, **em função dessa avaliação**. Agora, nós estamos trabalhando, aqui, olhando quem está mais

> próximo pra lançar um artigo, aí, pergunta se está precisando de ajuda, do que precisa. A gente, aqui no meu programa, **a gente tá tentando fazer uma rede pra ajudar os professores que produzem menos**; produzem [menos] no sentido da CAPES, de artigo, **pra tentar ver se eles conseguem publicar mais rápido.** (PG 7. Grifos nossos).

O paradigma avaliativo quantitativista presente nos espaços acadêmicos públicos forçam uma mudança de comportamento dos docentes/pesquisadores, para que eles não sejam responsáveis pela punição de seus programas (como a mudança de conceito para baixo ou perda de recursos). A rede de produção coletiva, a cooperação na construção de artigos, livros e similares e a coautoria se tornam uma necessidade, visando a atender os critérios produtivistas do sistema.

Essa rede de "solidariedade", no entanto, não é muito comum no interior dos programas de pós-graduação, pois, na maioria das vezes, os docentes considerados "não produtivos" são desligados dos programas para evitar a redução do conceito da CAPES. Como resultado desse processo, o ambiente acadêmico se transforma num espaço de conflitos e disputas entre os docentes, onde cada um age de forma individual em busca de maior produção, quantitativamente.

Os grupos de pesquisas, na maioria das vezes, funcionam com apenas um ou dois professores e seus orientandos de mestrado e doutorado, que formam "parcerias produtivas" entre os pesquisadores e seus orientandos, possibilitando a manutenção do ritmo de produção acadêmica exigida, pelos critérios avaliativos, docentes/pesquisadores.

Essa dinâmica que possibilita a manutenção de um ritmo de produção acadêmica por meio das parcerias entre orientador e orientando, porque exigida pelos critérios avaliativos aplicados aos docentes, pode ser percebida nos relatos que seguem.

> Como nós temos muitos docentes envolvidos nesta história, v**ocê acaba, também, dividindo um pouco as suas tarefas**. Então, dentro do laboratório, por exemplo, eu entro, hoje, quando eu preciso de orientar alguma coisa que seja necessária, que estejam precisando da minha presença. Porque, na maioria das vezes, eu já **tenho um estudante de doutorado que orienta o de mestrado nas atividades laboratoriais, e os de mestrado que orientam os da iniciação científica na graduação**, **nas atividades laboratoriais**. E então, só quando existe alguma "zebra" nesta cadeia, é que eu acabo entrando para fazer isso. Então, **o trabalho, hoje, está muito bem compartimentalizado**. [...]. Porque eu tenho mais gente trabalhando, **tenho mais mestrandos, mais doutorandos trabalhando comigo.** (PG 4. Grifos nossos).

Para este pesquisador, citado imediatamente acima, a divisão de tarefas com seus orientandos lhe permite maior liberdade e um pouco mais de tempo para exercer suas várias atividades, o que nos faz concluir que, sem o subterfúgio acadêmico da produção compartilhada, ele não conseguiria dar conta de seus afazeres diários. Estas práticas colaborativas entre orientador e orientandos se apresentam como uma possibilidade necessária ao cumprimento das muitas funções exercidas pelos pesquisadores, nos espaços educativos e de pesquisa.

Na assertiva seguinte, o pesquisador reconhece que, se não fosse sua maturidade científica (que ele chama de capital acumulado) e sua ação apenas de cunho gerencial (sem ter que exercer uma ação mais direta sobre suas atividades de pesquisa, deixando isso para seu grupo consolidado), sua produção científica não seria tão significativa, em números, como é. Explica ele:

> A minha produção científica, se você olhar nos últimos quatro anos, ela não foi menor, como ela foi antes; acho até que aumentou. A quem eu atribuo isso, na verdade? Eu acho que foi pelo fato, digamos, de eu já estar um pouco maduro. Então, todo, digamos assim, o meu capital acumulado nesses anos de pesquisa e consolidação do grupo. A maturidade das pessoas que trabalham comigo permitiu eu fazer, realmente, um trabalho gerencial, e não um trabalho, digamos assim, de ter que colocar a mão na massa mesmo, no dia-dia e tal. (PG 5. Grifos nossos).

Este raciocínio, acima, é corroborado por outro pesquisador que manifesta sua compreensão quanto às suas atividades acadêmicas. Ele entende que só pode desenvolver suas funções de docência, pesquisa e gestão, por que é auxiliado por um grupo de pessoas (que ele chama de colaboradores) que desenvolvem, continuamente, as ações ligadas ao grupo que o docente lidera. Diz ele:

> É claro que eu faço isso, e consigo ainda fazer isso, em algum nível, porque eu já tenho uma trajetória, de muito tempo, que me ajuda: de **ter criado um grupo de colaboradores,** né? **Eu não trabalho mais sozinho**, neste aspecto, **eu tenho um grupo de colaboradores** que, também, ajudam neste processo de continuidade das atividades de pesquisa que eu posso liderar. (PG 1. Grifos nossos).

Para Silva, A.O. (2008), “há um elo causal entre a demanda corporativa pelo aumento da produtividade e o esvaziamento, em todas as publicações, de qualquer significação que não seja gerar números”. Este autor entende e afirma que “A linha de montagem fordista-taylorista acadêmica produz coisas sem sentido, cujo principal objetivo é

simplesmente atender à demanda por mais e mais “artigos”, “livros”, etc. [...]” (SILVA, A O, 2008, p.4

Pode-se perceber que a dinâmica produtiva desses profissionais da academia está em um ritmo acelerado. E eles entendem que isto é prejudicial para a qualidade de suas produções acadêmicas. Reconhecem que há a necessidade da utilização de seus orientandos (mestrandos e doutorandos) para auxiliarem nas tarefas diárias (orientações a outros alunos, produção de artigos em coautoria, construção de relatórios, etc.), uma vez que sem tais auxílios não dariam conta de atender a todas as demandas produtivas cotidianas. Ademais, reconhecem que esta correria acadêmica tem sua gênese nas políticas avaliativas dos órgãos estatais (CAPES e CNPq).

No entanto, percebe-se que há uma comodidade ou aceitação passiva dessa dinâmica, sob o discurso de que há que atender às exigências institucionais para garantir as progressões individuais na carreira ou obter o reconhecimento entre os pares dos programas locais e garantir os recursos destinados à pesquisa, mesmo que tudo isso exija uma acirrada competição entre os sujeitos dentro dos próprios grupos de pesquisas, entre os grupos diversos da mesma unidade acadêmica ou entre as unidades acadêmicas de outras áreas da própria instituição.

Concluímos este capítulo, utilizando a assertiva de um dos entrevistados que, após algumas horas de conversa, nos afirma que há produtos de seu trabalho, para atender às exigências da CAPES, e, às vezes, como representante de área neste órgão, que não são reconhecidos nem contabilizados, mas que implicam “*numa* [sic] *forte demanda produtiva*”, o que responde à questão central da investigação, registrada nesta dissertação, sobre a intensificação e a precarização do trabalho docente, fruto das políticas avaliativas que se espraiaram pelo espaço acadêmico nacional.

Afirma ele:

> A partir de um dado momento, eu comecei a também ter funções, digamos assim, de **representação externa**, [uma vez] que eu acho isso extremamente importante para a região, para a universidade, porque nós temos que ter representante nos órgãos colegiados, nos órgãos deliberativos, quando a gente tem oportunidade, [e também já] que tinha quase que obrigação de aceitar os convites, na realidade, como nos comitês diferentes, nos comitês do CNPq; mas recentemente, eu estou respondendo pela área de geociência

na CAPES. **Então**, **eu tenho uma grande parte da minha carga horária ocupada por representação externa**, [posto] que, muitas vezes, internamente, **não são muito valorizadas, na verdade.** Parece, assim, que você está fazendo aquilo como um hobby, na realidade. Então, isso cria uma certa dificuldade, porque, digamos, **no estágio atual da minha carreira**, **eu tenho uma demanda externa muito forte e que eu não posso atender para não prejudicar as minhas atividades internas**. Eu tenho que ver.
Por outro lado, seria ingênuo e até, eu acho, contraproducente, se eu não atender parte destas demandas, que qualificam a mim como pesquisador, mas qualificam, sobretudo, a universidade, o grupo com que eu trabalho, tudo mais. Então, você tem que encontrar o equilíbrio disso aqui, na verdade, né? E isso está muito claro, **porque estas coisas não possuem um plano de trabalho, na verdade, um plano individual de trabalho, o seu PIT. As horas que eu dedico pra CAPES, nesses seis anos, cinco anos que eu trabalho com a CAPES, não contam nada, na verdade. É como se não existisse. Na realidade**, **há excesso de trabalho benevolente que você faz**, à noite, no final de semana, etc. e tal. (PG 3. Grifos nossos).

APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

Este trabalho dissertativo teve como objetivo geral analisar quais as implicações do acúmulo de funções de caráter burocrático e/ou administrativo (gestão) e de docência e sua influencia na produção acadêmica dos professores da Universidade Federal do Pará (UFPA), especialmente, daqueles docentes/pesquisadores que possuem bolsa produtividade (PQ) do CNPq, no período de 2000 a 2008, com o propósito de desvelar como essa sobrecarga de trabalho influencia ou se reflete na intensificação e/ou precarização do trabalho dos profissionais da academia.

Nosso ponto de partida se deu a partir do entendimento de que os países centrais da economia mundial, visando a garantia do fortalecimento do sistema capitalista, interferem na implementação de mudanças significativas nas estruturas dos países em desenvolvimento e periféricos, com aporte central das políticas constitutivas do neoliberalismo.

Tais políticas defendem a re-estruturação dos Estados-nações, onde se possa, entre outras coisas, dar maior liberdade ao mercado e ver progredir seus desdobramentos, diminuindo a participação e o controle do Estado sobre suas regras comerciais mais elementares. Como consequência, são abertas possibilidades de investimentos capitalistas (recursos privados) nos espaços que, até então, eram áreas exclusivos do Estado (recursos públicos), no processo que ficou conhecido, no Brasil, nos anos 1990, como reforma do Estado.

Essa reforma exige uma readequação de todas as estruturas estatais para atender a uma nova forma de gestão que se pauta por resultados e eficientismo. Temos a substituição da administração burocrática pela gerencial.

E é a partir dessas mudanças sistemáticas que as políticas sociais, sobretudo as educacionais, vão ser reformadas, em todos os níveis e modalidades de ensino, em especial, na Educação Superior, que passará por uma contínua reforma em todas as suas estruturas organizacionais.

As políticas educacionais adotadas pelo Estado brasileiro reformado, especialmente para a Educação Superior, "...trazem a marca da regulação e do controle" (MAUÉS, 2006, p.1), o que fomenta a criação de elementos avaliativos de produção, tal como se faz nas fábricas, e focaliza a produção quantitativa, transformando a produção acadêmica em um mercado aberto, "numa lógica capitalista e mercadológica hoje dominante na maioria das IFES." (MAUÉS, 2006, p.7).

O docente universitário se apresenta, portanto, nesse contexto, como um importante ator nessa nova configuração nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), uma vez que, sendo ele o construtor e produtor do conhecimento acadêmico-científico e principal protagonista dentro dessa instituição, se encontra afetado, na sua plenitude, pelas políticas reguladoras que focalizam, prioritariamente, a mercantilização desse nível de ensino.

Vale ressaltar, no entanto, que, embora as exigências de produção acadêmica dos profissionais desse nível de ensino tenham aumentado substancialmente, os investimentos, a remuneração salarial e as condições de trabalho não acompanham esta proporção de crescimento, sem deixar de citar que algumas atividades, como o exercício de função de caráter administrativo e/ou burocrático, por exemplo, não são computadas para avaliá-lo, uma vez que

> O trabalho administrativo ocupa boa parte da jornada de trabalho dos professores/pesquisadores, sem que haja um posterior reconhecimento destas atividades. Como exemplo, podemos citar as atividades referentes à captação de verbas, que incluem elaboração de projetos, acompanhamento de processos, administração financeira e prestação de contas que ocupam parte de suas jornadas de trabalho de maneira sazonal. Ou ainda outras atividades administrativas de que os professores/pesquisadores participam e que também ocupam parte significativa de seu tempo, como: a escolha e o contato com fornecedores – no caso dos que se dedicam à pesquisa experimental -, a elaboração de relatórios e pareceres, as reuniões de departamento, de congregação; de conselhos de ensino, científicos e administrativos; de comissões, de graduação, de departamento, de jornada de iniciação científica (com as tarefas de ler trabalhos, escolher banca, conversar com professores, participar de reuniões etc.). Todas estas atividades fazem parte do dia-a-dia que compõe a produção acadêmica sem, contudo serem "contabilizadas" pelos sistemas de avaliação. **(**ALVAREZ; VIDAL, 1997, p.13).

As atividades docentes são ainda mais intensificadas para aqueles profissionais que acumulam funções de gestão acadêmica (coordenação, direção, chefias de departamentos e institutos, dentre outras) necessárias para a organização e o funcionamento institucionais.

Constata-se, também, que há um número significativo de tarefas e funções administrativas e de ensino que são invisíveis ou transparentes, ou seja, existem como atividade, mas não são vistas como trabalho, constituindo "resíduos" da atividade que não são contemplados pelos sistemas de avaliação (ALVAREZ; VIDAL, 1997, p.20).

O estudo realizado apontou que, o docente das universidades públicas, buscando atender as normatizações das instituições e dos órgãos de avaliação oficiais (CAPES, CNPq), pela via da quantidade produzida, e não querendo ser protagonista de uma avaliação negativa pessoal ou institucional (especialmente, na pós-graduação), envereda pelo caminho dos acúmulos de atividades, o que compromete sua produção acadêmica e seu fazer científico, denotando a intensificação e a precarização do trabalho docente.

E é nesta lógica que se evidencia o produtivismo acadêmico intenso, que valoriza, sobretudo, a quantidade e a produção em série e que se limita ao atendimento exclusivo das exigências das agências e instituições estatais, especialmente, as de fomento e avaliação, resultando na intensificação do trabalho do professor/pesquisador, expondo-o, sobremaneira, a cargas extras de trabalho. Raggio Luiz (2006, p. 301), salienta que "o campo acadêmico impõe tantas dimensões e nuances de qualidade que os ideais de quantificação de qualquer avaliação, se não têm malogrado totalmente, têm, pelo menos, suscitado a justificada insatisfação de muitos".

Este autor afirma, ainda, que os profissionais/pesquisadores bolsistas produtividade do CNPq se constituem, atualmente, em um claro exemplo emblemático deste estágio produtivista.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho assim como a nova organização do trabalho influenciaram, sobremaneira, a disseminação de variadas noções de competências propícias para cada período histórico, tanto no âmbito empresarial quanto no setor público, como também nos demais segmentos da sociedade.

O termo *competência* sempre esteve atrelado às necessidades de acomodação e acumulação do capital, nas sociedades capitalistas. Com isso, os saberes necessários aos trabalhadores foram sempre aqueles voltados para a praticidade, no desenvolvimento de suas atividades, de forma a garantir mais produtividade.

É nesse contexto que o trabalhador docente das IES tem exercido suas atividades, tanto no sentido cobrado pela sociedade, de balizamento dos seus ensinamentos em sala de aula pelas atuais demandas do capitalismo, como nas suas condições de trabalho e, também, na exigência de níveis mais elevados de formação/titulação.

Esses profissionais, docentes do ensino superior, desempenham atividades muito específicas em relação às demais categorias. Todas essas atividades, hoje, são marcadas pela lógica da avaliação quantitativa vinculada ao pagamento de gratificações, bolsas e financiamento de pesquisas conforme a produtividade.

Esses trabalhadores, então, estão propensos a embarcar no

> [...] "consumismo acadêmico", em nome do qual os modismos se sucedem, seja nas leituras superficiais dos últimos lançamentos, nos cursos rápidos e simplificados, nas pesquisas cujos resultados são rapidamente superados ou ainda na redução dos tempos de convivência e experiência com temáticas e pessoas, imprescindíveis à criação coletiva. (MANCEBO, 2004, p.247)

Os docentes das IFES se encontram sobrecarregados de atividades, que são necessariamente suas atividades cotidianas, e ainda tem que atender às demandas de produção científica que atestarão sua produtividade ou competência, nos moldes das exigências de resultados dos organismos de avaliação, combinado com o exercício de função de gestor/pesquisador, em vários setores da instituição, configurando intensificação e precarização do trabalho docente.

Mancebo (2007), ao discutir sobre o tema precarização do trabalho docente, nas universidades públicas brasileiras, e suas implicações para o profissional do ensino superior que nestas atua, comenta que ela se efetiva através das

> [...] (sub) contratações temporárias de professores. Sobre esse aspecto é necessário destacar que a precarização intensifica o regime de trabalho, aumenta o sofrimento subjetivo, neutraliza a mobilização coletiva e aprofunda o individualismo, atingindo, obviamente, não somente os trabalhadores precários, mas carreando grandes conseqüências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas IES. (MANCEBO, 2007, p.11).

Tal intensificação é resultado das exigências constantes de produção, por parte dos órgãos reguladores, avaliadores e de fomento os quais, ao definirem normatizações de avaliação e a produção acadêmica como requisito para concessão de financiamentos à

pesquisa, tendem a medir a produtividade dos pesquisadores "quantitativamente", criando uma competição que hierarquiza ou ranqueia não só os pesquisadores como as instituições de pesquisa (RAGGIO LUIZ, 2006).

Essa dinâmica centrada nos parâmetros avaliativos, que vem se instalando nas IFES, se vale de uma abordagem de caráter quantitativista e meritocrático que, claramente, defende e valoriza os resultados (produção). Isto revela o compromisso das instituições públicas que avaliam estes estabelecimentos e seus profissionais com os princípios, sobretudo, do controle e da regulação.

Esse formato padronizado, estandardizado, portanto, se ancora nas determinações dos organismos internacionais e nos princípios que atendem aos interesses neoliberais determinados na reforma estatal brasileira.

Para Lima (2007, p.189),

> Este padrão está alicerçado no padrão dependente de desenvolvimento capitalista de nosso país e no padrão compósito de hegemonia burguesa, considerados como eixos que caracterizam o dilema educacional brasileiro e o embate histórico entre projetos antagônicos de educação e de sociabilidade. Imperialismo e capitalismo dependente, portanto, fundamentam o padrão dependente de educação superior, articulado a inserção subordinadas do Brasil na economia mundial com a configuração histórica e espacial da luta de classe.

Nesse contexto, as instituições de ensino superior se encontram imersas ou submersas em uma sociedade cujas políticas para este nível de ensino se pautam pelas políticas neoliberais adotadas, com maior ou menor intensidade, remetendo a um mercado de trabalho que está cada vez mais restrito e exigente.

Seguindo tal lógica mercantilista e produtivista, as atividades de ensino, pesquisa e extensão nas IES se enquadram "[...] na tônica que tem marcado as reformas universitárias na América Latina que insere o ensino superior num processo de "mcdonaldização do ensino" [65], no âmbito do qual

> a mercadoria oferecida deve ser produzida de forma rápida e de acordo com certas e rigorosas normas de controle da eficiência e da produtividade. O aluno [o profissional], assim como o sanduíche americano, deve estar de

[65] Expressão proposta para a educação por Pablo Gentili (*apud* LOPES, 2006).

> acordo com a fórmula: ‘qualidade, serviço, limpeza e preço (RIBEIRO, apud LOPES, 2006, p. 71).

Esta nova formulação da reforma da universidade brasileira, iniciada no governo de FHC e que se encontra em andamento, no governo de Lula da Silva, vem requerendo dos profissionais da Educação Superior, em especial dos docentes, uma disponibilidade produtiva que abarque as demandas do mercado e atenda, sobretudo, às exigências dos processos avaliativos conduzidos pelas agências estatais de avaliação e fomento.

O grande volume de trabalho e funções – que vai das atividades de ensino (aula, orientações e bancas) às de gestão (departamentos, campus, institutos, pró-reitorias e programas), concomitantes às atividades de pesquisa, em grupos ou individuais –, acelera o processo de intensificação laboral do profissional que, numa maratona científica, produz e reproduz trabalhos acadêmicos, artigos, resultados de investigação científica, elabora relatórios e apresenta trabalhos em seminários, congressos e conferências, numa jornada que extrapola, algumas vezes, a carga horária de trabalho ou os Planos Individuais de Trabalho (PIT), na universidade.

O estudo, mesmo se detendo no caso de uma única Universidade, a UFPA, demonstrou que o professor/gestor/pesquisador se vê partícipe, na academia, de uma dinâmica rápida de aligeiramento e mutação do seu trabalho cotidiano, na qual o que vale realmente é a sua inserção voluntária, ou não, num sistema cuja lógica fundante é o processo produtivo e competitivo. E este se mostra capaz de assimilar de forma passiva esta nova configuração, na academia, sem uma reação que promova a resistência ao processo instaurado, numa atitude que caracteriza a alienação daquele trabalhador.

Ressaltamos que, para este paradigma acadêmico de produção quantitativa, o fundamental é a “produção contínua que seja vendável/rentável” na nova organização socioprodutiva, ou seja, “quando não se tem tempo, é preciso criá-lo de algum jeito”; para isto, acabam-se forjando novos estilos de produção, onde os resultados desejados são alcançados mais rapidamente, “para que no tempo que sobra, novos produtos possam e/ou são viabilizados” (LOPES, 2006, p.109).

Essa situação é agravada pela sobrecarga de trabalhos acadêmicos, pois, além de suas atividades cotidianas de ensino, pesquisa e extensão, os docentes ainda têm que atender

às exigências das agências de fomento e de avaliação, em especial as da pós-graduação *stricto sensu*, cujos critérios para concessão de financiamentos e de avaliação positiva dos cursos e programas se fundamentam na quantidade de "produtos" (publicações nacionais e internacionais em periódicos, livros, etc.) que atestarão sua "produtividade" ou "competência" (LUZ, 2005, p.44).

Essas dinâmicas e habilidades produtivas que são exigidas dos docentes/investigadores pelas agências financiadoras de projetos de pesquisa e que se alicerçam nas avaliações destes ou na avaliação dos programas ou grupo que estes fazem parte, são confirmadas por Oliveira (2001), quando faz a seguinte afirmativa:

> Nossas investigações passam a ser medidas pelo metro da produtividade, e isso já está em todos os critérios de julgamento das pesquisas. Ao nos submetermos às várias agências para recebimento de recursos, temos que responder a questões sobre a produtividade de nossas pesquisas. É o mesmo metro que mede a produção de uma mercadoria. Há pouca diferença, ainda, entre elas. (OLIVEIRA, 2001, p. 128).

Concluímos que as políticas implementadas, na Educação Superior brasileira, a partir do início da década de 1990, fez parte das reformas sofridas pelo Estado, que foram induzidas pelos organismos multilaterais de financiamento, tendo em vista reduzir a ação estatal no financiamento público desse nível de ensino. Como consequência, a Educação Superior foi sendo reconfigurada, por meio de uma série de mecanismos legislativos que visaram a estabelecer a lógica mercadológica no interior das instituições de ensino superior, em especial as instituições públicas.

Essas novas configurações, que passaram a gerir as universidades brasileiras, a partir da década de 1990, tornaram-se cada vez mais centradas e moldadas por um modelo de gestão onde a lógica produtivista se acentua, numa racionalidade técnica e pragmática (MAUÉS, 2008).

Considerando os pressupostos teóricos apresentados e desenvolvidos no corpo deste trabalho, combinados com as contribuições coletadas nas atividades empíricas (entrevistas) junto aos pesquisadores produtividade do CNPq da instituição de ensino superior escolhida como lócus da pesquisa (UFPA), podemos concluir que:

- ✓ As políticas reformistas, de cunho neoliberal, iniciadas na década de 1990, representam um (re) arranjo, de proporção mundial, nas estruturas do sistema capitalista, e promovem a defesa dos interesses das elites burguesas, representadas pelos Estados imperialistas, que, de forma hegemônica, defendem o controle e manutenção das regras do jogo econômico na mão do mercado sem a intervenção estatal;

- ✓ As reformas nas estruturas do aparelho estatal nacional que se seguiram visavam ao atendimento das normatizações globalizadas, defendidas e propagadas pelos organismos multilaterais, personificados no Fundo Monetário Internacional (FMI) e no Banco Mundial (BM), que condicionavam o atendimento das novas orientações como requisitos necessários à concessão de novos financiamentos aos países;

- ✓ A assunção de políticas educacionais mundiais nos moldes mercantilistas atende aos interesses presentes nas propostas patrocinadas pelos órgãos derivados dos organismos multilaterais (ONU e UNESCO), que defendiam a educação como um produto ou uma mercadoria. Essas propostas foram propagadas nas Conferências Mundiais de Educação;

- ✓ Reformar a Educação Superior nacional, nesse contexto, tem exigido permanente adequação legislativa para permitir uma maior relação desta com as regras do mercado, visando a facilitar o processo de privatização desse nível de ensino, espraiando uma concepção de que a "educação superior é um bem antes privado que público" (SGUISSARDI, 2009, p. 139), concepção esta defendida pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e Banco Mundial, ratificada, em nível nacional, quando é enquadrada como um **serviço não exclusivo** do Estado. Nesse âmbito, o discurso de expansão se firma na falácia de uma "universidade para todos".

A partir dessas assertivas, e considerando o que conosco foi compartilhado pelos sujeitos partícipes das entrevistas, podemos emitir nossas conclusões sobre o acúmulo de funções na academia e o produtivismo acadêmico e sobre em que as reformas estatais implicaram a intensificação do trabalho docente, na UFPA.

Nessa perspectiva, entendemos que nossa hipótese se confirmou, quando fizemos as constatações que seguem.

- ✓ As políticas direcionadas às instituições de ensino superior públicas, a partir da reforma, evidenciam a redução da ação do Estado como mantenedor dos serviços oferecidos por estas últimas, afetando-as estrutural e economicamente, com o corte de recursos para investimentos no setor, iniciando um processo de sucateamento desses espaços educativos, o que resulta na precarização dos trabalhadores docentes, inclusive, com a diminuição ou a não contratação de novos profissionais com o represamento de concursos públicos;

- ✓ Em razão das mudanças no formato da gestão pública, o Estado nacional assume o papel central na regulação e no controle dos espaços públicos, na formulação de novas políticas avaliativas que evidenciam a produção ou produtivismo como requisito balizador de resultados;

- ✓ O Estado se fortalece e delega aos órgãos de financiamento e/ou fomento (agencias reguladoras), neste caso CAPES e CNPq, a função de legislar sobre as políticas de avaliação no âmbito da Educação Superior que condicionam o credenciamento ou a concessão de recursos para a pesquisa científica e tecnológica aos resultados desses processos avaliativos, numa ação estatal que se pauta, fundamentalmente, pela avaliação meritocrática e quantitativista;

- ✓ O trabalhador docente, visando atender às normatizações dos processos avaliativos (especialmente da pós-graduação) e dependente dos recursos para pesquisa, não querendo ser figurante central, entre seus pares, de uma avaliação cujo resultado seja negativo, pessoal e institucionalmente, envereda pelo cumprimento das regras do jogo (onde pontuar é preciso), o que, como consequência, lhe atribuirá um volume de atividades que culminará na intensificação do seu trabalho;

- ✓ A aceitação passiva, que caracteriza a alienação desse profissional, demonstra o controle estatal, pela via dos processos avaliativos, das ações dos sujeitos que integram essa entidade educacional nesse nível de ensino;

- ✓ A não contratação de novos docentes, acompanhada do aumento constante de novos discentes, a distribuição de funções concomitantes, além daquelas previstas estatutariamente, sobrecarregam os profissionais que, para darem conta de suas atividades, necessitam de uma carga horária mensal de trabalho que extrapola as horas previstas e pagas, resultando na utilização de horas extras de trabalho sem renumeração, inclusive aquelas reservadas ao descanso semanal e as dedicadas a família;

- ✓ A avaliação institucional e pessoal é medida e aferida pelo quantitativo de produção acadêmica (livros, artigos, orientandos, eventos científicos, bancas, etc.), o que inaugura um processo competitivo que hierarquiza e ranqueia meritocraticamente os pesquisadores, acirrando a competição entre estes;

- ✓ Para dar conta das muitas funções acadêmicas, o docente/pesquisador bolsista produtividade lança mão da colaboração de seus orientandos (de iniciação científica, especialização, mestrado e doutorado, notadamente os portadores de bolsa de estudos), num processo de exploração da mão de obra discente, visando manter sua produção acadêmica nos padrões exigidos pelos órgãos avaliativos, tendo em vista garantir a manutenção do incentivo financeiro, inclusive a bolsa PQ.

Em síntese, pode-se afirmar que um novo modelo de organização e gestão das universidades públicas federais foi implantado, de forma a ajustar essas instituições à lógica produtivista de privatização e mercantilização de bens e serviços acadêmicos, e esse processo afetou profundamente o trabalho docente. Sob esse aspecto, “o vínculo entre quem produz conhecimento (a universidade) e quem o consome, a partir das demandas postas (do mercado), se fortalece cada vez mais” (MAUÉS, 2008, p.27).

A busca por verbas públicas e privadas para financiamento de pesquisas e para complementação salarial tem contribuído para a intensificação do trabalho docente, na medida em que os profissionais precisam aumentar a quantidade de trabalho dentro da jornada semanal. Observa-se, ainda, que disseminou-se, no universo acadêmico, a ideia de que os docentes devem ser “mais produtivos”, correspondendo à “produção” a quantidade de “produtos” relacionados ao mercado (aulas, orientações, publicações, projetos, patentes, gestão, extensão e etc.) desenvolvidos pelo docente.

No dizer de Maués (2008, p. 29), “a produção de conhecimento se voltou para atender as exigências de mercado, numa heteronomia materializada pela subordinação do público ao privado”. Por fim, para esta autora, a ênfase mercadológica à qual está submetido o professor/gestor/pesquisador, é “perversa e destruidora”. Perversa, por criar nestes profissionais um sentimento de culpa pelos insucessos que ocorram dentro das instituições da qual eles fazem parte. Destruidora, por trazer, como efeito deste trabalho intensificado, consequências à saúde do docente.

Destarte, compreendemos que há a necessidade de uma ruptura neste cenário acadêmico produtivista: o docente, que sempre foi o formador de indivíduos sociáveis e críticos, deve exercer seu papel, fundamentalmente, no enfrentamento das políticas pautadas pelas agências de avaliação e fomento, rompendo com os seus paradigmas quantitativos e meritocráticos que permeiam de negatividade a produção acadêmica brasileira.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. *Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional*. ***Educação & Sociedade***. Campinas, v. 22, nº 75, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2008.

ALMEIDA, Ana Maria F. de P. M. *Avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos*. ***Avaliação.*** Campinas: *RAIES*, v.2, n.4, p.37-50, 1997.

ALVARENGA, Eldra; VIEIRA, Emília Peixoto; LIMA, Miriam Morelli. *Os impactos das políticas educacionais brasileiras no trabalho docente*. Seminário da Rede de Estudos sobre Trabalho Docente (RedESTRADO), 6. 2006. Rio de Janeiro. ***Anais...*** Rio de Janeiro, 2006. 1 CD. [Disponível também em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/os_impactos_das_politica.pdf>].

ALVAREZ, Denise; VIDAL, Mário César. *Organização e funcionamento dos grupos de pesquisa: o cotidiano da produção científica.* In: Congresso Latino Americano de Ergonomia, 4; Congresso Brasileiro de Ergonomia, 8. 1997, Florianópolis. ***Anais...*** Florianópolis: ABERGO; UFSC, 1997, p. 50-56.

ALVES, Francisco de Assis. ***Fundações, organizações sociais, agências executivas***. São Paulo: LTR, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *O método nas ciências sociais*. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. ***O método nas ciências naturais e sociais****: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1988, p.107-203.

AMARAL, Nelson Cardoso. ***Financiamento da Educação Superior****: Estado X mercado*. São Paulo: Cortez; Piracicaba (SP): UNIMEP, 2003.

ANDERSON, Perry. *Balanço do neoliberalismo*. In: GENTILI, P.; SADER, E. ***Pós-neoliberalismo*** *– as perspectivas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. ***Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional***. Brasília: Líber, 2005.

ANTUNES, Ricardo**. *Adeus ao trabalho?*** *Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho.* 8. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: EDUNICAMP, 2002.

APPLE, Michael W. ***Trabalho docente e textos****: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Tradução: Thomaz Tadeu da Silva; Tina Amado; Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAGÃO, Cecília Vescovi de. *Burocracia, eficiência e modelos de gestão pública**: um ensaio***. In: ***Revista do Serviço Público***, Brasília, v.48, n. 3, p. 104-132, set./dez.1997. Disponível em: http://www.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2740&Itemid=129 Acesso em: 20 abr. 2009.

AULETE, Caldas. ***Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa.*** Rio de Janeiro: Lexicon, 2004.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. Campinas (SP): Autores Associados, 1997.

BAUER, Martin W; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. *Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento - Evitando confusões*. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. ***Pesquisa quantitativa com texto, imagem e som***. Petrópolis (RJ): Vozes. 2002, p.17-36.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria N. Reféns da produtividade: sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 30. 2007. Caxambu (MG). **Anais**... Rio de Janeiro: ANPEd, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503--Int.pdf>. Acesso em: 23 maio 2009.

BIANCHETTI, Lucídio; FAVERO, Osmar. *História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil*. ***Revista Brasileira de Educação***. Rio de Janeiro, n.30, Editorial, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000300001&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 maio 2009.

BOSI, Antonio de Pádua. *A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos*. ***Educação & Sociedade***. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. [Disponível também em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000400012&lng=pt&nrm= >].

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Crise econômica e reforma do Estado no Brasil*. São Paulo: Ed. 34, 1996. [*Apresentação*; *Introdução* disponíveis em: <http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=696>].

BRUNHOFF, Suzanne de. ***A hora do mercado****: crítica do liberalismo*. São Paulo: EDUNESP, 1991.

CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma V.; LIMA, Rosângela N. (Org.). ***Política pública de educação no Brasil***. *Compartilhando saberes e reflexões*. Porto Alegre (RS): Sulina, 2006.

CARVALHO, Celso; INFORSATO, Edson do Carmo; MONFREDINI, Ivanise. *Reforma do Estado e da Educação no Brasil Contemporâneo*. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 8. 2005, Águas de Lindóia (SP). ***Textos Geradores. Resumos***. São Paulo: UNESP, 2007, p. 64-76. [Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/LinksArquivos/GT04.pdf>].

CARVALHO, Fernando Cardim de. *Bretton Woods aos 60 anos.* ***Novos Estudos.*** São Paulo, v. 70, p. 51-63, 2004.

CHAUI, Marilena. *A Universidade pública sob nova perspectiva.* ***Revista Brasileira de Educação***. Rio de Janeiro, n. 24, set./out./nov./dez. 2003. (Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), 26. 2003. Poços de Caldas. Conferência de Abertura). [Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf].

_____. *A universidade operacional.* ***Avaliação***. Campinas, v. 4, n.3, p.3-8, 1999.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. *Política de gestão e financiamento da expansão das universidades federais via precarização do trabalho docente*. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. ***Educação superior no Brasil e diversidade regional***. 1. ed. Belém: EDUFPA, 2008, p.67-88. V. 1. 456 p.

_____. *Reforma do Estado e privatização da universidade pública brasileira – conseqüências sobre o trabalho docente*. *In*: Seminário da Rede de Estudos sobre Trabalho Docente (RedESTRADO), 6. 2006, Rio de Janeiro. ***Anais...***. Rio de Janeiro, 2006. 1 CD. [Disponível também em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/index.htm>].

_____. ***As feições da privatização do público na Educação Superior Brasileira****: O Caso da UFPA.* 2005. 436f. Tese (Doutorado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

CHAVES, Vera Lúcia J.; LIMA, Rosângela N. *Educação Superior no Pará – 1991-2004*. In: RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. (Org.). ***Educação Superior Brasileira****: 1991–2004.* [28v.] Brasília (DF): INEP/MEC, 2006. Parte 1, p.25-401.

CHESNAIS, François *et al*. ***Uma nova fase do capitalismo?*** São Paulo: Xamã; Campinas: CEMARX, 2003. (Coleção Seminário Marxista: Questões contemporâneas).

COUTINHO, Karyne Dias. *Educação como mercadoria: o público e o privado no caso dos shoppings centers.* ***Educação & Sociedade***, Campinas, v. 24, n. 84, p. 955-982, set. 2003.

CHRISPINIANO, José. *Todo o poder à avaliação.* ***Revista ADUSP.*** São Paulo, n. 36, p. 26-35, jan. 2006. [Disponível também em: <http://www.adusp.org.br/revista/36/r36a04.pdf>].

DAL ROSSO, Sadi. ***Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea.*** São Paulo: Boitempo, 2008. 207p. (Coleção Mundo do Trabalho).

DAROS JR, Armando. *Os rumos da pesquisa no ensino superior*. *In*: ***Seminário Nacional: Estado e Políticas Sociais no Brasil***. 2003. Cascavel (PR). Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Educacao/eixo3/17armandodarosjunior.pdf>. Acesso em: 10 maio 2010.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação institucional da educação superior: fontes externas e fontes internas*. ***Avaliação*:** Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação**.** Campinas, v.3, n.4, p.29-35, dez.1998.

_____. *Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa, interações e ênfases*. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). ***Avaliação universitária em questão****: reforma do Estado e da Educação Superior*. Campinas (SP): Autores Associados, 1997, p.71-90. (Coleção Educação Contemporânea).

DINIZ, Eli. ***Empresário, Estado e capitalismo no Brasil****: 1930-1945*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (Coleç , 27).

DI PIETRO, Maria Silvia Zanella. ***Direito administrativo***. São Paulo: Atlas, 2003.

DOMINGOS NETO, Manuel. *O CNPq e o Brasil moderno*. ***O Povo***, Fortaleza-CE, p. 22, 17 jul. 2005.

DOURADO, Luís F. *Reforma do Estado a as políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90*. ***Educação & Sociedade***, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>. Acesso em: 19 jul.2009.

_____. *O público e o privado na agenda educacional brasileira*. In: AGUIAR, Márcia Angela; FERREIRA, Naura Syria C. (Org.). ***Gestão da educação****: impasses, perspectivas e compromissos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 281-293.

EDUCAÇÃO: de direito de cidadania a mercadoria. ***Educação & Sociedade.*** Campinas, v. 24, n. 84, p. 727-732, set. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300001> Acesso em: 15 jul. 2009.

EZEQUIEL, Vanderlei Castro. ***Produtos do Bem.*** *Uma reflexão crítica da espetacularização das questões sociais*. [*texto eletrônico*]. São Paulo: Pluricom Comunicação Integrada, 2006. Disponível em: <http://www.pluricom.com.br/forum/produtos-do-bem-br-uma-reflexao-critica-da>. Acesso em: 17 jul. 2009.

FÁVERO, Osmar. *Reavaliando as avaliações da CAPES*. In: ***A Avaliação da pós-graduação em debate***. Rio de Janeiro: ANPEd, set. 1999, p. 5-27. (Documentos ANPEd).

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. *Avaliar a escola é preciso. Mas... que avaliação?* In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). ***Gestão da Escola****: Desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 113-141.

FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz. *CAPES, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV*. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

FIORI, José Luis da Costa. *O impasse americano*. ***Carta Maior***, São Paulo, p. 10-22, 23 set. 2003. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna_id=2651>. Acesso em: 04 jun. 2009

FRANCO, Maria Laura P. B. *Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional*. *In*: SOUSA, Clariza P. (Org.). ***Avaliação do rendimento escolar***. 6. ed. Campinas (SP): Papirus, 1997, p.13-26.

FREITAS, Newton. *Sobre o liberalismo*. ***Folha de S. Paulo***, São Paulo, 30 jan. 2006, p. A3. Disponível em: <http://www.newton.freitas.nom.br/artigos> Acesso em: 04 ago.09.

FRIGOTO, Gaudêncio**.** *Mercantilização da Educação Superior e o fazer docente*. [Entrevista]. ***Revista Pedagógica.*** Chapecó (SC), ano 11, v.1, n. 22, p.155-158, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://apps.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/viewFile/379/202>. Acesso em: 03 jan. 2010.

_____. (Org.). ***Educação e crise do trabalho****: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). ***Teoria e educação no labirinto do capital***. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho; RISCAL, Sandra Aparecida. *A gestão da educação como setor público não-estatal e a transição para o Estado Fiscal no Brasil*. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade. ***Política e gestão da educação***. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 39-58.

GASPARETTO, Agenor *Avaliação Institucional: um processo doloroso de mudança; a experiência da UESC, Ilhéus, Bahia*. ***Avaliação*****:** Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**.** Campinas (SP), v.4, n.3, p.73-84, set.1999.

GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. *In:* SILVA, Tomaz T. da; GENTILI, Pablo. (Org.). ***Escola S.A.:*** *quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.* Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996, p. 9-49.

HORTA, José Silvério B.; MORAES, Maria Célia M. *O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área da educação à grande área de ciências humanas*. ***Revista Brasileira de Educação***, Rio de Janeiro, n. 30, p.95-116, set/dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a08n30.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2009.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. *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. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewArticle/10315> Acesso em: 02 jul. 2009.

KOSIK, Karel. ***Dialética do concreto***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A.; MORAES, M. C. M. *Temas e tramas na pós-graduação em educação*. ***Educação & Sociedade***, Campinas, v. 26, nº 93, p. 1341-1362, set./ dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400015>. Acessado em 13 dez. 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina A. ***Fundamentos de metodologia científica***. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LEFEBVRE, Henri. ***Lógica formal, lógica dialética***. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização, 1991.

LEHER, Roberto. *ProUni ameaça universidade pública*. Entrevista a Luís Brasilino e Mateus Alves. ***Correio da Cidadania*** **[***online***]**, ed. 415, 18 a 25 set. 2004, Educação. Disponível em: <http://www2.correiocidadania.com.br/ed415/pol1.htm>

LÉDA, Denise B. *Trabalho docente no Ensino Superior sob o contexto das relações sociais capitalistas*. In: SILVA JR., J. R.; OLIVEIRA, J.F.; MANCEBO, D. (Org.). ***Reforma Universitária****: dimensões e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2006, p. 73-87.

LIMA, Kátia. ***Contra-reforma na Educação Superior****: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, Rosângela N. *Políticas educacionais e a lógica neoliberal para a Educação Básica*. In: GEMAQUE, Rosana Maria O.; LIMA, Rosângela N. (Org.). ***Políticas públicas educacionais:*** *o governo Lula em questão*. Belém: CEJUP, 2006, p. 29-48.

LOPES, Márcia C. R. ***Produção e/ou produtividade****: discutindo o trabalho na universidade*. 2006. 140fl. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

LUZ, Madel T. *Prometeu acorrentado: análise sociológica da categoria produtividade e as condições atuais da vida acadêmica*. ***Physis.*** Rio de Janeiro, v.15, n.1, p.39- 57, 2005.

MACIEL, Flávia Goes Calmon. ***Desenvolvimento científico e tecnológico em saúde****: diferenças regionais*. 2007. 87fl. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Pública) – Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz, Recife, 2007.

MANCEBO, Deise. *Trabalho docente: novos processos de trabalho e resistência coletiva*. In: ***Associativismo e sindicalismo docente no Brasil***. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/mancebo.pdf> Acesso em: 04 fev. 2009

_____. *Reflexões sobre a pós-graduação no Brasil*. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. (Org.). ***Educação superior no Brasil e diversidade regional***. Belém: Edufpa, 2008, p. 171-187

_____. T*rabalho Docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer*. ***Psicologia. Reflexão e Crítica***. Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007.

_____. *Uma análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização*. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M. L. de A. (Org.) ***Universidade:*** *políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 235-250.

MANCEBO, Deise; ROCHA, Marisa Lopes da. *Avaliação na educação superior e trabalho docente*. ***Interações***. São Paulo, v. 7, n. 13, p. 55-75, 2002.

MANCEBO, Deise; EWALD, Ariane P.; *et al*. *Em discussão: o trabalho docente*. ***Estudos e Pesquisas em Psicologia***, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, [*Online*], 2006. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v6n1/sumariov6n1.html>

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. *Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente*. ***Educar.*** Curitiba (PR), n. 28, p. 37-53, 2006.

MANCEBO, Deise; ROCHA, Marisa L. da. *Avaliação na educação superior e trabalho docente*. ***Interações***. São Paulo, v. 7, n. 13. p. 55-75, jan./jun. 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. (1848). ***O Manifesto Comunista.*** Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook: eBooksBrasil.com, 1999. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/manifestocomunista.html>. Acesso em: 02 set. 2008.

MARX, Karl. ***A ideologia alemã*** – *Feuerbach*. 5.ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. ***Contribuição à crítica da economia política***. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. *O produtivismo acadêmico e o trabalho docente*. ***Universidade e Sociedade***. Brasília (DF), ano XVII, nº 41, p.21-31, 2008.

_____. *A reforma da Educação Superior e o trabalho docente*. Seminário da Rede de Estudos sobre Trabalho Docente (RedEstrado), 6. Regulação Educacional e Trabalho docente. 2006, Rio de Janeiro. ***Anais..***. Rio de Janeiro: RedEstrado, 2006. 1 CD. (Disponível também em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/index.htm>).

MEDEIROS, Marcelo. ***A Trajetória do Welfare State no Brasil****: papel redistributivo das políticas sociais dos anos 1930 aos anos 1990*. Brasília (DF): Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), dez. 2001. Texto para Discussão, 852.

MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. Tradução Alvaro Bianchi, revisão técnica Waldo Mermelstein. ***Outubro***. São Paulo, n.4, p.7-15, 2000.

MONTAÑO, Carlos. ***Terceiro Setor e a questão social:*** *crítica ao padrão emergente de intervenção social*. S.Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA NETO, Diogo de Figueiredo. *Agências reguladoras, descentralização e deslegalização*. *In*. _____. ***Mutações do Direito Administrativo***. 2 ed. atual. e ampl. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p. 385-398.

MOTOYAMA, Shozo; NAGAMINI, Marilda. CNPq e CNRS: *Duas histórias numa perspectiva comparada*. In: HAMBURGUER, Amélia Império (Org.). ***A ciência nas relações Brasil-França (1850-1950).*** São Paulo: Edusp/FAPESP, 1996, p. 331-359.

MOTTA, Fernando C. P.; VASCONCELOS, Isabella F. G. ***Teoria Geral da Administração***. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MÜLLER, Suzana Pinheiro Machado. *Métricas para a ciência e tecnologia e o Financiamento da pesquisa: algumas reflexões*. ***Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação***, Florianópolis, n. esp., 1. sem. 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/viewArticle/1119>. Acesso em: 10 2009.

NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). ***Reforma Universitária do governo Lula****: reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã, 2004.

_____. (Coord.). ***Política educacional nos anos 90:*** *determinantes e propostas*. Recife (PE): EDUFPE, 1995.

NUNES, Paulo. ***Conceito de laissez-faire***. [S.l.], 2007. Disponível em: <http://www.knoow.net/cienceconempr/economia/laissezfaire.htm#vermais>. Acesso em: 02 jul. 09

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes*. ***Educação em Revista.*** Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, dez. 2006. (Também disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/revista/Revista_44/Oliveira.pdf>).

_____. *Regulação das políticas educacionais na América latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes*. ***Educação & Sociedade***. Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302005000300003&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 04 jun. 2009.

_____. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. ***Educação & Sociedade***. Campinas, v. 25, n. 89, p.1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf> Acesso em: 06 jul. 2009.

_____. (Org.). ***Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.*** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. ***Política e gestão da educação***. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Francisco de. *Intelectuais, conhecimento e espaço público*. ***Revista Brasileira de Educação.*** Rio de Janeiro, n. 18, p.125-132, set/out/nov/dez. 2001. [Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), 24. 2001. Caxambu (MG). Conferência de Abertura]. Disponível em:<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde18/rbde18_14_intelectuais_conhecimento_e_espaco_publico_-_fra.pdf>

_____. *Neoliberalismo à brasileira*. In: SADER, E.; GENTILI, P. ***Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.24-28.

OLIVEIRA, Adriano de; BIANCHETTI, Lucídio. *CNPq: Políticas de fomento à pesquisa nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC).* ***Perspectiva***. Florianópolis, v.24, n.1, p. 161-182, jan./jun. 2006. [Disponível também em: http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10316/9579]

OLIVEIRA, João Ferreira de; LIBÂNEO, José Carlos; MIRZA, Seabra Toschi. ***Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2006.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. ***Metodologia da Pesquisa**: Abordagem teórico-prática*. Campinas (SP): Papirus, 2000.

PAGOTTI, Antônio Wilson; ASSIS, Sueli. *O ensino superior no Brasil entre o público e o privado***.** *In:* Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), 24. 2002. Rio de Janeiro. ***Anais..***. Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/24/> Acesso em: 20 mar. 2009.

PEREIRA, Jordeana Davi; SOUSA SILVA, Sheyla Suely de; PATRIOTA, Lucia Maria**.** *Políticas sociais no contexto neoliberal: focalização e desmonte dos direitos*. ***Qualit@s Revista Eletrônica.*** Campina Grande (PB), v.5, n.3 – Ed. Especial, p. 1-14, 2006. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/64/56>. Acesso em: 09 mar. 2009

PERONI, Vera. ***Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

PINHEIRO, Armando Castelar. *Privatização no Brasil: Por quê? Até onde? Até quando? In*: GIAMBIAGI, Fábio; MOREIRA, Maurício M. (Org.). ***A Economia brasileira nos anos 90.*** Rio de Janeiro: BNDES, 1999, p.147-182. [Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/livro/eco90_05.pdf>]

PITON, Ivania Marini. *Sentidos e significados do trabalho docente: ser professor, ser professora*. In: Reunião Anual da ANPAE - Por uma Escola de Qualidade para Todos. 2007, Porto Alegre. ***Anais...*** Porto Alegre, 2007.

RAGGIO LUIZ, Ronir. *Avaliação de produtividade: Uma proposta de quantificação*. ***R B P G,*** Brasília, v. 3, n. 6, p. 300-312, dez. 2006. [Disponível em: www.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.3_6_dez2006_/Deb_Artigo3_n6.pdf].

RAMALHO, Betânia Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. *A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas*. ***Revista Brasileira de Educação***. Rio de Janeiro, n. 30, p.70-81, set /dez 2005.

RESCIA, Ana Paula; GENTILINI, João Augusto. ***Dez anos de LDB:*** *contribuições das políticas públicas em educação no Brasil*. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2007.

ROCHA, Vânia Amaral. ***Políticas de avaliação docente no Ensino Superior****: O significado da Gratificação de Estímulo a Docência (GED) na Universidade Federal de Uberlândia*. 2005. 239fl. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia (MG), 2005.

RODRIGUEZ, Margarita V.; MARTINS, Liliane G. A. *As políticas de privatização e interiorização do ensino superior: Massificação ou democratização da educação brasileira*. ***Revista de Educação***, Valinhos (SP), v. 8, n. 8, p. 41-52, 2005. [Disponível em: <http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/view/176/173>]

ROMÊO, José Raimundo M.; ROMÊO, Cristiane I. M.; JORGE, Vladimir L. **Estudos de pós-graduação no Brasil.** In: Instituto Internacional para la Educación Superior en la América Latina y el Caribe (IESALC); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). ***Reunión Regional sobre el Diagnóstico y la Perspectiva de los Estudios de Posgrado en America Latina***. São Paulo: IESALC, 2004, p. 1-76. Disponível em: <http://www.ccpg.puc-rio.br/nucleodememoria/textosfinais/romeo2004.pdf> Acesso em: 13 out.2009.

RUA, Maria das Graças. ***Avaliação de políticas, programas e projetos***. *Notas introdutórias*. [S.l.]: [S.n.], 2004. Mimeo. [Disponível também em: http://www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fUFAM-MariadasGraAvaliaPol.pdf]

_____. *A avaliação no ciclo de gestão pública*. [S.l.]: [S.n.], 2005. Mimeo. [Disponível também em: http://www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fIndicadores_desmistificacao_problema_1.pdf]

SANTOS, Cássio Miranda dos. *Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil*. ***Educação & Sociedade.*** Campinas, vol. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a16v2483.pdf>. Acesso em: 20 jul. 09.

SCHWARTZMAN, Simon. ***Um espaço para a ciência****: a formação da comunidade científica no Brasil*. Brasília: Ministério de Ciência e Tecnologia/Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. ***Metodologia do trabalho científico***. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. *A avaliação defensiva no modelo Capes de avaliação: é possível conciliar avaliação educativa com regulação e controle do Estado? In*: BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. (Org.). ***Dilemas da pós-graduação****: gestão e avaliação*. 1.ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2009, p. 133-175.

_____. *Pós-graduação (em Educação) no Brasil - Conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade*. *In*: MANCEBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Org.). ***Reformas e Políticas:*** *educação superior e pós-graduação no Brasil*. 1 ed. Campinas (SP): Alínea, 2008, p. 137-165.

_____. *Para avaliar proposta de avaliação do ensino superior*. ***Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos***. Brasília, v.76, nº. 184, p. 549-578, set/out. 1995.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos R. ***O trabalho intensificado nas federais****: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *A contradição entre o público e o privado, e as modalidades da dimensão estatal*. In: _____. ***Pragmatismo e populismo na educação superior nos governos FHC e Lula.*** São Paulo: Xamã, 2005. 128p.

_____. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA JÚNIOR, 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; MANCEBO, João Ferreira de Oliveira. (Org.). ***Reformas e Políticas****: educação superior e pós-graduação no Brasil*. São Paulo: Alínea, 2008, p. 56-76.

SILVA, Antônio Ozaí da. *Somos todos delinqüentes acadêmicos*. ***Espaço Acadêmico*** [revista eletrônica], v.8, nº 88, set. 2008. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/088/88ozai.htm>. Acesso em: 27 maio 2009.

SILVA, João Batista do Carmo. *Financiamento da Educação Superior no Pará: uma análise do impacto dos recursos municipais na Universidade Federal do Pará no período de 2000 a 2006*. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 23; V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 5; I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração, 1. 2007, Porto Alegre (RS). ***Por uma Escola de Qualidade Para Todos: programação e trabalhos completos***. Porto Alegre: ANPAE; UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. 1 CD-ROM. (Série Cadernos ANPAE, n. 4). Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/196.pdf >. Acesso em: 02 jan. 2009.

SILVA, Jorge Ferreira da. *Por que é difícil avaliar?* In: Simpósio Nacional sobre Avaliação Educacional: **Uma reflexão crítica**. 1993. Rio de Janeiro. ***Anais...*** Rio de Janeiro: CESGRANRIO, 1994, p. 63-67.

SILVA, Maria Abadia da. ***Intervenção e consentimento****: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas (SP): Autores Associados, 2002.

SILVA, Maria das Graças Martins da. ***Trabalho docente na Pós-Graduação****: a lógica da produtividade em questão*. 2008. 204f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. *A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia.* In: Gentili, Pablo; Silva, Tomaz Tadeu (org.s***). Qualidade total, neoliberalismo e educação.*** Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). ***Cadernos ANDES***. Brasília, n.23, jan. 2006.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; FREITAS, Nei Teixeira de. *Políticas de avaliação e gestão educacional – Brasil, década de 1990 aos dias atuais*. ***Educação em Revista***. Belo Horizonte; n. 40, p. 165-185, dez. 2004.

TANCREDI, Letícia. *Federal do Pará, 50 anos: riqueza regional*. ***Ministério da Educação: Imprensa.*** Brasília, 22 fev. 2009. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&&task=view&&interna=1&&id=8488>**.** Acesso em: 03 maio 2009.

TRIVINOS, Augusto N. S. ***Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:*** *a pesquisa qualitativa em Educação.* São Paulo: Atlas, 1987.

TUMOLO, Paulo Sérgio; FONTANA, Klalter B. *Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990*. ***Trabalho Necessário*** [revista eletrônica], ano 6, n. 6, 2008. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN6%20TUMOLO,%20P.%20FONTANA,%20K.%20B..pdf>. Acesso em: 10 mar. 2009.

VIEIRA, Francisco Geovanni David. *Latindo atrás do lattes*. ***Espaço Acadêmico*** [revista eletrônica], v. 7, n.73, jun. 2007. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/073/73vieira.htm>. Acesso em: 03 fev. 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Políticas internacionais e educação - cooperação ou intervenção?* In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. (Org.). ***Políticas públicas e educação básica***. São Paulo: Xamã, 2001, p. 59-89.

YAMAMOTO, Oswaldo H. *A LDB e a psicologia*. ***Psicologia: Ciência e Profissão***, Brasília, v. 20, n. 4, p. 30-37, 2000. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000400004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 03 jun. 2009.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime; MENANDRO, Paulo Rogério M. A avaliação dos programas de pós-graduação em psicologia. ***Temas em Psicologia*** (Ribeirão Preto). Ribeirão Preto (SP), v. 12, n. 1, p. 83-92, 2004.

DOCUMENTOS JURÍDICOS E OUTROS DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. (Constituição, 1988). ***Constituição da República Federativa do Brasil***. Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm>. Acesso em: 02 fev 2008.

BRASIL. *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. ***Diário***

Oficial da União. Brasília, DF, 14.1.2005. [Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>].

_____. *Lei nº 11.087, de 04 de janeiro de 2005* [Conversão da MPv nº 208, de 2004]. Altera dispositivos da Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998, que institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e da Lei nº 10.910, de 15 de julho de 2004, e dá outras providências. ***Diário Oficial da União.*** Brasília, 05 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11087.htm. Acesso em: 20 set. 2009.

_____. *Lei 10.861 de 14 de abril de 2004.* Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. ***Diário Oficial da União.*** Brasília, DF, 15 de abril de 2004, p.3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm>

_____. *Lei nº 9.678, de 03 de julho de 1998*. Institui a Gratificação de Estímulo a Docência no magistério superior, e dá outras providências. Publicado no ***Diário Oficial da União.*** Brasília, DF, 06 jul. 1998. Revogado pela Lei nº 11.784, de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9678impressao.htm>. Acesso em: 20/set/2009.

_____. *Lei nº 9.491, 9 de setembro de 1997* [Conversão da MPv nº 1.481-52, de 1997]. Altera procedimentos relativos ao Programa Nacional de Desestatização, revoga a Lei n° 8.031, de 12 de abril de 1990, e dá outras providências. Mensagem de veto Conversão da MPv nº 1.481-52, de 1997 Publicado no ***Diário Oficial da União.*** Brasília, DF, 10.9.1997 e republicado em 11.09.1997. [Alterada por vários instrumentos legais posteriores]. [Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9491.htm]

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. ***Diário Oficial da União.*** Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 12 maio 2005.

_____. *Lei nº 8.405, de 9 de Janeiro de 1992*. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. ***Diário Oficial da União***. Brasília, 10 jan.1992. [Alterada por legislação posterior]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8405compilado.htm>. Acesso em: 04 jun. 2009.

_____. *Lei nº 8.031, 12 de abril de 1990* [Conversão da Medida Provisória nº 155/90]. Cria o Programa Nacional de Desestatização, e dá outras providências. ***Diário Oficial da União***, de 13.4.1990; retificado em 18.4.1990. Revogada pela Lei. nº 9.491, de 1997. [Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8031impressao.htm]

_____. *Lei Nº 6.129, de 6 de novembro de 1974.* Dispõe sobre a transformação do Conselho Nacional de Pesquisas em Conselho Nacional de Desenvolvimento Cientifico e Tecnológico (CNPq) e dá outras providências. ***Diário Oficial da União.*** Brasília, DF, 07 de Novembro de 1974. [Disponível em: http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1974/6129.htm].

_____. *Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968***.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Publicada no ***Diário Oficial da União*.** Brasília, DF, 23 nov.1968. Retificada no D.O.U. de 3.12.1968. [Revogada pela Lei nº 9.394/1996 (exceto o art. 16)]. [Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540compilada.htm].

_____. *Lei nº 4.533, de 8 de dezembro de 1964*. Altera a Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951, que criou o Conselho Nacional de Pesquisas, e dá outras providências. ***Diário Oficial da União*.** Brasília, DF, 15 dez. 1964, Seção 1, p. 11444 (Publicação). Diário Oficial da União, de 21/12/1964, Seç. I, p. 11686 (Retificação). [Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4533-8-dezembro-1964-354351-publicacao-67278-pl.html>]

_____. *Lei nº 1.310, de 15 de Janeiro de 1951*. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas e dá outras providências. ***Diário Oficial da União*.** Rio de Janeiro, 16 jan. 1951, Seção 1, p.809 (Publicação). [Disponível em: http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1310-15-janeiro-1951-361842-publicacao-1-pl.html].

BRASIL. *Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. ***Diário Oficial da União*.** Brasília, DF, *25.4.2007*. [Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>]

_____. *Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004.* Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. ***Diário Oficial da União*.** Brasília, DF, 4.10.2004. [Revogado pelo Decreto nº 5.773, de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5225.htm>]

_____. *Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001*. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. P**ublicado no *Diário Oficial da União*.** Brasília, DF, **10.7.2001. [Revogado pelo Decreto nº 5.773, de 2006**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm>]

_____. *Decreto no 3.567, de 17 de agosto de 2000*. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, e dá outras providências. ***Diário Oficial da União*.** Brasília, DF, 18.8.2000. [Revogado pelo Decreto nº 4.728, de 9.6.2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3567impressao.htm]

_____. *Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997*. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. [Revogado pelo Decreto nº 3.860/2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306impressao.htm>]

_____. *Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997*. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único,

54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. ***Diário Oficial da União***. Brasília, 16 abr. 1997.

_____. *Decreto Nº 2.026, de 10 de outubro 1996.* Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Diário Oficial da União**. Brasília, 10 jul. 2001.** Revogado pelo Decreto nº 3.860, de 9.7.2001. [Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm>]

_____. *Decreto nº 92.641, de 12 de Maio de 1986.* Aprova o Estatuto da fundação Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. ***Diário Oficial da União***. Brasília, 13 maio 1986, Seção 1, Página 6821 (Publicação). Diário Oficial da União. Brasília, 26 ago. 1986, Seção 1, Página 12756 (Retificação). [Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-92641-12-maio-1986-442718-publicacao-1-pe.html>]

_____. *Decreto nº 86.816, de 05 de janeiro de 1982*. Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências. ***Diário Oficial da União***. Brasília, quarta-feira, 6 de janeiro de 1982. [Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FDocumento%2F3836414206445168472>]

_____. *Decreto 74.299/74 de 18 de julho de 1974*. Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. Publicação: ***Diário Oficial da União***. Brasília, Sexta-feira, 19 de Julho de 1974. [Revogado por: Decreto nº 87.062, de 29 de março de 1982]. [Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FDocumento%2F3102994862228363508>]

_____. *Decreto nº 66.662, de 05 de junho de 1970*. Reformula a Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. Publicado no ***Diário Oficial da União*.** Brasília, DF, 8 de junho de 1970 – Seção I – Parte I. Retificação: Publicada no Diário Oficial da União. Brasília, DF, 09.07.1970. [Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=119884>]

_____. *Decreto nº 53.932, de 26 de maio de 1964*. Altera dispositivos dos Decretos ns. 29741, de 11 de julho de 1951, 50737, de 07 e junho de 1961, 51146, de 05 de agosto de 1961, 49355, de 28 de novembro de 1960, 51405, de 6 de fevereiro de 1962, 52456 de 16 de setembro de 1963, e 53325 de 18 de dezembro de 1963, reunindo num só órgão a Capes, Cosupi e Protec. ***Diário Oficial da União*.** Brasília, DF, 26 maio 1964 - Seção 1 - página 4513 (Publicação). Revogado pelo Dec. 99678 - 08/11/1990. [Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53932-26-maio-1964-393973-publicacao-1-pe.html>].

_____. *Decreto 29.741, de 11 de julho de 1951.* Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. ***Diário Oficial da União*.** Rio de Janeiro, DF, 13 jul. 1951 - Seção 1 - Página 10425 (Publicação). [Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacao-1-pe.html>]

_____. ***Decreto N. 19.851, de 11 de abril de 1931***. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro: Senado da República, Subsecretaria de Informações, 11 de abril de 1931. [Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacao-1-pe.html>].

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). ***Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado***. Brasília: MARE, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PLANDI.HTM> Acesso em: 21 jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). ***Sinopse Estatística da Educação Superior.*** Brasília: MEC/INEP, 2008**.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>. Acesso em: 07 ago. 2008.

_____._____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). ***Sinopses Estatísticas da Educação Superior*.** Brasília: MEC: INEP, 2000**.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>. Acesso em: 27 jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. ***Parecer CFE nº 977/1965.*** Por solicitação do MEC, o CFE define, formaliza, organiza e regulamenta os cursos de pós-graduação e sua a implantação no Brasil. Aprovado em 3 dez. 1965. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf. Acesso em: 26 jun. 2008

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). ***História do CNPq*** – *Missão*. Brasília: CNPq, ©2008. Disponível em: <http://centrodememoria.cnpq.br/Missao.html>. Acesso em: 29 jun. 2009.

_____. ***A Plataforma Lattes***. Brasília: CNPq, 2008a. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/conteudo/aplataforma.htm>. Acessos: jun.-jul. 2009.

_____. ***Estatísticas – O CNPq nos Estados da Federação***. Brasília: CNPq, 2009. Disponível em: <http://www.cnpq.br/estatisticas/estados.htm>. Acessos em: maio 2009.

_____. ***Estatísticas e Indicadores do fomento***. *Quantitativos de bolsas por modalidade*. Brasília: CNPq, 2009a. Disponível em: <http://www.cnpq.br/estatisticas/bolsas/modalidade>. Acesso em: 21 nov. 2009.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). ***Documentos de área***. *Triênio 2007-2009*. Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/documentos-de-area-/3270>. Acessos em: jun. 2010.

_____. *Educação*. In: _____. ***Documentos de área***. *Triênio 2007-2009*. Brasília: CAPES, 2010a. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/EDUCA_19jun10.pdf>. Acesso em: jul. 2010.

_____. ***Sistema de Avaliação.*** *Coleta de dados 11*. Brasília: CAPES: MEC, 2008. (Manual Técnico). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/coletadados/ManualTecnico_Coleta.pdf>. Acessos em: jun.-jul. 2009.

_____. *Qualis.* ***Sala de Imprensa***, 06 mar. 2009 14:47. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2550-capes-aprova-a-nova-classificacao-do-qualis>. Acesso em: 30 jul. 2009.

_____. ***Avaliação da pós-graduação***. Brasília: CAPES, ©2006. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao>. Acessos: jun.-jul. 2009.

_____. ***Critérios de Avaliação*** – *Triênio 2004-2006*. Brasília: CAPES, 2007. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/criterios-de-avaliacao/2284>. Acessos em: jun.-jul. 2009.

_____. ***Avaliação – Cadernos de Indicadores***. Brasília: CAPES, © 2007. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>. Acessos: jun.-jul. 2009.

_____. ***Resultados da Avaliação dos Programas***. Brasília: CAPES, © 2007. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/resultados-da-avaliacao-de-programas>. Acessos: jun.-jul. 2009.

_____. ***Avaliação – Coleta de Dados***. Brasília: CAPES, ©2006. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/coleta-de-dados>. Acessos em: jun.-jul. 2009.

_____. ***Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010***. Brasília: CAPES, 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf>. Acessos (vários): jun. a ago. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). ***História e estrutura***. Belém: UFPA, 2008. Disponível em: http://www.portal.ufpa.br/historico_estrutura.php. Acesso em: 03 maio 2009.

_____. Conselho Universitário. ***Resolução Nº 604, de 21 de novembro de 2002*. Aprova o** Plano de Desenvolvimento da Universidade Federal do Pará 2001-2010. Belém: UFPA, 2002. [Disponível em: http://www.proplan.ufpa.br/site/PD2001_2010/Plano1.pdf].

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. ***Resolução Nº 3.911, de 10 de novembro de 2009.*** Regulamenta a realização de Concurso Pública [*sic*] de Provas e Títulos para o ingresso nas Carreiras de Magistério Superior e do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na UFPA. Belém: UFPA, 2009a. Disponível em: http://www.proplan.ufpa.br/site/docs/Resol_3911_09.pdf >**.** *Acesso em: 20 fev.2010.*

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. ***Resolução Nº 1.355, de 03 de fevereiro de 1986.*** Aprova o Programa de interiorização da UFPA.

_____. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN). Departamento de Informações Institucionais. ***Anuário Estatístico 2009*** - *Ano Base 2008*. Belém: UFPA: O Departamento, 2009, X, 207 f.

_____. _____. _____. ***Anuário Estatístico 2008*** – *Ano Base 2007*. Belém: UFPA: O Departamento, 2008a. X, 239 f.

_____. _____. _____. ***Anuário Estatístico 2007*** – *Ano Base 2006*. Belém: UFPA: O Departamento, 2007. X, 264 f.

_____. _____. _____. ***Anuário Estatístico 2006*** – *Ano Base 2005*. Belém: UFPA: O Departamento, 2006. IX, 236 f.

_____. _____. _____. ***Anuário Estatístico 2005*** – *Ano Base 2004*. Belém: UFPA: O Departamento, 2005. IX, 240 f.

_____. _____. _____. ***Anuário Estatístico 2004*** – *Ano Base 2003*. Belém: UFPA: O Departamento, 2004. IX, 239 f.

_____. _____. _____. ***Anuário Estatístico 2003*** – *Ano Base 2002*. Belém: UFPA: O Departamento, 2003. IX, 240 f.

_____. _____. _____. ***Anuário Estatístico 2002***– *Ano Base 2001*. Belém: UFPA: O Departamento, 2002. IX, 239 f.

_____. _____. _____. ***Anuário Estatístico 2001*** – *Ano Base 2000*. Belém: UFPA: O Departamento, 2001. IX, 230 f.

_____. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN). ***Plano de Desenvolvimento da Universidade Federal do Pará (2001-2010)***. Belém: UFPA, 2002. Disponível em: <http://www.proplan.ufpa.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=13>. Acessos em: fev. 2009.

APÊNDICES

Roteiro da entrevista

Considerando a realização da Pesquisa (Dissertação de Mestrado) "O TRABALHO DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR: intensificação do produtivismo acadêmico na UFPA, que tem como enfoque central analisar como a acumulação de funções de caráter burocráticos e/ou administrativos (gestão) e de docência influencia na produção acadêmica dos professores da Universidade Federal do Pará (UFPA), especialmente daqueles de possuem bolsa produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), solicito sua colaboração no sentido de responder as seguintes questões:

1. Qual é, a seu ver, a principal finalidade do trabalho docente na Pós-Graduação?
R=
2- Considera que houve mudança na condição/nas características do trabalho docente desde que ingressou na Pós-Graduação? Explique.
R=
3- Comente sobre seu cotidiano de trabalho na Pós-Graduação. Orienta quantos estudantes? Desenvolve quantas pesquisas com financiamento externo? Que outras atividades desenvolve relacionadas à pós-graduação?
R=
4) Quais são as implicações, em sua opinião, de acumular as funções de gestão e docência com a produção acadêmica?
R=
5) Como avalia a condição de tempo para realizar as atividades na Pós-Graduação (o tempo de convivência, de produção, de criação, orientação, etc..) e, ao mesmo tempo atuar como gestor. Quanto tempo dedica a cada atividade? É suficiente? O tempo se transformou num problema, ou não é o seu caso?
R=
6) Para desenvolver seu trabalho como docente com bolsa produtividade, atuar na pós-graduação e, ainda, atuar como gestor, às 40h de trabalho são suficientes ou precisas ocupa o

tempo da sua vida particular/privada? Dentro disso, é possível ou necessário separar estas duas dimensões?

R=

7) Quais as vantagens e/ou desvantagens em ser um bolsista produtividade? Considera justo os critérios adotados pelo CNPq para concessão de bolsa produtividade?

R=

8) Qual é sua opinião sobre o papel da CAPES e CNPq enquanto órgãos de fomento e de avaliação da pós-graduação?

R=

9) Considera que a avaliação dos Programas de Pós-Graduação feita pela CAPES interfere no trabalho docente? Como?

R=

10) Você já teve ou tem algum problema de saúde ou familiar relacionado a sua atividade docente? Explique.

R=

11) Você considera que nos últimos anos seu trabalho tem sido intensificado e precarizado?

R=

12) Você está satisfeito com seu salário e suas condições de trabalho?

R=