

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE 52

Ano XXII - Nº 52 - julho de 2013

(IN)certezas,
movimento docente
e expansão nas IES públicas



Um a mais é muito mais.

Nossa luta é conjunta e você faz parte dela.



ANDES

SINDICATO NACIONAL

CSP - CONLUTAS

File-se ao ANDES-SN.

www.andes.org.br | facebook.com/andessn

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE 52

Ano XXII - Nº 52 - julho de 2013

Revista publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN

Brasília

Semestral

(IN)certezas, movimento docente e expansão nas IES públicas

- 6 Modernização conservadora e ensino superior no Brasil:**
elementos para uma crítica engajada
Epitácio Macário, Erlenia Sobral do Vale e Danielle Coelho Alves
- 20 A gestão universitária,** o ensino nos cursos de Administração e seus reflexos
Rafael Alfonso Brinkhues
- 26 Expansão universitária:** discurso e justificação
Alcir Martins
- 34 O trabalho docente na expansão da educação superior brasileira:**
entre o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho
André Rodrigues Guimarães, Emerson Duarte Monte e Laurimar de Matos Farias

Educação e trabalho docente

- 46 O estímulo intelectual e o relacionamento interpessoal**
na transmissão de conhecimentos na pós-graduação
Iara Yamamoto
- 56 “Não vim pra ficar, estou só de passagem”:**
a precarizada vida dos professores substitutos da FASSO/UERN
Hiago Trindade de Lira Silva
- 68 Formação de professores universitários:** o Serviço Social da UFRN em análise
Josivânia Estelita Gomes de Sousa

Debates

- 80 Retomar a teoria [do] social** para reconhecer a vitalidade das lutas
Ricardo Lara
- 94 Lentes quebradas:** Edward Said e o papel dos intelectuais públicos
Hélvio Alexandre Mariano

Debates

- 102 O Banco Mundial na educação superior brasileira:**
de ilustre desconhecido nos anos 1980 a protagonista nos anos 1990
Carlos Marshal França e Adolfo Ignacio Calderón

- 116 513 anos** de despejos
Vinicius Maurício de Lima

Palavra de poeta

- 120 Santa Maria** tá firme na luta
Humberto Zanatta

Entrevista

- 122 Memória docente:** Marina Barbosa Pinto
Ana Maria Ramos Estevão

Prosa

- 132 Esthetica Oficial**
Monteiro Lobato

Atualidade em foco

- 136 As imagens e** o sentimento
Rondon de Castro

Olhar transversal

- 148 Bira Dantas**

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE ■

- Publicação semestral do ANDES-SN:
Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.
- Os artigos assinados são de total responsabilidade de seus autores.
- Todo o material escrito pode ser reproduzido para atividades sem fins lucrativos,
mediante citação da fonte.

CONTRIBUIÇÕES para publicação na próxima edição: veja instruções no verso de contracapa.

Conselho Editorial

Antônio Candido; Antônio Ponciano Bezerra; Carlos Eduardo Malhado Baldijão; Ciro Teixeira Correia; Décio Garcia Munhoz; Luiz Henrique Schuch; Luiz Carlos Gonçalves Lucas; Luiz Pinguelli Rosa; Márcio Antônio de Oliveira; Maria Cristina de Moraes; Maria José Feres Ribeiro; Marina Barbosa Pinto; Newton Lima Neto; Osvaldo de Oliveira Maciel (*in memoriam*); Paulo Marcos Borges Rizzo; Renato de Oliveira; Roberto Leher e Sadi Dal Rosso.

Encargatura de Imprensa e Divulgação Luiz Henrique Schuch

Coordenação GTCA

Cintia Xavier; João Francisco Ricardo Kastner Negrão; José Queiroz Carneiro; Luiz Henrique Schuch e Rondon Martin Souza de Castro

Editoria Executiva deste Número

Ana Maria Ramos Estevão; José Queiroz Carneiro e Rondon Martin Souza de Castro

Pareceristas Ad Hoc

Antônio de Pádua Bosi (UNIOESTE), Gilberto de Souza Marques (UFPA) e Olgaíses Cabral Maués (UFPA)

Revisão Metodológica e Produção Editorial Iara Yamamoto

Projeto Gráfico, Edição de Arte, Editoração e Capa

Espaço Donas Marcianas Arte e Comunicação - Gabi Caspary - donasmarcianas@gmail.com

Ilustrações Kita Telles

Revisão Gramatical Thereza Duarte

Tiragem 5.000 exemplares

Impressão Editora Teatral

Expedição

ANDES-SN/ESCRITÓRIO REGIONAL SÃO PAULO
Rua Amália de Noronha, 308 | Pinheiros | SÃO PAULO /SP | 05410-010
Fone (11) 3061-3442 | Fone/Fax: (11) 3061-0940
E-mail: andesregsp@uol.com.br

www.andes.org.br

Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Ano I, nº 1 (fev. 1991)
Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

Semestral ISSN 1517 - 1779

2013 - Ano XXII Nº 52

1. Ensino Superior - Periódicos. 2. Política da Educação - Periódicos. 3. Ensino Público - Periódicos.
I. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior CDU 378 (05)

ENSINO PÚBLICO E GRATUITO: Direito de todos, dever do Estado.

Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN
Setor Comercial Sul (SCS), Quadra 2, Edifício Cedro II, 5º andar, Bloco "C"
CEP 70302-914 - Brasília-DF - Fone: (61) 3962-8400 e Fax: (61) 3224-9716
e-mail: secretaria@andes.org.br

Depois de mais de três décadas de existência, percorrendo um caminho de resistência ao autoritarismo e enfrentando adversários poderosos e, em alguns casos, ilegítimos, o ANDES-Sindicato Nacional (SN) pode orgulhar-se dos resultados obtidos no 32º Congresso, em março de 2013, no Rio de Janeiro, com uma energia que atesta, sobretudo, a força da nossa categoria sindical. O Congresso entrou para a história do ANDES-SN como o segundo maior já realizado – mais de 500 sindicalizados presentes – e isso, para quem quer e sabe entender, diz muito num momento em que as forças mais retrógradas do país tentam conter a trajetória do Sindicato mais representativo da categoria docente do Brasil.

Além da grandeza expressa na quantidade de delegados e observadores, que qualificaram as discussões nos grupos e nas plenárias, o Congresso apontou novos rumos, capazes de manter a luta do Sindicato nos níveis em que ela tem se sustentado ao longo de todos esses anos, predominando a transparência e a democracia.

Predominou a presença marcante da juventude e das caras novas. Centenas de professores conheceram, pela primeira vez, a principal instância deliberativa do ANDES-SN e, mais do que isso, sentiram a plenitude democrática que vigora no interior do Sindicato.

O 32º Congresso do ANDES-SN foi um evento aberto a todas as correntes de pensamento, sem exclusão de ninguém. Divergências de toda ordem, convergindo na direção de novas estratégias de luta, deram o tom e confirmaram, mais uma vez, o espírito democrático que norteia todas as ações do ANDES-SN.

Foi com entusiasmo que a base do Sindicato pode vibrar com a aprovação do plano de lutas para 2013, que mantém o enfrentamento de sempre, contra o reacionarismo e acena para a vigorosa campanha de filiação, capaz de redimensionar a base social do ANDES em proporções ajustadas às necessidades do futuro próximo. A um Sindicato combativo, lutador, pluralista e democrático é salutar presenciar a ampliação de um quadro que une a experiência de velhos combatentes ao vigor e destemor dos jovens sindicalistas. É o sinal de que, mais uma vez, o Sindicato Nacional dos Docentes vai combater o bom combate. Afinal, somos todos ANDES.

Modernização conservadora e ensino superior no Brasil: elementos para uma crítica engajada

Epitácio Macário

Professor da Universidade Estadual do Ceará - UECE
E-mail: e_macarius@yahoo.com.br

Erlenía Sobral do Vale

Professora da Universidade Estadual do Ceará - UECE
E-mail: erlenia@yahoo.com.br

Danielle Coelho Alves

Graduanda do curso de Serviço Social da Universidade
Estadual do Ceará - UECE
E-mail: daniellecoelhoalves@yahoo.com.br

Resumo: O artigo aborda a modernização conservadora do ensino superior no Brasil situando o contexto histórico recente. O primeiro esforço é no sentido de comparar alguns índices econômicos e sociais brasileiros com os de outros países e, em um segundo momento analisa-se a evolução recente do ensino superior em escala nacional. As evidências mostram um inequívoco processo de privatização e mercantilização do ensino superior e a reprodução da velha estrutura do capitalismo dependente de extração colonial.

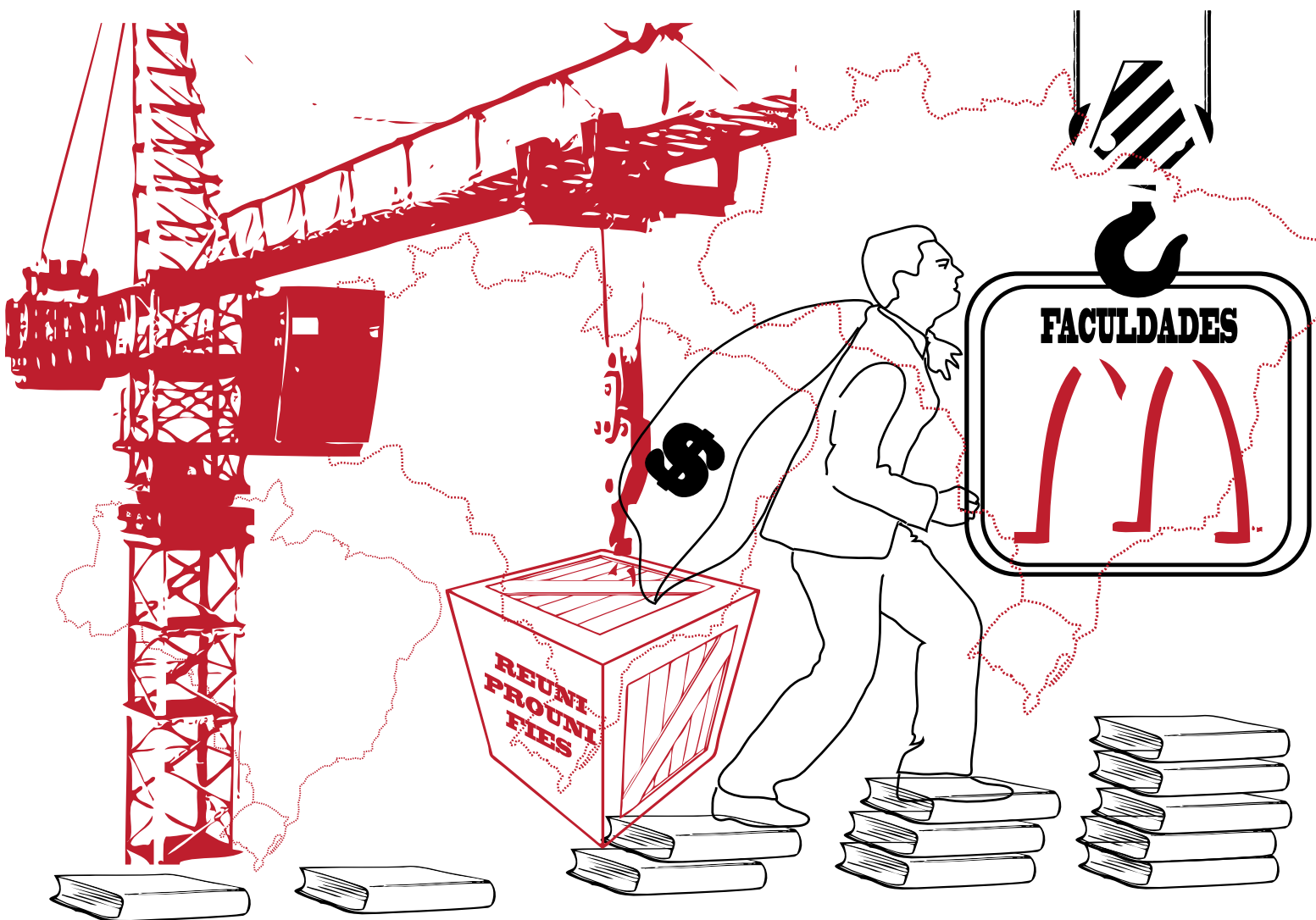
Palavras-chave: Modernização Conservadora. Ensino Superior. Público. Privado.

Introdução

A lei do desenvolvimento desigual e combinado implica que o capital se espalha para todo o mundo, mas sob formas particulares; sua lógica se põe de maneira a reproduzir diferenças substantivas entre os países clássicos, as chamadas formas prussianas e, no interior destas, as nações colonizadas e dependentes.

Sobre tal particularidade são muito instrutivas as descobertas de Ruy Mauro Marini (2000) quanto à reprodução da classe trabalhadora em condições sempre rebaixadas devido à superexploração a que é

submetida nos países dependentes, razão por que a realização do capital empregado em bens suntuosos exige que países como o Brasil, Argentina e México desenvolvam uma relação imperialista com nações também dependentes e menos desenvolvidas industrialmente – brotando, desta forma, o subimperialismo. A argumentação de Marini (2000) dá provas de que o hiato entre modernização/crescimento econômico *versus* pobreza e miséria não encerra uma contradição, mas desempenha função específica na



reprodução do capitalismo moderno nos países de formação dependente. Não é, pois, de admirar que a consolidação do capitalismo industrial no Brasil, desde os primórdios de 1970, não tenha impellido a universalização do ensino médio, tampouco a democratização da educação superior como direito de cidadania. Ocorreu algo muito diferente: a abertura do setor ao investimento privado, obrigando os trabalhadores a comprarem vagas no mercado educacional. Esta é uma das formas de realização da *modernização conservadora*.

Florestan Fernandes (2005) fez registro seminal a este respeito, arguindo que nas formações capitalistas periféricas e dependentes o desenvolvimento da economia não se faz acompanhar dos progressos socioculturais e políticos experimentados nos países centrais. A reestruturação das relações tradicionais e a instauração da “modernidade”, cá entre nós, se fazem arrimadas em severa exploração do trabalho e

num sempre mutável, mas constante, rebaixado padrão das condições materiais e culturais das classes trabalhadoras¹. Para tanto, se tecem intrincadas relações de poder que soldam os interesses dos velhos com os novos senhores do trabalho de tal sorte, que as mudanças se fazem sempre no sentido de manter a forma de dominação autocrática da burguesia, orientada e alimentada pelas relações de dependência com o grande capital internacional. É a esta forma de ser do capitalismo dependente que chamamos aqui de *modernização conservadora*.

É nesse quadro teórico que se pode compreender a funcionalidade dos baixos índices educacionais brasileiros, bem como a transformação de funções socioculturais em espaço de acumulação de capital, antes mesmo de se garantirem direitos básicos de cidadania – a exemplo do que ocorrera nos países do capitalismo clássico e naqueles de formação prussiana². É isto que procuramos mostrar nesse artigo.

O Brasil no cenário internacional

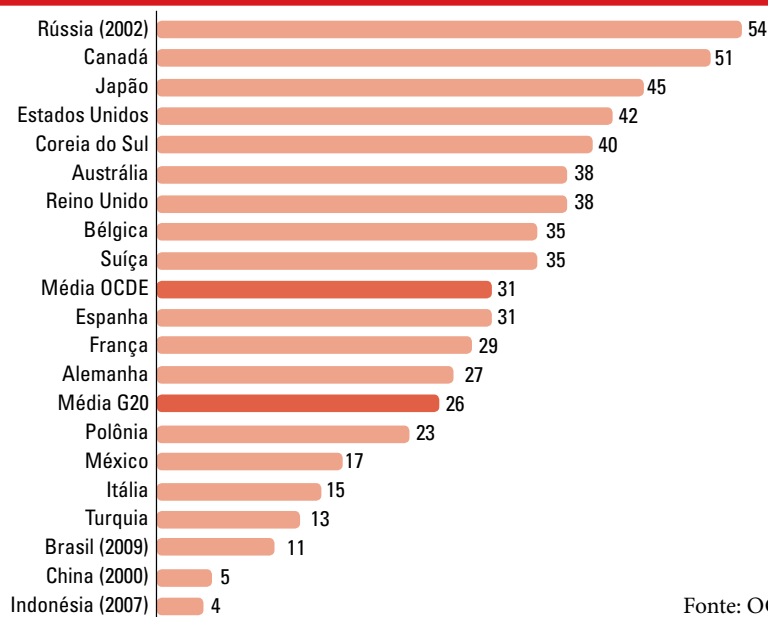
A Organização para o Comércio e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³ publicou seu relatório *Regards sur l'éducation 2012*, onde consta amplo conjunto de informações sobre a evolução da educação no conjunto de países membros e noutras nacionalidades, o que permite identificar o atraso sociocultural do Brasil quando confrontado com outras nações de maior e menor porte econômico. Essa comparação é um recurso importante para o julgamento da situação vivida no Brasil, ainda que insuficiente para uma crítica mais completa, pois esta demandaria, entre outras coisas, o tratamento cruzado de outras variáveis concernentes ao desenvolvimento econômico e social. Inobstante, para efeito do que nos interessa nesse artigo, são bastante elucidativas as informações do referido relatório no que concerne ao percentual de pessoas com ensino superior (ou diplomados de nível terciário, como prefere a pesquisa) na faixa etária de 25 a 64 anos. O Gráfico 1 ilustra o comportamento desta variável em 19 países selecionados, de acordo com o tamanho do Produto Interno Bruto (PIB) de 2010, além de apresentar as médias verificadas no conjunto das nações que compõem o G20⁴ e a própria OCDE.

O gráfico é particularmente ilustrativo do atraso social brasileiro na medida em que revela que o País ocupava a antepenúltima posição no rol das nações

selecionadas, com apenas 11% da população com diploma de ensino superior na faixa etária assinalada, perdendo para países como Turquia, Itália e México. É preciso reconhecer que o volume de riquezas produzidas internamente colocava o Brasil no 7º lugar do *ranking* mundial, conforme relatório do Banco Mundial (Tabela 1). O prestígio de que gozava quanto à magnitude do PIB não se refletia nos indicadores sociais, tampouco na variável em análise, o que deixava o Brasil abaixo de países de PIB muito inferior, como é o caso da Hungria, da República Tcheca, do Chile e da Argentina, ainda de acordo com o referido relatório.

A Tabela 1 é ilustrativa das condições rebaixadas do índice de escolaridade superior dos brasileiros, quando comparado com países com renda *per capita* parecida com a do Brasil, como é o caso da Rússia, do México, da Turquia e da Polônia. O hiato que separa o País de seus congêneres amplia quando se toma o índice de diplomados de nível superior no seio da população mais jovem, com idade entre 25 e 34 anos. Na Rússia, o número de pessoas diplomadas em nível superior é cinco vezes o número do Brasil e, no México, é duas vezes – no que pese a renda *per capita* destes países serem inferior à brasileira. A mesma lógica acontece na comparação com a Turquia, cujo PIB *per capita* é similar ao do Brasil e, todavia, o número de pessoas com nível superior nessa faixa etária ultrapassa o do nosso País em cinco pontos percentuais (p.p.).

Gráfico 1: percentual de pessoas de 25 a 64 anos, diplomados de nível superior, nas principais economias mundiais (2010)



Fonte: OCDE. Elaboração dos autores

Tabela 1: PIB, PIB *per capita* e percentual de diplomados de nível superior das maiores economias do mundo (2010)

País	PIB*	PIB <i>per capita</i>	% de diplomados de nível superior**				
			25-64 anos	25-34 anos	35-44 anos	45-54 anos	55-64 anos
Estados Unidos	14,4 tri	46.611	42	42	43	40	41
China (1)	5,9 tri	4.432	5	6	5	3	3
Japão	5,4 tri	43.063	45	57	50	46	29
Alemanha	3,2 tri	40.163	27	26	28	27	25
França	2,5 tri	39.170	29	43	34	22	18
Reino Unido	2,2 tri	36.256	38	46	41	35	30
Brasil (2)	2,1 tri	10.992	11	12	11	11	9
Itália	2,0 tri	33.786	15	21	16	12	11
Índia	1,6 tri	1.375	**	**	**	**	**
Canadá	1,5 tri	46.212	51	56	57	47	42
Rússia (3)	1,4 tri	10.481	54	55	58	54	44
Espanha	1,3 tri	29.956	31	39	35	26	18
Austrália	1,1 tri	51.085	38	44	40	35	30
México	1,0 tri	9.127	17	2	16	16	12
Coreia do Sul	1,0 tri	20.540	40	65	47	27	13
Turquia	731,1 bi	10.049	13	17	12	9	9
Indonésia (4)	708,0 bi	2.951	4	**	**	**	**
Suíça	552,2 bi	70.561	35	40	38	33	28
Polônia	469,7 bi	12.303	23	37	23	15	13
Bélgica	468,5 bi	43.006	35	44	39	31	26
	Média OCDE		31	38	33	28	23
	Média G20		26	37	33	27	23

*Fonte: Banco Mundial. Indicadores del desarrollo mundial. Valores em dólar USA a preços atuais

** Fonte: OCDE – Regard sur l'éducation 2012

Ano de referência dos dados educacionais 2000

Ano de referência dos dados educacionais 2002

Ano de referência dos dados educacionais 2009

Ano de referência dos dados educacionais 2007

Chama a atenção o caso da Coreia do Sul que, sendo um País de industrialização recente, foi capaz de levar a escolarização de nível superior para 65% das pessoas entre 25 e 34 anos de idade, sendo seguida pelo Japão (57%) e Canadá (56%). Mesmo quando se deixa de lado os extremos e se trabalha com a média, o caráter regressivo do caso brasileiro salta aos olhos, pois enquanto nos países da OCDE 38% da população de 25 a 34 anos têm diploma de nível superior e no grupo de países que compõem o G20 a proporção é de 37% da população, no Brasil o índice é de 12%.

O relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) traz importantes revelações quanto à escolaridade de nível superior (ou terciário) das quais destacamos, para fins comparativos, a taxa bruta de matrículas nas principais economias mundiais e em países latino-americanos.

Conforme se observa na Tabela 2 a seguir, o Brasil

apresenta substancial melhora na taxa bruta de matrículas no nível superior, saindo de 14% em 1999 para 30% em 2007. Essa melhora deveu-se à insidiosa ampliação do empresariamento da educação superior, o que coloca o País entre as primeiras cinco posições em oferta de ensino privado no rol dos países selecionados.

Mesmo em face da massificação do ensino superior por via do mercado (verificar dados do tópico seguinte), em 2007 o Brasil ocupava o 20º lugar no rol dos países selecionados quanto à taxa bruta de matrículas, perdendo para seus vizinhos latino-americanos: Argentina, Uruguai, Chile, Venezuela e Equador. Nessa variável, o País ficava atrás de países com renda *per capita* similar como a Polônia, a Rússia e a Turquia, bem como exibia índice ligeiramente inferior ao observado na média dos países da América Latina e Caribe. Já quando comparado com a média da Europa Central/Oriental e América

Tabela 2: Matrículas e taxa bruta de matrículas no ensino superior em países selecionados

País	MATRÍCULA TOTAL 2007		TAXA BRUTA DE MATRÍCULAS	
	NR absoluto	% privado	1999	2007
Coreia do Sul	3.209.000	80	73	95
Estados Unidos	17.759.000	26	73	82
Rússia	9.370.000	***	***	75
Austrália	1.084.000	4	65	75
Espanha	1.777.000	14	57	69
Itália	2.034.000	8	47	68
Polônia	2.147.000	32	45	67
Argentina	2.200.000	25	49	67
Uruguai	159.000	11	34	64
Bélgica	394.000	56	57	62
Reino Unido	2.363.000	80	45	58
Japão	4.033.000	80	45	58
França	2.180.000	17	52	56
Chile	753.000	77	38	52
Venezuela	1.3381.000	45	28	52
Suíça	213.000	19	36	47
Turquia	2.454.000	5	22	36
Equador	444.000	26	***	35
Colômbia	1.373.000	45	22	32
Brasil	5.273.000	73	14	30
México	2.529.000	33	18	27
Paraguai	156.000	57	13	26
China	23.346.000	***	6	23
Indonésia	3.755.000	74	***	17
Índia	12.853.000	***	10	12
Média Europa Central e Oriental			38	62
Média América do Norte e Europa Ocidental			61	70
Média América Latina e Caribe			21	34

Fonte: UNESCO. Compendio mundial de la educación 2009

do Norte/Europa Ocidental a disparidade é extrema: estas médias ultrapassam os índices brasileiros em mais de duas vezes.

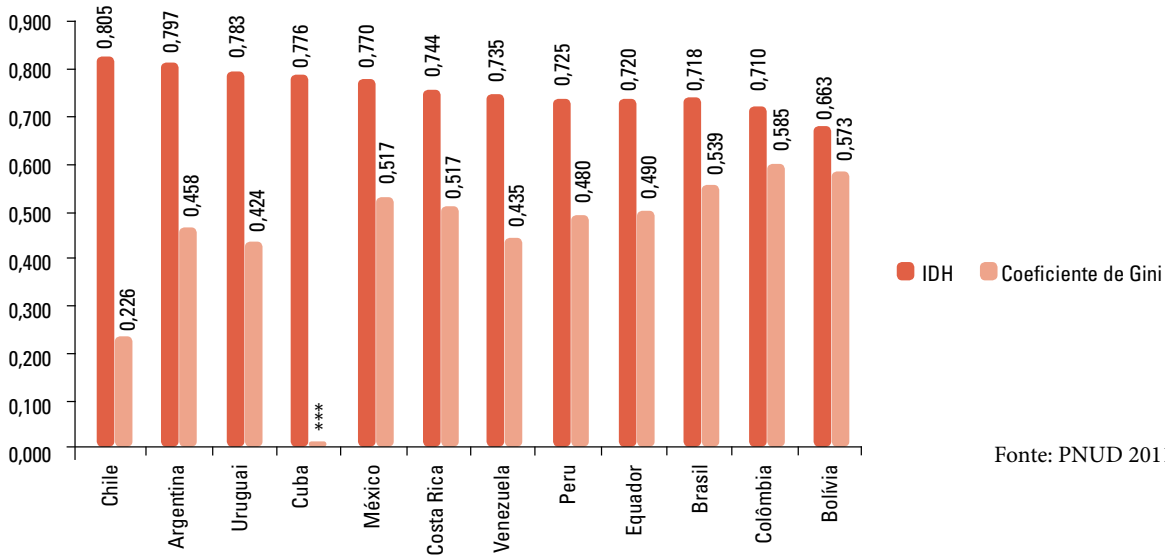
Situação similar se revela quando tomamos o Índice de Desenvolvimento Humano e o Coeficiente de Gini que medem o bem-estar e o grau de desigualdade social.

O Gráfico 2 está organizado em ordem decrescente de IDH, mostrando que num rol de 12 países latino-americanos, o Brasil ocupa a 10ª posição em IDH e a 9ª no Coeficiente de Gini. Mais uma vez se comprova a disparidade existente entre potencial econômico (o Brasil é a maior economia dentre os 12) e progressos socioculturais.

Estes dados, além de outras nuances, ressaltam

uma forma de ser da evolução do capitalismo que traz importantes implicações para o plano da compreensão racional, o plano metodológico. Com efeito, percebe-se que o progresso na esfera social e educacional não é função direta e automática do crescimento econômico ou da magnitude da riqueza produzida internamente. É indiscutível que a produção econômica fornece as condições materiais para progressos no plano social, e, da mesma forma, a evolução das esferas extraeconômicas fornecem as condições sociais do desenvolvimento no plano estrito da economia. A relação, todavia, destas diferentes esferas (econômicas, sociais, políticas, culturais) são muito mediadas num quadro de interações complexas, o que põe por terra as derivações mecânicas das

Gráfico 2: IDH e Coeficiente de Gini de países selecionados (2011)



Fonte: PNUD 2011

estruturas socioculturais diretamente da base econômica e vice-versa.⁵ Nunca é demais ressaltar que o capitalismo comporta e exige estruturas sociais e culturais muito diversificadas, e estas, de modo algum, podem ser consideradas epifenômenos da produção econômica.

As conquistas teóricas referidas na Introdução, se não explicam os fenômenos atuais na sua inteireza, realçam, ao menos, traços gerais da particularidade do capitalismo dependente e, no seio deste, as particularidades brasileiras. Trazê-las para o debate foi importante não apenas para lançar luzes sobre a situação do Brasil no cenário internacional, mas porque estas indicações metodológicas sinalizam para a incapacidade das burguesias dependentes de absorverem demandas das camadas populares – nomeadamente, a valorização do trabalho, a participação nos bens culturais e a criação de amplo espectro de direitos sociais universais. Estas demandas, por consequência, só podem ser empunhadas em sua amplitude pelas forças do trabalho, dado que confrontam imediatamente com a estrutura do capitalismo dependente. Este é o caso das históricas lutas das classes subalternas e, em particular, do movimento estudantil, pela democratização do acesso ao ensino superior, demanda a que as classes dominantes domésticas e o Estado ofereceram e oferecem respostas manipulatórias e essencialmente conservadoras – pela extensa e insidiosa oferta de vagas no setor privado. É o que se tentará demonstrar a seguir.

O público e o privado na evolução recente do ensino superior brasileiro

Advogamos que a relação entre desenvolvimento econômico e funções políticas e socioculturais se realiza por mediações, apresentando grande variabilidade em função de particularidades locais. No que respeita a implantação de sistemas universitários, convém lembrar que “o Brasil atrasou-se de dois a três séculos, nesse campo, em relação a diversos países do continente” mesmo se considerando “as precárias experiências de universidade em Manaus (1909), São Paulo (1910) e Curitiba (1912), das primeiras duas décadas do século XX”. (Sguissardi, 2009, p. 288). Esses dados corroboram a ideia já apresentada, segundo a qual o progresso no campo sociocultural e político não advém automaticamente do desenvolvimento econômico. O próprio autor arremata:

A desigual experiência universitária em países de colonização inglesa, espanhola e portuguesa alerta para o fato de que esta instituição não possui, para sua implementação e desenvolvimento, uma relação bastante direta ou estreita apenas com o desenvolvimento econômico, mas sofre influência de diversos outros fatores, como os políticos, religiosos e culturais em geral, que caracterizam a seu modo tanto os impérios inglês e espanhol, quanto o português. (Sguissardi, 2009, p. 288)

Para efeito de caracterização de como a modernização conservadora se expressou na história recente do ensino universitário brasileiro, tendo por foco a relação público x privado, é importante realçar que o protagonismo do empresariado nessa área não é uma exceção histórica recente: ele foi parte de toda a história da República. Isto é largamente comprovado na pesquisa de Minto (2006), para quem o crescimento do ensino privado se consolida entre 1933 e 1965, dando saltos quantitativos no período que vai de 1965 a 1980 como consequência, inclusive, da reforma de 1968. Essa reforma deixou profundas marcas na estrutura, organização e gestão do ensino superior.

A modernização conservadora da ditadura brasileira criou a universidade tecnocrática visando à adequação ao crescimento econômico acelerado e aos interesses políticos burgueses. A reforma de 1968 objetivou vincular o ensino superior mais estreitamente às demandas do mercado e das funções da administração pública, além de acalmar os ânimos da juventude, que exigia mais vagas na universidade. Ora, a resposta às reivindicações de vagas só poderia ser dada por meio da reestruturação das instituições de ensino superior e pela expansão da fatia privada nesse serviço. Na perspectiva de Minto (2006) e Paula (2002), tal reforma teve como princípio basilar a ideia de racionalidade como forma de dotar o ensino superior de eficiência e eficácia em face das demandas do crescimento econômico. Na síntese de Paula (2002, p. 134).

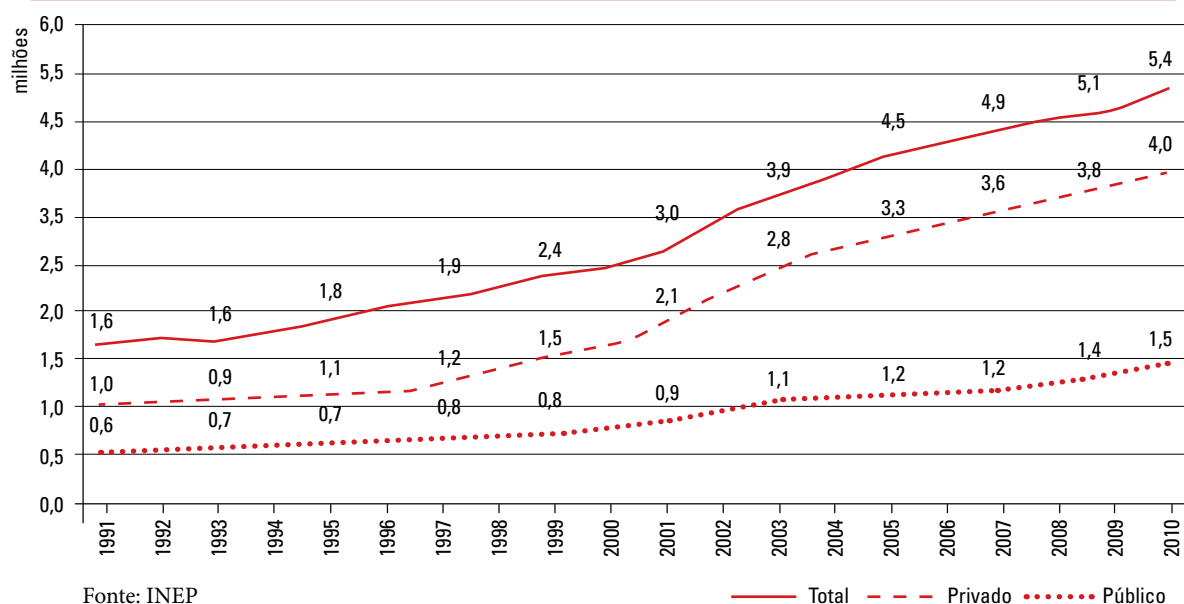
Dever-se-ia racionalizar: a organização das atividades acadêmicas, a administração universitária, a expansão do ensino superior, os gastos com a educação, a distribuição das vagas pelos exames vestibulares, a oferta dos cursos voltada para a demanda do mercado profissional e industrial etc. Qualquer que fosse o ângulo, a racionalização era vista como o caminho por excelência da reforma universitária, atrelando-a ao processo de desenvolvimento nacional. Isto porque o processo educacional era associado à produção de uma mercadoria que, como todo processo econômico, implicava em um custo e um benefício. Portanto, a universidade foi revestida de uma onda tecnocrática, na qual a palavra de ordem era racionalidade, compreendida como algo que levasse à maximização do rendimento do processo educacional.

As semelhanças com o que ocorreu no ensino superior brasileiro nas últimas duas décadas são transparentes. Com efeito, as significativas mudanças que se vêm operando nesse campo tomam como justificativa: 1^a) a adequação – tomada como imperativo! – do ensino superior às demandas econômicas num mundo globalizado; 2^a) a impossibilidade do Estado em responder à demanda por esse nível de ensino que implica transferência desse filão para empresas privadas; 3^a) a ineficiência e ineficácia da universidade pública que exige, para sua correção, a imposição da lógica empresarial sobre o financiamento, a estruturação e a gestão destas instituições.

Esteada em tais premissas, a política educacional vem operando, desde os anos 1990, importantes mudanças no ensino superior, que podem ser assim resumidas: a) reestruturação curricular objetivando a sobredita adequação aos saberes e competências requeridas pelo mercado, o que, em regra, tem resultado no retorno do tecnicismo, no aligeiramento e empobrecimento da formação superior; b) o condicionamento de verbas para instituições públicas à realização de metas quantitativas, sob rígido controle baseado na lógica empresarial (caso do REUNI); c) a diversificação da estrutura institucional do ensino superior, criando as condições para o vertiginoso crescimento de faculdades isoladas, centros universitários e institutos superiores, principalmente no setor privado.⁶ O Gráfico 3 ilustra bem o processo de privatização aqui referido.

A evolução das matrículas totais é um dado alvissareiro, pois, no curso de duas décadas, elas cresceram na ordem de 318%. Quando se desmembram os dados segundo a categoria administrativa, entretanto, a modernização conservadora mostra-se cristalina: esse crescimento foi determinado pelo protagonismo privado, que evoluiu positivamente na proporção de 415%, enquanto o crescimento no setor público ficou em 241%. Note-se que o crescimento privado se deu de forma mais pronunciada na última década, certamente puxado pela política econômica, focada na facilitação dos investimentos privados induzidos, inclusive, por fundos estatais.⁷ A Tabela 3 complementa o Gráfico 3 de forma bastante interessante.

Comparando-se o Gráfico 3 com a Tabela 3, percebe-se que ao mesmo tempo em que há um vertiginoso

Gráfico 3: Evolução das matrículas em cursos de graduação presenciais por categoria administrativa - Brasil (1991 - 2010)

Tabela 3: Relação Inscritos/Vagas em cursos de graduação presenciais por categoria administrativa - BR, NE e CE (1991-2010)

Ano	BRASIL		NORDESTE		CEARÁ	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
1991	6,2	2,7	5,7	4,0	6,9	3,6
1992	6,1	2,2	4,9	3,0	5,2	3,4
1993	6,6	2,4	5,9	3,0	6,3	3,1
1994	7,3	2,4	6,5	3,1	7,3	4,0
1995	7,9	2,9	7,3	4,4	7,4	5,9
1996	7,5	2,6	6,8	3,7	8,7	6,4
1997	7,4	2,6	6,4	3,2	7,3	5,8
1998	7,5	2,2	6,6	2,9	7,7	4,8
1999	8,0	2,2	6,7	2,7	6,8	3,8
2000	8,9	1,9	7,9	2,2	8,5	3,4
2001	8,7	1,8	7,2	2,1	9,3	3,0
2002	8,9	1,6	7,1	1,8	9,9	2,4
2003	8,4	1,5	8,3	1,5	9,8	1,6
2004	7,9	1,3	7,3	1,4	8,3	2,1
2005	7,4	1,3	7,0	1,5	9,9	1,9
2006	7,1	1,2	7,2	1,4	7,1	2,3
2007	7,0	1,2	6,3	1,4	7,1	2,3
2008	7,1	1,2	6,1	1,3	6,5	2,2
2009	6,6	1,3	6,9	1,8	10,2	2,2
2010	7,6	1,2	8,8	1,3	9,5	1,6

Fonte: INEP. Elaboração dos autores

so crescimento de matrículas no ensino privado, esse setor econômico dá claros sinais de saturação, evidenciados na descendência da razão entre ingressos e vagas ofertadas. Enquanto no ensino público essa razão mantém média em torno de 7,5, 6,8 e 8,1 pontos para o Brasil, Nordeste e Ceará, no setor privado essa

média é de 1,9 pontos na escala nacional, 2,4 na regional e 3,3 na estadual. Isto sinaliza que o setor privado está saturado, materializando a anarquia da produção que impera na economia capitalista, no caso em estudo, determinada pelos estreitos limites da renda dos trabalhadores – que, ao fim, é quem compra os servi-

ços educacionais no País. Uma rápida digressão sobre este ponto ajuda a compreender o fato.

A Tabela 4 ajuda a compreender a dinâmica do mercado de trabalho que, principalmente a partir do segundo mandato de Lula da Silva, tem tido importante elasticidade na absorção do imenso exército de reserva produzido entre fins dos anos 1980 e meados da primeira década do novo milênio. Esta incorporação tem se dado na base da pirâmide salarial (até 2 salários mínimos), enquanto as faixas acima de três salários mínimos têm retraído sua participação.

Observa-se que a faixa de rendimento de até 2 salários mínimos obteve importante crescimento no período, pois em 2001 abarcava 50,12% dos ocupados e, em 2011, esse número subiu para 58,77%. Já a faixa de 2 a 5 salários mínimos sofreu leve perda de participação ao decrescer de 23,89% para 21,46% no

período. As faixas acima de 5 salários mínimos sofreram perda mais acentuada, saindo de 12,92% em 2001 para 8,47% dos ocupados em 2011. Essa tabela contradiz insidiosa propaganda sobre a ascensão das novas classes médias, cujo aferimento se dá por critérios de consumo, inclusive de serviços de saúde e educação. Em verdade, não se trata de classes médias senão da incorporação de grande parte dos desempregados gerados no período anterior a 2005, prioritariamente no setor de serviços, onde prevalecem as piores condições salariais e laborais. Resguardado o fato inegável de que tal incorporação representa uma mudança (na continuidade!) do período Lula da Silva e tem expressivo impacto positivo no seio das camadas populares, é preciso saber, todavia, que os rendimentos médios dos assalariados têm piorado. O Gráfico 4 é transparente quanto a isto.

Tabela 4: Distribuição percentual das pessoas ocupadas por faixa de rendimento mensal - Brasil (2001 - 2011)

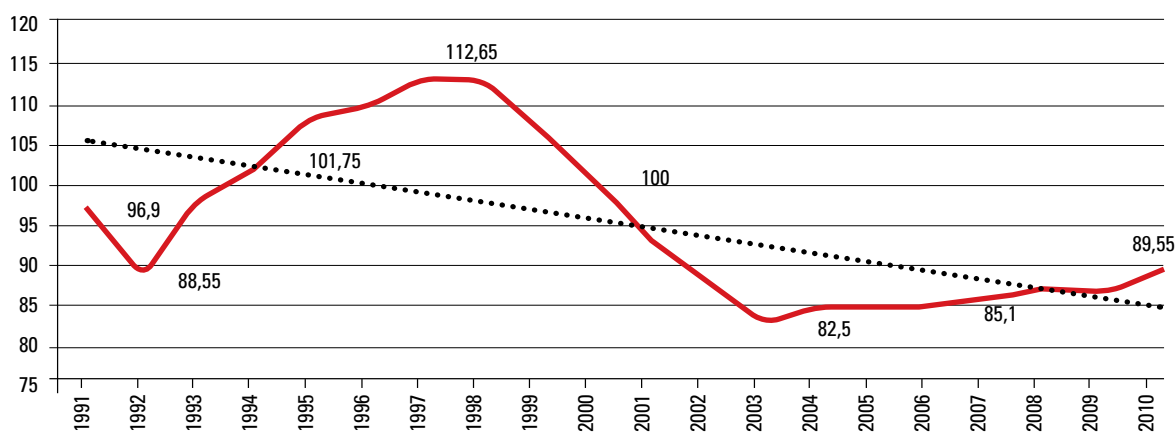
Anos / Faixas Salariais	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011
Até ½ SM	7,78	9,50	10,00	9,29	10,12	9,86	8,40	9,72	9,65	7,16
Mais de ½ a 1 SM	16,32	17,59	17,82	18,41	20,43	21,12	19,26	19,28	19,67	18,83
Mais de 1 a 2 SM	26,02	26,28	25,97	28,46	28,52	29,48	30,70	30,98	31,84	32,78
Mais de 2 a 3 SM	12,90	12,29	12,93	10,04	9,99	10,53	11,63	11,57	10,68	13,23
Mais de 3 a 5 SM	10,99	9,97	10,15	10,83	9,32	7,39	8,35	8,92	9,18	8,23
Mais de 5 a 10 SM	7,87	7,21	6,12	6,54	5,85	6,31	6,31	5,37	5,29	5,84
Mais de 10 a 20 SM	3,50	2,85	2,83	2,77	2,15	2,16	2,33	2,11	2,08	1,94
Mais de 20 SM	1,55	1,34	1,31	0,90	0,83	0,78	0,78	0,72	0,67	0,69
Sem rendimentos	11,62	11,72	11,53	11,27	11,66	11,00	10,53	9,49	8,86	7,55
Sem declaração	1,44	1,24	1,34	1,49	1,13	1,38	1,70	1,83	2,10	3,75
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: IBGE (PNAD) – Elaboração dos autores

Nota 1: SM = Salário Mínimo Nacional

Nota 2: Em 2010 foi realizado o censo nacional e não PNAD

Gráfico 4: Evolução do índice de rendimento médio real do setor público e setor privado - São Paulo (2000=100)*



Fonte: DIEESE. Elaboração dos autores

Nas condições de grande desemprego, de precarização do trabalho e de nivelamento por baixo dos rendimentos dos trabalhadores assalariados era de se esperar que a demanda de matrículas no ensino privado – induzida pela falta de vagas nas instituições públicas – resultasse em elevadas taxas de inadimplimento⁸, na medida em que essa demanda é composta primordialmente por trabalhadores assalariados ou filhos de assalariados. Tendo que comprar sua graduação no *fast food* educacional, nas condições referidas, a lei do subconsumo logo se apresentaria como limite à expansão da lucratividade dos capitais investidos no setor, porque, como relatam estudos ricos em sabedoria, os trabalhadores *preferiram* adquirir no mercado os bens de primeira necessidade (e outros bens) em vez de *agregar valor ao seu capital humano por meio da educação superior*.⁹ Não por outro motivo, estudiosos preocupados com a saúde dos empreendimentos educacionais têm dedicado esforços ao estudo dos fatores de risco para os investimentos na área, concentrando no problema do atraso de pagamentos de mensalidades¹⁰.

Em face, pois, dos ardis do mercado que, de fato, ofereceram obstáculos à expansão lucrativa do setor, os neoliberais não tiveram nenhuma cerimônia em requerer a presença forte do Estado para corrigir os desequilíbrios, disponibilizando o manancial do fundo público. É este o caso do vertiginoso aumento do Financiamento Estudantil (FIES) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI), empunhados com parcimônia no período de FHC e com grande entusiasmo pelos formuladores da política econômica e das políticas públicas dos governos Lula/Dilma. Tem razão, pois, Larissa Dhamer Pereira ao afirmar que o governo Lula precisa ser analisado de modo que não se deixem de incorporar suas diferenças em relação ao anterior, tampouco se deixem na penumbra os fatores de continuidade travestidos de verniz democratizante. No caso da educação superior, a autora é taxativa:

O discurso governamental baliza-se pela defesa da expansão da educação superior, isto é, a democratização do acesso ao nível superior de ensino, utilizando-se, para tanto, dos seguintes meios: a) participação do setor privado presencial, através de ampla isenção

fiscal, possibilitada pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI); b) participação dos setores público e privado de ensino a distância (EaD); c) ampla reestruturação do sistema público de ensino, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); d) reforço, na universidade pública, da lógica da mercantilização, através das parcerias público-privadas (Pereira, 2009, p. 272).

As prioridades dos governos Lula/Dilma expressam, portanto, uma continuidade da lógica da modernização conservadora na política de educação superior, em particular por aderirem solenemente aos indicativos dos organismos multilaterais, segundo os quais a expansão do acesso ao ensino superior na realidade dos países periféricos só pode se efetivar pela via do mercado, bem como pela diversificação desse nível de ensino. Essa orientação tem função ideológica estratégica, pois aparentemente atende a demandas históricas das classes subalternas e, concretamente, garante mercado e lucratividade para inversões de capitais em importante nicho, numa época de crise estrutural.



Considerações finais

Parece plausível concluir, com base nas demonstrações feitas há pouco, que a dinâmica econômica, social e política recente recuperou e atualizou velhas características da modernização conservadora. Afirmar isto, porém, não significa desconhecer as novas formas de inserção da economia doméstica no mercado mundial ou a emergência de novas relações e sujeitos no cenário social e político contemporâneo. As velhas estruturas desiguais, a superexploração do trabalho e o exercício da democracia restrita foram repostos, sim, em condições históricas muito diversas daquelas dos anos 1960/1970 e protagonizadas por sujeitos sociais e políticos também diferentes. Como afirma Marilda Yamamoto (2011, p. 128): “As marcas históricas persistentes, ao serem atualizadas, repõem-se modificadas, ante as inéditas condições históricas presentes [...]”.

A situação rebaixada do País quanto à diplomação de nível superior, à taxa bruta de matrículas no ensino superior, ao Coeficiente de Gini e ao Índice de Desenvolvimento Humano, quando comparado com as vinte maiores economias mundiais (grupo do qual o Brasil participa na sétima posição), fornece evidentes provas para essa tese. Esta perspectiva ganha reforço na medida em que demonstramos que o País se encontra abaixo mesmo das nações latino-americanas que detêm menor Produto Interno Bruto.

A análise da expansão do ensino superior também reforça a tese, pois o crescimento diminuto do setor público expressa a opção das classes dominantes domésticas em obstruir um direito historicamente reivindicado pelas classes trabalhadoras e pelo movimento estudantil. Significa também a opção por diminuir a intervenção do Estado no financiamento de direitos de cidadania, embora isto não signifique diminuição de gastos por parte do ente público. Com efeito, a política de renúncia fiscal e de transferência de fundos públicos para financiar vagas nas empresas educacionais representa grande custo para os cofres públicos, evidenciando a hipertrofia do Estado na função de salvaguarda da lucratividade do capital. Com tais políticas, os números de acesso ao ensino superior melhoram e os porta-vozes do Estado podem ostentar os índices quase sempre precedidos de

ufanismos do tipo “nunca antes nesse País se viveu tamanho crescimento”. Ao mesmo tempo, o fundo público funciona como alavanca do desenvolvimento do setor que mostrou claros sinais de saturação e vinha enfrentando elevados índices de inadimplência. Pinto (2004, p. 730) capturou e expressou bem essa lógica nos primeiros anos do milênio:

[...] o modelo de expansão da educação superior adotado no Brasil, em especial a partir da Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/68), em plena ditadura militar, e intensificado após a aprovação da LDB (Lei nº 9.394/96), no governo Fernando Henrique Cardoso, que teve como diretriz central a abertura do setor aos agentes do mercado, não logrou sequer resolver o problema do atendimento em níveis compatíveis com a riqueza do País, além de ter produzido uma privatização e mercantilização sem precedentes, com graves consequências sobre a qualidade do ensino oferecido e sobre a equidade.

De maneira geral, podemos verificar que a expansão do ensino superior brasileiro vem se consolidando através do protagonismo empresarial, que conta com ampla indução estatal por meio de programas como FIES, PROUNI e REUNI. Tal expansão, além de garantir a reprodução lucrativa de capital privado – cumprindo função econômica estrita – incide fortemente sobre a consciência do povo ao ser propagandeado como democratização do acesso à universidade – o que cumpre função ideológica legitimadora. Está em curso, pois, um projeto político assentado num amálgama de forças e interesses que, sendo diversos, são também coesos na defesa – aberta ou velada – da submissão do Estado ao grande capital, repondo a autocracia burguesa de forma inédita. E o ineditismo avança ao ponto de, hoje, essa autocracia ser mediada pela ação de sujeitos e forças políticas que deitam raízes históricas nas lutas do trabalho e nos movimentos sociais. Estes são alguns dos mais importantes – e instigantes! – traços do processo brasileiro por meio do qual o novo se põe como forma de manter o velho. **US**

notas

1. Apoiando-se em Florestan Fernandes, Marilda Yamamoto (2011, p. 131) assim se refere à transição para o capitalismo industrial no Brasil: “No País essa transição não foi presidida por uma burguesia com forte orientação democrática e nacionalista voltada à construção de um desenvolvimento capitalista interno autônomo. Ao contrário, ela foi e é marcada por uma forma de dominação burguesa que Fernandes qualifica de ‘democracia restrita’ – restrita aos membros das classes dominantes que universalizam seus interesses de classe a toda a nação, pela mediação do Estado e de seus organismos privados de hegemonia. O País transitou da ‘democracia dos oligarcas’ à ‘democracia do grande capital’, com clara dissociação entre desenvolvimento capitalista e regime político democrático”.

2. Utilizamos nesse artigo a denominação “modernização conservadora” com um único objetivo: expressar o caráter essencialmente conservador das funções sociais, políticas e culturais das formações capitalistas prussianas de extração colonial. Sobre a diferenciação entre formações clássicas, prussianas e de extração colonial, consultar o elegante ensaio de José Chasin intitulado “A via colonial de entificação do capitalismo” (Chasin, 2000).

3. Países membros da OCDE: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estônia, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polônia, Portugal, República Eslováquia, República Tcheca, Reino Unido, Eslovênia, Suécia, Suíça e Turquia.

4. O G20 congrega países ricos e emergentes. São eles: África do Sul, Argentina, Brasil, México, Canadá, Estados Unidos, China, Japão, Coreia do Sul, Índia, Indonésia, Arábia Saudita, Turquia, França, Alemanha, Itália, Rússia, Reino Unido, Austrália e União Europeia.

5. É instrutivo a este respeito o pronunciamento de István Mészáros (1993, p. 77) sobre a metodologia dialética de Marx: “Em uma concepção mecanicista, há uma linha de demarcação definida entre o ‘determinado’ e seus ‘determinantes’, mas não é o que ocorre no quadro de uma metodologia dialética. Nos termos dessa metodologia, embora os fundamentos econômicos da sociedade capitalista constituam os ‘determinantes fundamentais’ do ser social de suas classes, eles são também, ao mesmo tempo, ‘determinantes *determinados*’. Em outras palavras, as afirmações de Marx sobre o significado ontológico da economia só fazem sentido se formos capazes

de apreender sua ideia de ‘interações complexas’, nos mais variados campos da atividade humana. Desse modo, as várias manifestações institucionais e intelectuais da vida humana não são simplesmente ‘construídas sobre’ uma base econômica, mas também *estruturam* ativamente essa base econômica, através de uma estrutura própria, imensamente intrincada e relativamente *autônoma*”.

6. Cf. Haddad (2008, p. 12) para quem “o setor de serviços é um dos setores de interesse da Organização Mundial do Comércio; nele, a educação é um dos serviços disponibilizados para fins de comercialização internacional e diminuição de barreiras (...) o ensino privado é um mercado crescente no setor de serviços, crescente e rentável. No mundo inteiro, os interesses privados sobre esse bem público vêm ocupando espaço, pressionando legislações nacionais e internacionais, ampliando o mercado em cada País e no contexto internacional”. Chauí (2003, p. 6) também se pronuncia sobre o assunto, advertindo que “a localização da educação no setor de serviços significou: a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado”.

7. Parece importante, do ponto de vista metodológico, que o pensamento crítico seja capaz de incorporar aquilo que especifica o governo Lula/Dilma em relação ao antecessor (FHC) e, assim, compreender que há mudanças na superfície em prol da continuidade do essencial. A maior e melhor instrumentalização do Estado em função da acumulação privada de capital parece ser uma dessas mudanças na continuidade.

8. A Revista de Ensino, órgão do Sindicato das Entidades Mantenedoras do Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP), na edição de 29/8/2011, publicou matéria sobre a inadimplência no setor, chamando a atenção para o fato de o índice superar a inadimplência nos demais setores da economia. Depois de afirmar que o setor apresentou melhoras em 2010, adverte: “Mas apesar da melhora dos resultados, o nível de inadimplência no setor é considerado crítico. Ao comparar com a taxa de inadimplência total de pessoa física no Brasil, divulgada pelo Banco Central, verifica-se que a inadimplência no ensino superior privado ainda está muito acima dos demais. Enquanto a inadimplência total de pessoas físicas chegou a 5,70% no final de 2010, nas instituições de ensino superior privado a taxa atingiu 9,58%, ou seja, 68% acima dos demais setores da economia. A inadimplência no ensino superior privado chega a ser mais de 65% superior à inadimplência de todos os setores consolidados.” Noutra matéria, de 30/6/2011, registra-se protesto do presidente do Sindicato contra a Lei 9.870/90, que veta punições a alunos inadimplentes: “Para o presidente

do Semesp, Hermes Ferreira Figueiredo, a diminuição da inadimplência pouco ameniza as dificuldades do setor, hoje responsável por 75% das matrículas da educação superior no País. “O segmento sofre o impacto da Lei nº 9.870/99, conhecida como ‘Lei do Calote’, que não permite a aplicação de penalidades quando o aluno está inadimplente. A educação não pode ser a última opção de pagamento do aluno. Nesse aspecto, a legislação prejudica, já que o ensino deveria ser prioridade”, afirma o educador. O educador refere-se ao que preceitua o Art. 6º da referida Lei: “São proibidas a suspensão de provas escolares, a retenção de documentos escolares ou a aplicação de quaisquer outras penalidades pedagógicas por motivo de inadimplemento, sujeitando-se o contratante, no que couber, às sanções legais e administrativas, compatíveis com o Código de Defesa do Consumidor, e com os Arts. 177 e 1.092 do Código Civil Brasileiro, caso a inadimplência perdure por mais de noventa dias.”

9. Na seara da Economia e da Administração de Empresas, não faltam pesquisas que conseguem

chegar a sábias conclusões como esta, claro, depois de reconhecer que o fator renda familiar é um determinante da inadimplência: “O resultado da pesquisa apresenta uma conotação social que sugere que o grau de comprometimento do aluno é função do valor percebido da educação superior, que por sua feita, seria determinada pelo convívio na sociedade pós-moderna. Ou seja, os alunos inadimplentes dão prioridade aos valores mais perceptíveis pela sociedade de consumo, comprovando o paradigma pós-moderno: ‘Ter para Ser, e não, Ser para Ter’”. Cf. Holanda Júnior e Mora (2009).

10. Cf. Medeiros, Silva e Duclós (2009). Embora a pesquisa tenha como objeto o ensino privado nos níveis fundamental e médio, ela ilustra muito bem a preocupação do pensamento empresarial com o problema da inadimplência. A propósito, o artigo é interessante também porque reconhece que o rebaixamento das condições econômicas das “classes médias” brasileiras é o fator preponderante na determinação da inadimplência, aumentando o risco para o investimento no setor.

BANCO MUNDIAL. **Los indicadores del desarrollo mundial**. Disponível em: <<http://datos.bancomundial.org/indice/ios-indicadores-del-desarrollo-mundial>>. Acesso em: fev. 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999**. Dispõe sobre o valor total das anuidades escolares e dá outras providências.

CHASIN, J. A via colonial de entificação do capitalismo. In: _____. **A miséria Brasileira: 1964–1994 - do golpe militar à crise social**. Santo André/SP: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez 2003 n. 24. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2011

DIEESE. **Anuário dos trabalhadores 2009 e 2010-2011**.

DIEESE. **Índice do rendimento médio real dos assalariados do setor público e do setor privado**. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/serve/serie.do?method=dados&id=1338405567429>> Acesso em: 17 abr. 2013.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaios de interpretação sociológica. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2005.

referências

- HADDAD, Sergio. **Banco mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- HOLANDA JÚNIOR, A. e MORA, H. J. de. A inadimplência nas instituições de ensino superior privadas: causas financeiras ou sociais. In: **Revista Científica da Faculdade Lourenço Filho** - v. 6, nº 1, 2009. Disponível em: <http://www.flf.edu.br/revista-flf.edu/volume06/V6_03.pdf>. Acesso em: 2 de fev. 2012.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARINI, R. M. **Dialética da dependência**. Petrópolis/RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- MEDEIROS, E. E; SILVA, W. V. da e DUCLÓS, L. C. Avaliação da inadimplência em instituições de ensino privadas: aplicação da resolução 2682/99 do Banco Central do Brasil. In: **Revista produção** – órgão da Associação Brasileira de Engenharia de Produção/Universidade Federal de Santa Catarina, v. IX, n II, 2009. Disponível em: <<http://www.producaoonline.org.br/index.php/rpo/issue/view/25>>. Acesso em: fev. 2012.
- MÉSZÁROS, István. **Filosofia Ideologia e Ciência Social: ensaios de negação e afirmação**. São Paulo: Ensaio. 1993.
- MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2006.
- OCDE. **Un regard sur l'éducation 2012** – les indicateurs de l'OCDE. Éditions OCDE. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-fr, 2012>>. Acesso em: fev. 2013.
- PAULA, Maria de Fátima de. **A modernização da Universidade e a transformação da *intelligentzia* universitária: Casos USP e UFRJ**; Florianópolis: Insular, 2002.
- PEREIRA, Larissa Dahmer. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e serviço social. **Rev. Katál. Florianópolis** v. 12 n. 2 p. 268-277 jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v12n2/17.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2011.
- PINTO, J. M. R. O acesso à educação superior no Brasil. In: **Educação e Sociedade**, v. 25, nº 88, p. 727-756, Campinas/SP: 2004.
- PNUD/ONU. **Informe sobre desarrollo humano 2011** – sostenibilidad y equidade: un mejor futuro para todos. Disponível em: <<http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh2011/>>. Acesso em: dez. 2012.
- SEMESP. **Pelo segundo ano inadimplência recua no ensino superior privado**. Disponível em: <<http://semesp1.tempsite.ws/portal/?Area=News&Action=Read&IDCategory=9&ID=12313>>. Acesso em: fev. 2012.
- SEMESP. **Revista de ensino superior**. Disponível em: <<http://revistaensinosuperior.uol.com.br/imprime.asp?codigo=12806>>. Acesso em: fev. 2012.
- SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.
- UNESCO. **Compendio mundial de la educación 2009** – comparación de las estadísticas de la educación en el mundo. Canadá (Montreal/Quebec): Instituto de estadística de la UNESCO, 2009.

referências

A gestão universitária, o ensino nos cursos de Administração e seus reflexos

Rafael Alfonso Brinkhues

Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Sul

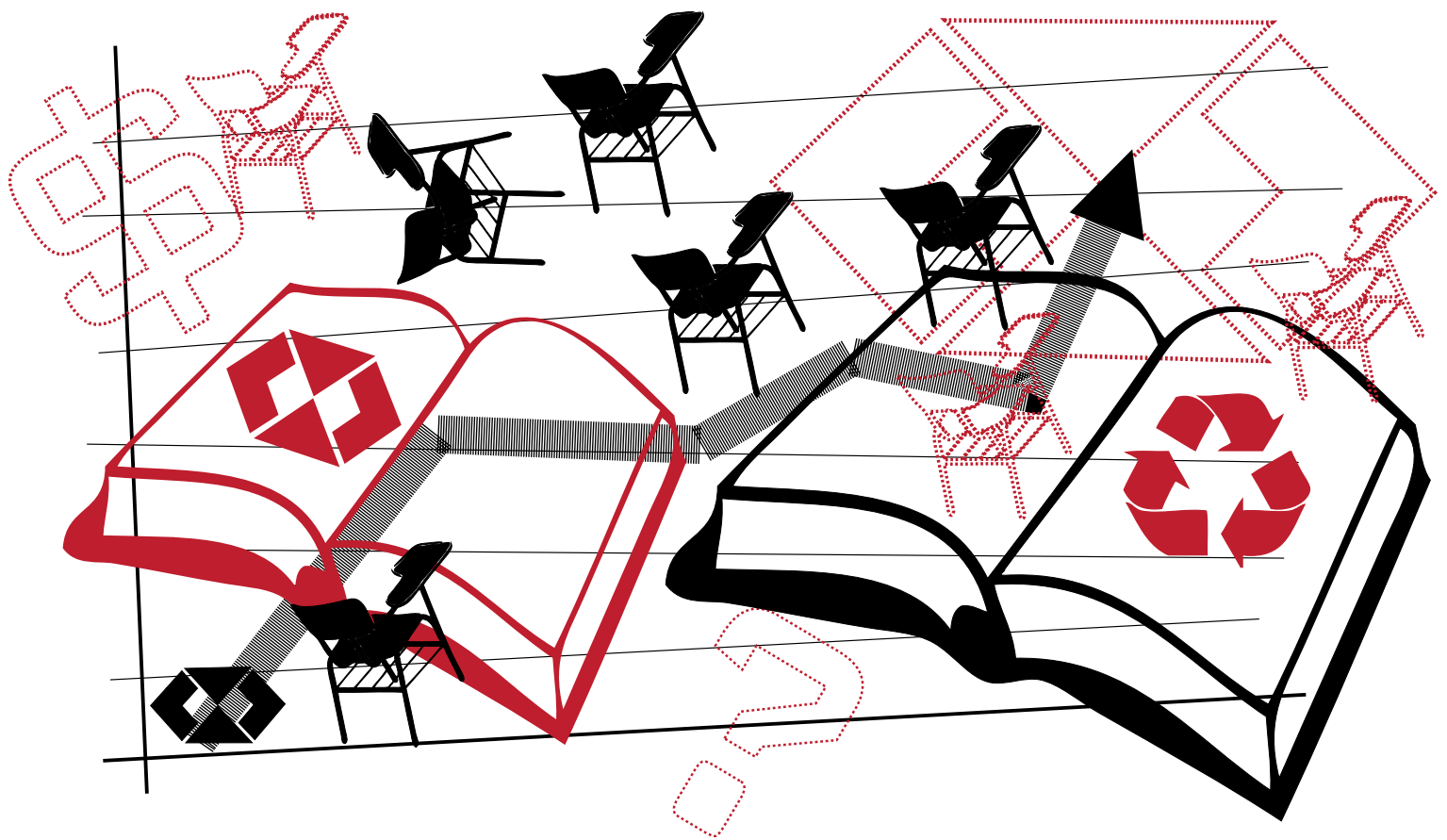
E-mail: rafael.brinkhues@caxias.ifrs.edu.br

Resumo: Esse ensaio trata de alguns problemas enfrentados nos cursos de Administração nas instituições de ensino do país. Considerados como “baratos” pelos gestores universitários, os cursos da área vêm se disseminando, não só em instituições privadas, mas também na recente expansão da rede pública de ensino do país. O texto está dividido em duas etapas que analisam a influência da gestão nas instituições de ensino na qualidade do ensino de Administração e também a influência do ensino da disciplina no que se chama gerencialismo universitário. A parte final exemplifica essas dificuldades a partir dos próprios equívocos no ensino dos autores clássicos. Esse artigo não pretende especular respostas ou soluções, ao contrário, se contenta em propor uma reflexão, situando uma questão ao fim de cada seção.

Palavras-chave: Gestão Universitária. Administração. Gerencialismo. Clássicos.

Os cursos de Administração, no que inclui aqueles criados recentemente, derivados da área, vêm se disseminando não só em instituições privadas, mas também na recente expansão da rede pública de ensino do país. O argumento velado da eficiência dos cursos dessa área (considerados de baixo custo por não exigirem caros materiais de ensino e laboratório), somado a grandes demandas discentes impulsionadas pela atratividade do mercado, resultam na

fórmula “ótima” para o atendimento das metas de lucratividade, ou impostas pelo governo. Entretanto, essa expansão descontrolada cobra um alto preço. A pressão por resultados leva a uma distorção entre a função social das universidades e o conhecimento e a formação produzidos nos cursos de gestão. Seja no cumprimento de metas financeiras ou em metas de proporção aluno/professor, muitas vezes abre-se mão de pensar o ensino universitário em Adminis-



tração e se incorre em sérias distorções. Essas distorções podem ser percebidas na própria aplicação dos métodos de gestão nas universidades. Além dessa discussão, esse texto se propõe também a analisar o reflexo dos equívocos na produção científica em Administração, em grande parte, pela negligência de seus autores clássicos, ou críticas a eles, sem avançar na construção do conhecimento, motivada pela necessidade de respostas de curto prazo estimuladas pela lógica utilitarista.

Os modelos de gestão são aplicados, desde Taylor, nos mais variados tipos de organizações desconsiderando sua natureza, objetivos e outras particularidades organizacionais (Alcadipani, 2011). A utilização indistinta dos sistemas de gerenciamento, nos leva a repensar sobre a contribuição social dos cursos de Administração na própria gestão universitária. O co-

nhecimento produzido e disseminado nesses cursos é utilizado equivocada e indiscriminadamente pelos egressos das escolas de Administração. A aplicação dos modelos de gerenciamento em organizações universitárias também tem se tornado uma prática comum. Esse gerencialismo é crescente na condução das universidades (Spink; Alves, 2011), o que vem levando os pesquisadores a algumas reflexões negativas sobre o processo de trabalho nas universidades (e.g. Misoczky; Goulart, 2011).

Há uma contradição na função social das universidades e na prática observada a partir do conhecimento produzido em gestão. Por um lado, os modelos desenvolvidos desde Taylor têm sido disseminados através das escolas de Administração para a gestão das organizações. Já por outro, conforme Spink e Alves (2011) a introdução do gerencialis-

mo nas universidades vem levando-as à falta de uma inserção universitária mais ativa na sociedade, abdicando do seu papel de mobilizadora do pensamento crítico. Assim, as universidades são vistas como prestadoras de serviços, onde os alunos passam a ser os clientes, e os cursos, os produtos e “a lógica do ensino-aprendizagem é subvertida pela lógica do consumo-satisfação”. (Alcadipani, 2011, p. 347) Além da falta de estimulação do pensamento crítico e da subversão da lógica de construção do conhecimento, outros problemas contemporâneos da gestão universitária podem ser percebidos e com consequências negativas relevantes.

A pressão da quantificação da produção acadêmica tem influenciado para a baixa qualidade do material que é produzido no país (Meneghetti, 2011; Spink; Alves, 2011). Essa pressão também contribui para outros desserviços na academia. O aumento nos casos de plágios e a apatia aparente das instituições de ensino em lidar com esse problema é um deles (Luke; Kearins, 2012). Outra distorção acentuada

Esse reflexo da distribuição global de poder na produção de conhecimento em gestão provoca a mimetização de trabalhos e influencia todo o subcampo de estudos da Administração (Murphy; Zhu, 2012). Neste contexto de dominação e de uma academia produtivista “a formação dos alunos é escamoteada e o desenvolvimento intelectual significa números em uma tabela”. (Alcadipani, 2011, p. 347)

pela utilização de sistemas de mensuração por pontuação da produção acadêmica dos profissionais é o distanciamento entre as agendas de pesquisa, dos periódicos que somam maior quantidade de pontos, e as necessidades locais e regionais da sociedade, onde as universidades estão inseridas (Murphy; Zhu, 2012; Spink; Alves, 2011). Esses autores, ainda, justificam os afastamentos, das agendas globais e locais de pesquisa, pela dominação dos Estados Unidos e do Reino Unido nos periódicos internacionais. Tal dominação acadêmica refletindo a econômica foi ilustrada por Murphy e Zhu (2012) através da representação da concentração geográfica de autores e editores pu-

blicados nos principais periódicos em 2010 e 2011. Já o direcionamento das agendas, mesmo quando denominadas internacionais, representam os interesses das agendas dos países dominantes, além da questão da língua de publicação, que é exigida pelos periódicos, assim a pesquisa acaba se tornando pouco útil e acessível aos países de origem (Spink; Alves, 2011).

Esse reflexo da distribuição global de poder na produção de conhecimento em gestão provoca a mimetização de trabalhos e influencia todo o subcampo de estudos da Administração (Murphy; Zhu, 2012). Neste contexto de dominação e de uma academia produtivista “a formação dos alunos é escamoteada e o desenvolvimento intelectual significa números em uma tabela” (Alcadipani, 2011, p. 347). Para “sobreviver” é preciso que consigamos nos situar nesse sistema, sem abdicar de lutar por alternativas ao que está posto, pois “se perdermos essa perspectiva, não seremos capazes de nos constituir em sujeitos ativos na construção de nosso trabalho e nossa sociedade” (Misoczky; Goulart, 2011, p. 538).

Sem buscar alternativas, como “a universidade conectada, feita por acadêmicos conectados e sem muros, que busca a livre circulação de ideias... onde o acesso da sociedade é chave” (Spink; Alves, 2011, p. 341), seguiremos reféns desses mecanismos de dominação e da busca desenfreada por resultados equivocados de curto prazo. Reaproximar os cursos de Administração da sua função social requer reflexão mais profunda sobre esta questão:

O conhecimento construído e disseminado nas escolas de Administração está falhando na formação crítica dos egressos, o que leva às distorções ocorridas na gestão universitária, ou é a gestão universitária que se apropria dos conhecimentos produzidos pela área de Administração e os utiliza indevidamente na expectativa de obter resultados organizacionais que nada têm a ver com sua natureza e objetivos sociais?

Por outro lado, a produção científica na área da Administração vem expressando uma crise no relacionamento com seus clássicos. A partir da negligência do contexto sociopolítico nos quais as teorias da gestão foram desenvolvidas (Dye *et al.*, 2005), as consequências críticas, deslocadas, também de um contexto his-

tórico, tendem a cair numa vala comum e pouco ou nada contribuir para o conhecimento na área.

A leitura inadequada dos autores pioneiros nos estudos de gestão leva a um “desserviço para o potencial da área... onde é simplificando a um ponto, e uma dada teoria ou teórico é mal interpretado pela falta de contexto, história e reflexão” (Dye *et al.*, 2005, p. 1.376). Ainda há as críticas realizadas para invalidar ou diminuir a relevância e a importância desses autores, enquanto uma análise comparativa, como a de Pryor e Taneja (2010), mostra que as teorias primordiais continuam sendo a base para as teorias ditas inovadoras. Com isso, questiona-se uma valorização na busca da inovação intelectual, no campo da Administração, a partir da negação ou simplificação dos clássicos? Essa chamada inovação, mera “roupagem” dos pressupostos e argumentos das teorias básicas da gestão, subestimada por leituras descontextualizadas, não estaria, a área, “andando” em círculos e produzindo mais do mesmo, por um menor reconhecimento da contribuição dos antecessores teóricos?

Em que pese a produção contemporânea dos clássicos refletirem, na maioria das vezes, um conjunto de técnicas em busca de eficiência e em busca pelo incremento do resultado financeiro das organizações-empresa, muitos autores avançaram, cada um em sua formação e experiência profissional. Entretanto, esses avanços, ou mesmo as finalidades das pesquisas, são ignorados por muitos pesquisadores que os sucederam por produzirem suas críticas, ou mesmo terem suas pesquisas, embasadas em traduções e reduções da obra desses autores. Desta forma, a produção atual reveste-se de inovação para reproduzir argumentos já discutidos e, muitas vezes, testados por autores da época inicial dos estudos em Administração. Assim, o que se vê é uma lacuna do conhecimento já preenchida, sendo apresentada como uma contribuição original (ainda que em muitas vezes traga novas “ferramentas” de aplicação), com a pretensão de descaracterizar ou invalidar as teorias antecedentes, que justamente são revisitadas por esses trabalhos recentes, mantendo seus argumentos.

A questão do aprofundamento teórico, não só nos trabalhos desses teóricos clássicos, mas também em outros trabalhos já realizados sobre o tema, em épocas mais distantes, leva a situações como as relatadas

por Muldoon (2012). O trabalho do autor destaca o legado de Elton Mayo e dos pesquisadores da reconhecida experiência de Hawthorne para os estudos da Administração. Entretanto, ele também registra as críticas dos acadêmicos, nos últimos anos, à fragilidade metodológica da pesquisa ao viés político (expressado principalmente no fato da pesquisa ter sido desenvolvida com o “selo” de Harvard, o que teria sido imperativo para que os resultados ganhassem notoriedade e ampla difusão). Duas críticas mais são citadas, uma refere-se à originalidade, fundamentada nos resultados, principalmente ao considerar o trabalho de Willians (1920), muito próximos aos de Mayo *et al.* A outra crítica diz respeito ao caráter e finalidade manipulador dos achados de Howtorne. A essa última questão Muldoon (2012) atribui a confusão entre ciência e moralidade. As demais críticas também são argumentadas por ele, que conclui destacando a importância histórica do estudo e sua potencial contribuição para os acadêmicos no futuro.

Assim, o que se vê é uma lacuna do conhecimento já preenchida, sendo apresentada como uma contribuição original (ainda que em muitas vezes traga novas “ferramentas” de aplicação), com a pretensão de descaracterizar ou invalidar as teorias antecedentes, que justamente são revisitadas por esses trabalhos recentes, mantendo seus argumentos.

Outro caso é o de Maslow, que teve seu extenso trabalho praticamente reduzido a uma pirâmide e sua reflexão acerca da hierarquia das necessidades (Dye *et al.*, 2005). O autor pesquisou sobre questões diversas como autoestima, relação entre cultura, organizações e motivação, exploração da incerteza e dominação por líderes inescrupulosos e a contribuição da gestão no desenvolvimento humano, ainda trabalhou questões como o gênero e a dominação. Enquanto isso, sua teoria, tomada fora de contexto, dos inúmeros livros-texto, subverteram sua contribuição, compreendendo-a como uma ferramenta de controle gerencial para manipulação dos trabalhadores a partir das necessidades humanas.

É voltando ao contexto histórico-social do surgimento dos estudos de gestão das organizações, que podemos propor uma nova reflexão acerca dessas questões de negligenciamento e simplificação das teorias clássicas. Os primeiros autores dos estudos das organizações-empresa, advindos de diversas áreas do conhecimento, por formação ou experiência profissional, buscaram explicar a realidade pela teorização de soluções práticas para os problemas emergentes daquela nova condição social — a industrialização. Essas teorias, em sua maioria, surgiram *in loco* a partir da própria atuação profissional dos autores. O caráter pragmático de suas teorias, calçadas na perspectiva funcionalista e na lógica utilitarista, domina, até hoje, a produção do conhecimento em Administração. É seguindo os pressupostos dessas abordagens que a maioria da produção acadêmica da área é construída. E, assim, a praticidade das reduções a poucos aspectos aliada a pressão por soluções não satisfeitas pelos esquemas e modelos advindos dessas simplificações, leva à construção de “novas” teorias. Entretanto, como vimos, essas novas pesquisas, muitas vezes visam preencher brechas já ocupadas pelos teóricos clássicos.

Essa falsa originalidade, fruto do desconhecimento da amplitude dos trabalhos dos clássicos e sua “perspectiva circular que fornece um fundamento comum de conceitos, teoria e ideais” (Kilduff; Dougherty, 2000, p. 780) é ainda responsável por críticas equivocadas a esses autores. A lógica utilitarista que domina a produção de conhecimento de gestão, ao simplificar a contribuição desses autores, ainda busca

os invalidar, em diversas críticas, pela não adequação de suas teorias reduzidas aos problemas organizacionais, que clamam por novas soluções. Assim, considerando a perspectiva funcionalista, visando a eficiência organizacional e a maximização do lucro nas organizações-empresa, em que a maior parte dos estudos da área foi construída, há a necessidade de se pensar alternativas aos problemas apresentados. Será suficiente revisitar os clássicos e buscar compreendê-los não só na totalidade de sua obra, mas também nos seus contextos sociopolítico e histórico? Ou será necessário que essa revisita seja feita por outras óticas, considerando outras abordagens, que não a predominantemente funcionalista, para que a construção do conhecimento continue a considerar suas teorias primordiais, mas de fato conceba novos conhecimentos nas lacunas existentes? **US**



- ALCADIPANI, Rafael. Academia e a fábrica de sardinhas. **Organização e Sociedade**, v.18, n. 57, Salvador, 2011.
- DYE, Kelly; MILLS, Albert J.; WEATHERBEE, Terrance. Maslow man interrupted: reading management theory in context. **Management Decision**, v. 43, n.10, p. 1.375-1.747, 2005.
- KILDUFF, Martin; DOUGHERTY, Deborah. Change and development in a pluralistic world: the view from the classics. **Academy of Management Review**, v. 25, n. 4, p.777-782, 2000.
- LUKE, Belinda; KEARINS, Kate. Attribution of words versus attribution of responsibilities: academic plagiarism and university practice. **Organization**, v. 19, n. 6, p. 881-889, 2012.
- MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011.
- MISOCZKY, Maria Ceci; GOULART, Sueli. Viver as contradições e tornar-se sujeito na produção social de nosso espaço de práticas. **Organização e Sociedade**, v. 18, n. 58, Salvador, 2011.
- MULDOON, Jeffrey. The Hawthorne legacy: a reassessment of the impact of the Hawthorne studies on management scholarship, 1930-1958. **Journal of Management History**, v. 18, n. 1, p. 105-119, 2012.
- MURPHY, Jonathan; ZHU, Jingqi. Neo-colonialism in the academy? Anglo-American domination in management journals. **Organization**, v. 19, n. 6, p. 915-927, 2012.
- PRYOR, Mildred Golden; TANEJA, Sonia. Henry Fayol, practitioner and theoretician – revered and reviled. **Journal of Management History**, v. 16, n. 4, p. 489-503, 2010.
- SPINK, Peter; ALVES, Mário A. O campo turbulento da produção acadêmica e a importância da rebeldia competente. **Organização e Sociedade**, v. 18, n. 57, Salvador, 2011.

referências

Expansão universitária: discurso e justificação

Alcir Martins

Mestrando no PPG Ciências Sociais da Universidade
Federal de Santa Maria - UFSM/RS
E-mail: alcir.martins@ufsm.br

Resumo: A reivindicação de um passado popular e sindical, aliada a um verniz pretensamente democrático na apresentação de propostas e projetos, tem sido ferramenta do PT, com destaque pro seu principal representante público, o ex-presidente Lula, para implantar diversas ações governamentais na última década. Este texto pretende lançar algumas provocações na direção da análise ao discurso público do governo petista, em diferentes esferas de articulação e mobilização, avaliando algumas estratégias utilizadas para a implementação de uma prática consideravelmente privatista e privatizante. Em particular, avalio a proposta de expansão universitária e o papel de Lula, porta-voz privilegiado de um governo que manteve as portas abertas à financeirização e privatização do ensino superior no Brasil.

Palavras-chave: Universidade. Expansão. Justificação. Gramática. Sociologia Pragmática.

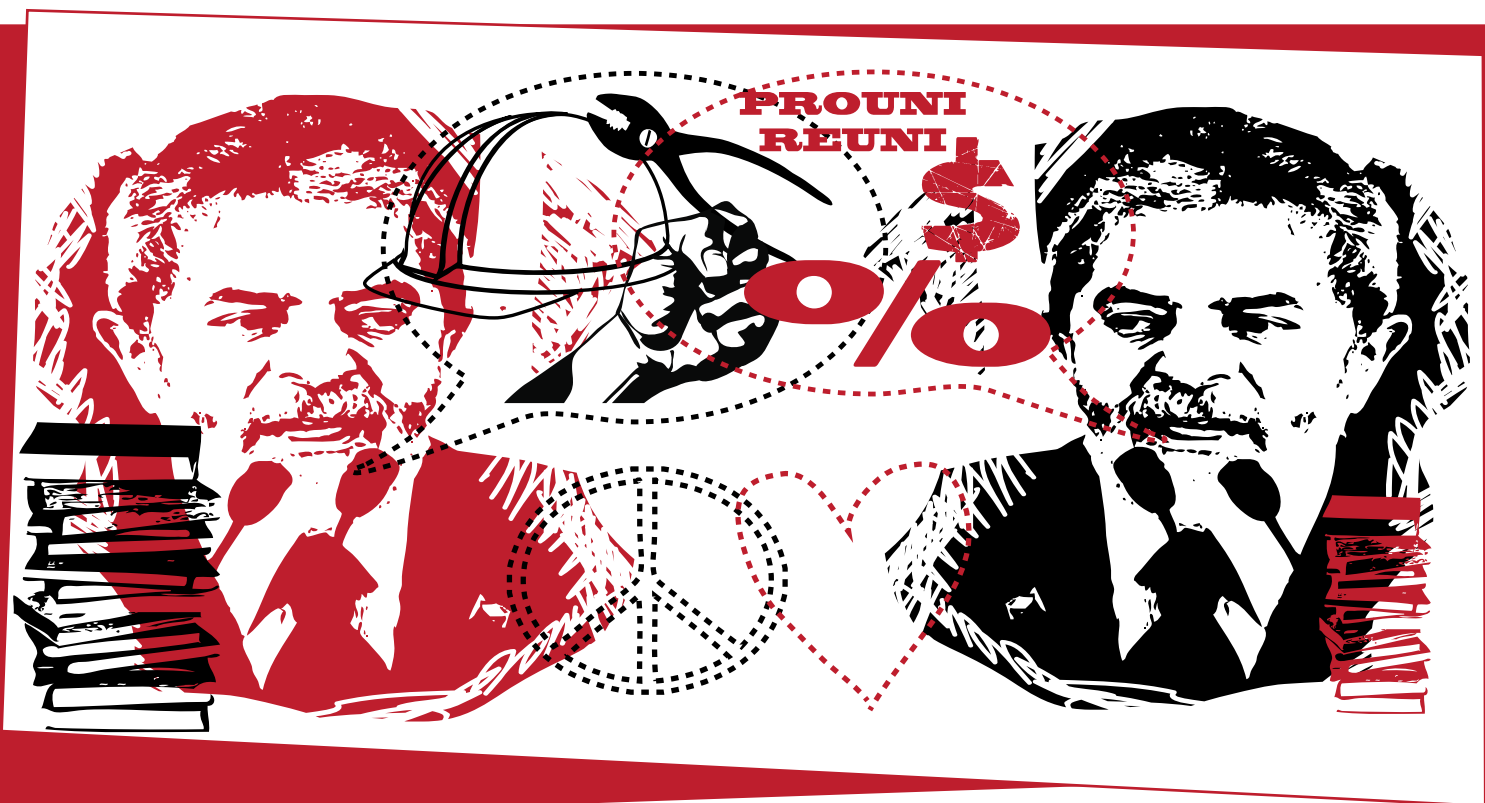
Introdução

Não é em toda manhã em que se presenciará cena como aquela: um presidente da República, de grande popularidade, discursava para uma plateia adversa, numa cidade do interior do país, e recebia expressa hostilidade e rejeição. Pois na cidade de São Carlos estiveram frente a frente o Presidente Lula e um grupo de cerca de 200 estudantes¹, que ousavam questionar supostas benfeitorias governamentais. Tratava-se de apenas uma das diversas oportunidades em

que Luís Inácio Lula da Silva teria que ‘suar a camisa’ e ‘gastar seu latim’ para defender algumas das ações do seu governo, então em primeiro mandato.

Os gritos de “Mentira! Mentira!” não estavam simplesmente anunciando o dia seguinte, 1º de abril de 2005, mas apontavam para uma tentativa de romper com o tom monológico e monolítico com que Lula esteve acostumado a conduzir seus mandatos.

Para fins de contextualização, é importante situar



Luís Inácio no panteão dos fenômenos eleitorais, ao gosto da massificação e *popularização* sacramentadas no século XX, quando as eleições se transformaram também em feitos da comunicação de massa; sendo pouco além de procedimentos e protocolos que denotam o modelo de democracia consagrado ao longo do século passado (Mouffe, 2005)².

De liderança sindical carismática, em meados dos anos 1970 e 1980 do século passado, à presidente mais votado proporcional e absolutamente no início do século XXI, Lula passou também de alternativa radical à opção palatável e deglutível pelas elites nacionais e pelo setor financeiro³. Já ocupando o Palácio do Planalto, a partir de 2003 assume compromissos impopulares, retomando propostas emperradas no governo de seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso, como, por exemplo, a traumática Reforma da Previdência de 2003 – hoje questionada também no plano jurídico por ter sido aprovada por um Congresso envolvido com a compra de votos e o mensalão – que veio em complemento à Reforma de 1998.

Luís Inácio sempre fez uso da sua origem simples

e da sua trajetória de vida de retirante nordestino e de operário para construir uma empatia que fortalecesse suas justificativas para ações do seu governo; criando uma aura popular que apela para a ingenuidade e a cumplicidade com a maioria da população brasileira, com quem, inegavelmente, guarda significativa identidade.

O presente trabalho pretende inserir-se na análise e no descortinamento do discurso oficial do governo, através do seu principal porta-voz – o próprio presidente – analisando as políticas governamentais constituídas nos marcos da expansão universitária ainda em curso no Brasil. Nesta breve análise, pretendo acompanhar como se dá a interlocução entre (a) Governo Federal e a sociedade civil em geral e (b) Governo Federal e movimentos sindical e estudantil, a partir dos debates e contradições colocadas publicamente em torno das propostas da REUNI e do PROUNI.

Percebe-se que em cada espaço de interlocução ou arena discursiva, existe a constituição de uma gramática específica, supostamente mais adequada a cada

contexto (Boltanski; Thévenot, 1991). Nestes termos é visível e elogiável a capacidade de trânsito⁴ entre diferentes gramáticas, apresentada por Lula: se na primeira arena – Governo Federal e sociedade civil em geral – são latentes os argumentos de ordem emocional, buscando a construção de um vínculo e de uma identidade pessoal e afetiva; no segundo espaço de interlocução – Governo Federal e movimentos sindical e estudantil – há a busca por uma referência e identidade institucional e política que cativem os sujeitos coletivos (UNE, ANDES, FASUBRA, demais sindicatos, centrais sindicais etc.) numa pretensa coincidência de projetos.

Em ambos os casos, é possível perceber elementos que indicam que nem uma nem outra das tentativas discursivas poderia lograr êxito frente a um exame crítico, visto que apenas mascaram e encobrem um processo de adequação e ajuste a uma agenda que não é nacional e que não dialoga com um projeto de superação das desigualdades educacionais – para ficarmos circunscritos ao espaço do ensino, em geral, e da educação de nível superior, em particular. Dito de outra forma, a prática que se articula a partir desse discurso, afasta-se de uma plataforma de rupturas outrora vinculada ao ideário petista.

Na tentativa de justificar e defender o processo conhecido como Reforma Universitária⁵; no discurso oficial – ou discurso governista – há uma tentativa de reconfigurar as relações entre público e privado, tentando expressar em uma forma pública, um conteúdo extremamente privado (privatista). Este movimento discursivo e ideológico é que pretendo indicar a seguir.

Um olhar crítico sobre o debate público

A apresentação, a discussão, a aprovação e a implementação da Reforma Universitária de Lula, iniciada com Tarso Genro à frente do Ministério da Educação, trouxeram à tona diversas sensibilidades e posicionamentos sobre o Ensino Superior no país, seus compromissos, metas e funções, inseridos num projeto abrangente de nação e de sociedade.

Em que pese tratar-se de um tema de expressiva

envergadura, podemos, com pouca soma de esforços, identificar diferentes *actantes* que participam desse debate e colocam em jogo (em disputa) diferentes estratégias argumentativas.

Interessa a este trabalho a contribuição desenvolvida pelos estudos Boltanski e Thévenot acerca das contendas que se estabelecem entre atores sociais. Em particular, é importante a noção de **competência**, que ultrapassa o simples – ou nem tão simples assim – domínio de uma linguagem, de um conjunto de símbolos e códigos ou de conhecimentos e informações, mas diz respeito à mobilização eficaz de um repertório, num contexto de esgrima intelectual e política, em qualquer que seja o grau da disputa. Aqui, é fundamental diferenciar **competência** de **performance**: uma coisa é possuir uma gama de saberes; outra coisa – e mais decisiva – é a utilização desses saberes. Aglutinamos aqui a reflexão de Lahire (2002) que atenta para o processo de aquisição e construção de competências, pelo ponto de vista sociológico.

Exposto isso, ao abordar algum processo de disputa e debate é fundamental que possamos ter explícitas duas questões. Primeiramente, que para entender a capacidade crítica dos atores sociais não poderemos prescindir da concepção de que cada sujeito envolvido em uma contenda fará uso de suas competências plenas, reagindo e respondendo a partir dos estímulos e respostas que recebe da(s) outra(s) parte(s) em ação. Busca-se superar, assim, o automatismo que se desprende de abordagens baseada na noção *bourdesiana de habitus*. Aflora daí a característica relacional do sistema actancial, que não é uma abordagem micro nem macrosociológica, mas uma interação entre diferentes condicionantes e a mobilização dos recursos (competências) de cada parte em ação.

Em segundo lugar, há que se considerar que quando duas posições, ou indivíduos, ou, ainda, atores sociais colocam seus argumentos em colisão, estabelecendo uma disputa, estarão em choque também distintas concepções do que é justo e do que é injusto. No entanto, como veremos no caso da Reforma Universitária no Brasil, nem todos os *actantes* ‘entregam’ facilmente o seu conceito de justiça e, na prática, as motivações de cada um dos atores sociais envolvidos poderá ser apresentada com esforços, mais ou menos, refinados.

Este aspecto é essencial para entendermos como cada regime de ação movimentar-se-á em cada gramática. Para Boltanski e Thévenot (1991), o regime de ação é o quadro cognitivo que reúne as concepções e saberes que serão orientadoras das decisões e ações de cada indivíduo. Gramática refere-se ao conjunto de regras ou coações que são assumidas ou adotadas, com maior ou menor grau de consciência, pelos participantes de uma mesma situação de disputa.

Articulando os dois aspectos destacados acima – sinteticamente; disputa como relação não determinada e disputa como choque de argumentações – veremos que para que uma efetiva contenda se estabeleça, exige-se que coincidam algumas referências. Estas referências comuns dizem respeito à gramática ou, dito de maneira mais simples, diz respeito às regras e limites do jogo. Desta forma, os interlocutores em uma contenda saberão mutuamente de que estão falando, em que termos e dentro de que parâmetros se travará o debate.

Sabe-se de antemão que não se reclamará ao padre sobre as taxas de IPTU; nem ao diretor da escola do bairro sobre a quantidade de sal utilizada no almoço da paróquia (Boltanski, 2000; Werneck, 2008). A identificação destas gramáticas em que se desenrolarão as disputas é uma das competências fundamentais para se lograr êxito. É certo que os saberes, assim como as competências, não estão distribuídas de maneira equânime na sociedade. E é comum que, num mesmo contexto de embate, se coloquem, frente a frente, atores com diferentes saberes e competências. O interlocutor que terá melhor performance será o que melhor identificar a gramática da questão e melhor selecionar e mobilizar os seus saberes frente aos do seu oponente.

Coloco aqui, de maneira resumida e simplificada, a expressão ‘opponente’ por considerar que ela é a que melhor se aplica no caso em tela – Reforma Universitária.

As condições diferenciadas e desiguais de aquisição de saberes e desenvolvimento de competências e performances não serão discutidas aqui⁶. Tampouco pretendo avançar, aqui, na reflexão sobre as condições exteriores às competências e sua mobilização, que interferem na performance dos actantes ou dos debatedores.

Lula e a gramática passional da Reforma Universitária

O professor Tales Ab’Saber (2011), apresenta a ideia de que muitas das ações realizadas por Lula, em especial aquelas que contrariavam princípios fundadores do Partido dos Trabalhadores, só foram levadas a cabo por terem sido conduzidas pelo próprio Lula.

O debate sobre o afastamento do PT de seus princípios fundadores não é secundário. A observação e análise da história política brasileira do último meio século deve atentar para isso.

Voltando a Ab’Saber (2011), o carisma de Lula foi fundamental para que diferentes medidas fossem aprovadas e aceitas, apesar de alguma oposição em setores da sociedade, ou até mesmo em muitos casos, sem encontrar opositores que colocassem em risco sua implementação. A trajetória pessoal de Lula foi habilmente explorada pelo governo e, sem abrir mão da habilidade de Luís Inácio, serviu para pavimentar o caminho de uma série de iniciativas que atingiram a Universidade Brasileira, superando a contraposição de setores críticos a estas medidas. Em grande parte,

E é comum que, num mesmo contexto de embate, se coloquem, frente a frente, atores com diferentes saberes e competências. O interlocutor que terá melhor performance será o que melhor identificar a gramática da questão e melhor selecionar e mobilizar os seus saberes frente aos do seu oponente.

setores outrora aliados e apoiadores de Lula e do PT.

No debate público, Lula movimentava-se dentro de um sistema actancial em que assumia diferentes papéis. Vejamos:

Denunciante: Lula era porta-voz privilegiado da maior parte da população no que diz respeito às dificuldades de acesso ao Ensino Superior. Podia perfeitamente bradar a denúncia a um nível de ensino que, em 2003, via apenas 7,5% dos jovens entre 18 e 25 anos terem concluído algum curso superior, segundo dados da PNAD/IBGE para o período.

Vítima: Constantemente, lembrando da sua escolaridade e das impossibilidades que teve de avançar a

um curso superior, Lula, o torneiro mecânico presidente, identificava a grande parte da população brasileira que não tem acesso aos bancos universitários.

Juiz: Na figura de mandatário maior da República, Luís Inácio acumulava a responsabilidade e a autoridade de tomar decisões que deveriam minorar as mazelas da população. Nesta área em particular, ao mesclar-se nos dois primeiros actantes – denunciante e vítima – Lula imiscuiu-se, no imaginário popular, deste terceiro papel.

Réu: Embora muito sutilmente, Lula pode ser colocado no papel de réu. Logicamente, esta posição só surge quando o debate se dá com interlocutores densamente críticos ao projeto de Reforma Universitária em curso.

Em diversas declarações, Lula enfatizou o seu esforço administrativo no sentido de garantir ao povo brasileiro condições às quais ele não teve acesso. Essa busca pela construção de uma identidade afetiva e emocional, com contornos de passionalidade, demonstra uma excelente performance do Lula Presidente, angariando apoio popular em proporções “nunca vistas antes na história desse país” – para usar uma frase tão cara a Luís Inácio⁷.

O discurso do governo tentou apoiar suas medidas numa projeção da ampliação da presença dos muito pobres, dos negros e dos estudantes de escolas públicas, mas esta justificação encobria o sentido real, concreto e objetivo destas reformas: imiscuir o privado no público, transferindo recursos e responsabilidades cada vez maiores para a iniciativa privada. Se no primeiro ano de implantação do PROUNI, o governo já celebrava o aumento da presença negra nos bancos das universidades, é preciso questionar em que universidades, em que cursos e em que proporções⁸?

A qualidade da performance de Lula nesse terreno de debates, o fez angariar popularidade invejável que seria aproveitada de maneira determinante na segunda arena, como veremos a seguir.

Se no primeiro campo de debate, definido como sendo realizado entre Lula, que, embora não fosse o único, era o principal interlocutor do Governo Federal, de um lado e, da outra parte, pela sociedade e a opinião pública; Luís Inácio não encontrou grandes obstáculos para fazer vigorar a proposta de expansão

universitária. Soube mobilizar um leque de competências pessoais e políticas, modulando adequadamente seu discurso à gramática que regulava esta disputa.

Elemento importante neste movimento foi a exposição da Reforma Universitária como projeto em disputa e discussão com a sociedade. Isto está expresso nas manifestações do governo que, na verdade, buscou oferecer um verniz democrático à Reforma, mas partiu de concepções firmes e pouco disposto a realizar concessões num processo de debate. Esse verniz democrático foi usado também junto à opinião pública – via de regra, distante dos embates políticos de fundo – e será comentado a seguir, no ponto fundamental da reflexão aqui apresentada.

O debate institucional: uma outra arena

Nos espaços de discussão institucional, como o Congresso Nacional e os fóruns estabelecidos entre governos e a sociedade civil organizada, o debate ocorreu sobre outros patamares.

Para jogar neste terreno que parecia ser mais adverso, Lula tirou proveito de vantagens angariadas no primeiro terreno: sua popularidade frequentemente era utilizada como justificativa para suas ações. Escorado nos percentuais de popularidade elevados e crescentes, como já citado acima e, possivelmente, utilizando outros subterfúgios menos nobres, como o mensalão, o governo conseguia navegar pragmaticamente com poucas atribulações.

As principais justificativas apresentadas pelo governo com relação à Reforma Universitária vão no sentido de reconhecer e viabilizar um compromisso histórico das Universidades públicas com o desenvolvimento socioeconômico do país.

Este debate é central para esta análise. Nele, tentaremos identificar a construção de uma gramática da relação público-privado, que perpassará as iniciativas que compõem a reforma Universitária, entre elas o PROUNI, o SNE e o Projeto de Lei de Inovação Tecnológica.

Existem elementos que expressam algumas contradições no discurso do governo. Primeiramente, o

governo aponta a democracia como método e como fim da Reforma, conforme exposto no E.M.I. N° 015 /MEC/MF/MP/MCT que acompanha o texto do PL aprovado no Congresso⁹ e evoca razões republicanas e estatais, reforçando o discurso do compromisso público do Estado em oferecer ensino superior e regular a oferta na área privada¹⁰, mas na prática o que percebemos é uma diluição dos conceitos público e privado, em vantagem para ampliação do ingresso e fixação do setor privado no ensino superior brasileiro.

Nessa análise, conforme Leher (2004), “não se trata apenas de identificar quem tem razão, mas antes, e principalmente, de tentar captar o movimento do real”. Neste caso, a capacidade de ocultar este ‘movimento do real’, que o governo tentará fazer, insere-se na tentativa de ajustamento entre dois regimes diferentes, através da mobilização de competências discursivas expressas nos textos legais, na propaganda oficial e nos pronunciamentos do Ministro da Educação e do Presidente, em especial.

A tentativa de construir nexos entre as demandas da sociedade organizada, em particular nos sindicatos de trabalhadores das universidades e nas organizações estudantis, e as propostas do governo, passam pela tentativa de construção de uma nova gramática em torno do par público-privado. A captação e a análise dos atos locutórios nos permitirá identificar os elementos e os saberes mobilizados nesse debate.

Por um lado há a forte oposição de entidades como a FASUBRA, ANDES, CONTEE, CNTE, inicialmente da UNE, mais diversos conselhos de categorias e executivas nacionais de cursos de diversas áreas do conhecimento, que perceberam a interpenetração e a difusão do público e do privado em um projeto que, de início previa isenções ao setor privado, que poderia chegar à ordem dos R\$ 3 bilhões para gerar até 140 mil vagas (no máximo). Na mesma época, em 2004, a ANDIFES apresentou um estudo afirmando que seria possível, com um investimento de R\$ 1 bilhão, criar 400 mil vagas em cursos noturnos nas Universidades Públicas Federais (Leher, 2004, p. 878-879), avançando na oferta de ensino superior – público destaque-se.

Na contramão, o discurso do governo baseou-se na apresentação da parceria-público-privada (PPP) como tábua de salvação para a sociedade. Aprofun-

dou-se o imaginário da eficiência privada ao passo que se apresentava um estado supostamente regulador e formulador de políticas. Dessa forma, ficaria difícil identificar os elementos de neoliberalismo presentes no discurso e na prática em curso nesta Reforma Universitária; afinal, se há ação estatal, estaríamos realmente lidando com um governo privatizante e de corte neoliberal? Essa ambiguidade que, por muito tempo gerou o benefício da dúvida em relação ao governo, cai por terra quando se verifica que a receita seguida pelo governo Lula era requeitada: já havia sido indicada pelo Banco Mundial desde os anos 1990, quando os ideólogos do Consenso de Washington apontavam para a América Latina, como única solução, um processo de privatização, dentre outras coisas, do sistema de ensino superior.

Provisoriamente concluindo

A disputa ideológica coloca, ainda hoje, a submissão da universidade, com cerceamento do potencial crítico e da liberdade de pesquisa, como metas para subsidiar o mercado. Inclui-se nesse movimento a

Dessa forma, ficaria difícil identificar os elementos de neoliberalismo presentes no discurso e na prática em curso nesta Reforma Universitária; afinal, se há ação estatal, estaríamos realmente lidando com um governo privatizante e de corte neoliberal? Essa ambiguidade que, por muito tempo gerou o benefício da dúvida em relação ao governo, cai por terra quando se verifica que a receita seguida pelo governo Lula era requeitada: já havia sido indicada pelo Banco Mundial desde os anos 1990, quando os ideólogos do Consenso de Washington apontavam para a América Latina, como única solução, um processo de privatização, dentre outras coisas, do sistema de ensino superior.

proposição de cursos voltados para garantir a formação de mão de obra adaptada às exigências do capital. Neste sentido, a Reforma Universitária, que traz uma série de habilitações e cursos de tecnólogos que satisfazem estas exigências, alia-se à Lei de Inovação Tecnológica, ao avanço das Fundações de Apoio, à criação da Ebserh...

Em síntese, verificamos um governo que, na discussão tenta operar um discurso de esquerda – e o faz com significativa competência junto a alguns setores da população – mas, na prática, articula políticas de direita que prestam severa inflexão ao mercado.

Estado e mercado podem ter suas origens identificadas no mesmo processo de racionalização e burocratização que Weber identificou na origem do capitalismo. Tanto um quanto outro estão marcados pelo discurso da modernidade. Cabe-nos a tarefa de tentar, à luz da crítica e da militância combativa, avançar na análise dos discursos para identificar claramente onde a capacidade discursiva escamoteia e encobre a prática política e, deste modo, organizar uma ofensiva clara e eficaz para a ação sindical. **US**

notas

1. A Folha de São Paulo, em seu portal e na edição impressa, publicou a manchete “Lula é vaiado por estudantes durante discurso e se irrita” (São Paulo, sexta-feira, 1/4/2005).
2. Aqui, referimos ao modelo criticado por Chantal Mouffe (2005) que, a partir da comparação entre as distintas proposições de Rawls e de Habermas estabelece os limites dos modelos agregativos e deliberativos de democracia. Na primeira passagem do artigo referido, Mouffe lança o questionamento ao triunfalismo em torno da democracia liberal burguesa.
3. A guinada do Lula ‘de barba preta’ ao Lula Paz-e-Amor está cristalizada, dentre outros momentos e ações, no documento batizado de “Carta aos Brasileiros”. Nele, Lula se compromete com o sistema financeiro e a garantia da estabilidade do mercado. A ‘Carta’ é de 22 de julho de 2002, quando se iniciava a corrida eleitoral na qual Lula chegaria, finalmente, na frente.
4. Neste caso, “transitar” significa *competência*, na noção oferecida por Boltanski (2000).
5. Reforma Universitária é o conjunto de medidas, leis, decretos, políticas públicas e regulações

apresentadas pelo Ministro da Educação Tarso Genro a partir de 2004. Estas propostas basearam-se, entre outras coisas, na meta do PNE 2001-2010 de ampliar para 30% o número de estudantes entre 18 e 24 anos nos cursos superiores. Isto significava duplicar os índices naquele período.

6. Nem mesmo Boltanski e Thévenot debruçaram-se completamente sobre este tema, do qual tratará Lahire (Lahire, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997).

7. Segundo o Instituto Sensus, em pesquisa realizada entre 23 e 27 de setembro de 2010 e divulgada em 29 de dezembro do mesmo ano, Luís Inácio Lula da Silva alcançou 83,4% de aprovação do seu governo. Foi o maior índice já obtido por qualquer pesquisa desse tipo, consolidando, ao fim do seu segundo mandato, uma tendência que já expressava nos últimos anos com índices crescentes de aprovação a Lula. Fonte: <g1.globo.com/politica/noticia/2012/12/popularidade-de-lula-bate-recorde-e-chega-87-diz-sensus.htm>. Acesso em: 19 fev. 2012; às 12h30.

8. Era o próprio MEC quem comemorava a ampliação do número de negros na universidade brasileira na razão de 5% entre o segundo semestre de 2004 e o primeiro de 2005, período em que se implantava o Programa Universidade para Todos (Prouni); ainda sem detalhar onde e como essa parcela da população está sendo recebida para a vida acadêmica e sem maiores informações sobre a trajetória universitária nem sobre os egressos. Desta maneira, ficam comprometidas as afirmações de que o simples incremento quantitativo da população negra e parda nas instituições de ensino superior signifique debelar as desigualdades históricas identificadas, entre outras maneiras, pelos dados do IBGE. Ver Notícia veiculada no Portal do MEC em 1º de março de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1869&catid=212>. Acesso em: 16 out. 2011.

9. Ver Projeto de Lei encaminhado em 10 de abril de 2006. Conforme <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=265&Itemid=27> Acesso em: 19 set. 2012, às 16h.

10. Além do item acima, isto está expresso na apresentação da minuta de projeto, em 2004 <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9&Itemid=27> e em palestra de apresentação do projeto em um Seminário em São Paulo, em 2005, ambos apresentados por Tarso Genro, Ministro da Educação à época. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10&Itemid=27>.

- AB'SABER, Tales. **Lulismo, carisma pop e cultura anticrítica**. São Paulo: Hedra, 2011.
- BOLTANSKI, Luc. THÉVENOT, Laurent. **De la justification: les économies de la grandeur**. Paris: Gallimard, 1991 (?).
- BOLTANSKI, Luc. **El amor y la justicia como competencias: tres ensayos del sociología d ela acción**. Buenos Aires: Amorrortu, 2000.
- LAHIRE, Bernard. **O homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, RJ; Vozes, 2002.
- LEHER, Roberto. Para silenciar os *campi*. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 867-891. 2004.
- MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 25, p.11-23. Nov. 2005.
- WERNECK, Alexandre. Uma definição sociológica do “dar uma desculpa”: do senso comum a uma abordagem pragmatista. In: MISSE, Michel. **Acusados e acusadores: estudo sobre ofensas, acusações e incriminações**. Rio de Janeiro: Revan, 2008. Cap. 2. p. 33-71.

referências

O trabalho docente na expansão da educação superior brasileira:

entre o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho

André Rodrigues Guimarães

Professor da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

E-mail: andre@unifap.br

Emerson Duarte Monte

Professor da Universidade Federal do Pará - UEPA

E-mail: emersonmonte21@yahoo.com.br

Laurimar de Matos Farias

Professor da Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC/PA

E-mail: laurimatos72@yahoo.com.br

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar a (re)configuração do trabalho docente universitário diante do processo de expansão da educação superior brasileira pós-1996. Tal processo, que tem como característica central a proliferação de instituições e matrículas privadas, afeta também as instituições de educação superior pública, entre as quais as universidades, induzindo-as a adotarem modelos de gestão e organização do trabalho a partir dos princípios privados/mercantis, características dos ideais constitutivos neoliberais. Em tal contexto, o trabalho docente das universidades públicas passa por modificações típicas do regime de acumulação flexível. Para analisar essas metamorfoses consideramos, a partir da literatura pertinente, três categorias centrais em tal processo: o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho docente. Concluimos que tais categorias estão interligadas às exigências por maior produtividade docente e exigem maior envolvimento laboral desses trabalhadores.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Produtivismo Acadêmico. Intensificação. Precarização.



Introdução

Desde 2008, mundialmente, o capitalismo enfrenta uma crise econômica, com epicentro nos Estados Unidos, desencadeada pelo crescimento “da inadimplência e da desvalorização dos imóveis e dos ativos financeiros associados às hipotecas americanas de alto risco (*subprime*)” (Cintra; Farhi, 2008, p. 35). Na lógica burguesa tal crise, concebida como um “desequilíbrio” momentâneo da economia capitalista, “foi causada pela desregulamentação dos mercados financeiros e pela especulação selvagem que essa desregulamentação permitiu” (Bresser-Pereira, 2010, p. 52). O livre-mercado, tão apregoado nos anos anteriores pelos apologetas do capital, com a necessária eliminação do papel econômico-controlador do Estado, responsável pela “financeirização” e a consequente “especulação selvagem”, é tido como o elemento central de tal crise. Assim sendo, bastariam ajustes no papel desempenhado pelo Estado, com maior controle e/ou planejamento econômico, para que mais essa crise cíclica seja superada.

Como expressa Mészáros (2009), o colapso da financeirização econômica presenciado nos últimos

anos é apenas manifestação, e não causa, da crise capitalista. As “raízes” de tal crise são mais profundas e não serão superadas com maior ou menor intervenção estatal, ou com qualquer alternativa dentro da ordem vigente. Não se trata de mais uma crise cíclica capitalista, presenciamos a crise estrutural do capital. Dessa forma,

a crise estrutural do sistema do capital como um todo – a qual estamos experimentando nos dias de hoje em uma escala de época – está destinada a piorar consideravelmente. Vai se tornar à certa altura muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas o mundo das finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural. (Mészáros, 2009, p. 17).

Assim, entendemos que a crise econômica global, desencadeada em 2008, deve ser entendida no contexto global das transformações da produtividade capitalista implementadas no contexto da crise estrutural do capital. Trata-se de percebermos que a partir do esgotamento do regime de acumulação rí-

gida e do intervencionismo estatal, responsáveis pelo crescimento econômico da economia capitalista no pós-2ª Guerra Mundial, o período das crises cíclicas do capitalismo “desmanchou-se no ar”. Com isso, é fundamental verificarmos que as intempéries atuais, cuja manifestação mais evidente na lógica burguesa é a crise financeira, são consequências e manifestações das transformações efetuadas, no âmbito produtivo e estatal, em resposta à crise estrutural do capital.

Desde o último quarto do século XX, com o esgotamento do regime de acumulação rígida e a instituição do regime flexível (Harvey, 2007) e, como necessidade de tal transição, com a compressão do papel social do Estado a partir da implementação dos princípios neoliberais (Harvey, 2011), o capital buscará recuperar as taxas de crescimentos anteriores por meio de medidas crescentemente antissociais. Para tal, amplia-se o espaço do trabalho precário, intensifica-se a produtividade do trabalho, reduzem-se direitos sociais e trabalhistas e, reduzindo a função social do Estado, privatizam-se políticas e direitos sociais (entre os quais a educação).

Para responder satisfatoriamente a esse processo, a educação deve ser redimensionada. O discurso oficial enfatizará a necessidade dos sistemas, das instituições de ensino e da sociedade em geral, conceberem a educação enquanto bem privado. Especificamente para a educação superior, especialmente a partir de 1980, tal processo representa a ampliação de sua subordinação aos interesses do mercado, seja por meio da formação e dos conhecimentos produzidos em tal nível educacional ou com a proliferação

de instituições privadas em detrimento das públicas, conforme orientações de organismos financeiros internacionais, especialmente o Banco Mundial.

Assim, desde os anos 1980 a educação superior perdeu prioridade na política educacional do BM, e em vários países do mundo sofreu severos cortes e mudanças afinados com as diretrizes propostas por aquele, o qual financiaria um grande número de projetos e estudos visando a reduzir os gastos com o ensino superior público e otimizar sua “eficiência interna”, isto é, adotar práticas de gestão empresarial, ao mesmo tempo abrindo espaço para o crescimento do setor privado. (Siqueira, 2004, p. 50-1).

No Brasil, notadamente a partir da criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), os preceitos neoliberais têm orientado sua política econômico-social. Para a educação esse processo adquire maior efetividade a partir da sanção da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº. 9.394/1996. Para a educação superior essa Lei e outras regulamentações e ações desencadeadas enfatizam a necessária adequação de tal nível formativo aos princípios privado-mercantis do livre mercado. Fundamentada nas orientações de organismos internacionais, a educação superior é concebida enquanto serviço não exclusivo do Estado, devendo estar submetida às leis e interesses do mercado.

Presenciamos, desde então, a ampliação das instituições e matrículas no setor privado e a crescente introdução de mecanismos mercantis na condução da política e gestão das instituições públicas (Chaves, 2005). Em síntese, paulatinamente, a noção da “universidade organizada e gerida nos moldes empresariais, trabalhando como uma semimercadoria no quase mercado educacional está cada vez mais presente no discurso e nas práticas oficiais das políticas públicas de educação superior” (Sguissardi, 2009, p. 189).

Tal processo impõe modificações no trabalho dos professores da educação superior (Silva, 2012). Assim sendo, no presente artigo, temos como objetivo analisar a (re)configuração do trabalho docente universitário diante do processo de expansão da educação superior brasileira pós-1996. Entendemos



que essa discussão é fundamental para a compreensão das mudanças em curso e, principalmente, para o necessário enfrentamento a tal processo.

1. Elementos da expansão da educação superior brasileira no contexto neoliberal

A aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), coloca como obrigatoriedade em todas as esferas administrativas, na política de educação nacional, o ensino fundamental, e delega total liberdade para oferta da educação privada, reafirmando, no sétimo artigo, o princípio constitucional de garantia dos recursos públicos às entidades filantrópicas, confessionais e comunitárias. Para a educação superior, tal Lei, implicou na ampliação do espaço mercantil, com exponencial crescimento de instituições e matrículas no setor privado. Assim, a partir do governo de FHC (1995-2002), os dados oficiais indicam que a política de expansão da Educação Superior no Brasil deu-se pelo crescimento do setor privado. Tal processo, ainda que com “diferenciações”, teve continuidade no governo de Lula da Silva (2003-2010) e no primeiro ano do governo de Dilma Rousseff (2011).

No período de FHC (1995-2002), tais ações foram possíveis, segundo Castro (2006), entre outros fatores, por duas legislações que possibilitaram a materialização da expansão da educação superior, seguindo o modelo indicado pelo Banco Mundial. Os Decretos Nº 2.306, de 19 de agosto de 1997 e Nº 3.860, de 9 de julho de 2001 são responsáveis pela liberalização da diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES), o primeiro revogado pelo segundo e este pelo Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que reorganiza as IES em faculdades, centros universitários e universidades. Tais medidas são sustentadas na atual LDB e, posteriormente, no Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001.

Nos governos de Lula da Silva (2003-2010), ressalta Lima (2008), a política de expansão apresenta diferenciações e continuidades. Basicamente, a diferenciação se deu por três políticas: aprovação do

Programa Universidade para Todos (PROUNI), via Medida Provisória Nº 213, de 10 de setembro de 2004, regulamentado pelo Decreto Nº 5.245, de 15 de outubro de 2004, posteriormente convertido na Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e regulamentado pelo Decreto Nº 5.493, de 18 de julho de 2005; liberação da oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade de Educação a Distância (EaD), expressa no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, o qual regulamenta o artigo 80 da LDB (que trata da EaD); aprovação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), pelo Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

A primeira política conseguiu distribuir, no período de 2005 a 2010, 748.740 bolsas no setor privado¹. A regulamentação da EaD, para os cursos de graduação e pós-graduação, possibilitou uma expansão, tanto no setor público quanto no privado, de 49 mil matrículas nos cursos de graduação, em 2003, para 993 mil matrículas, em 2011, com ênfase para o setor privado que deteve, em 2011, quase cinco vezes mais matrículas do que o setor público (INEP, 2004; 2012). E a aprovação do REUNI tem por premissa básica ampliar a expansão da educação superior pública e, para isso, se utiliza de duas ferramentas: elevar a taxa discente/docente para 18:1 e elevar o índice de aprovação para 90% (Brasil, 2007).

Como vemos no contexto das políticas neoliberais a educação superior brasileira, conforme se apresentam os números acima, tem como premissa central o fortalecimento da expansão do setor privado, conjuntamente com a adoção de modelos gerenciais mercantis, na condução/gestão das IES públicas (tal como ocorrido com o REUNI). Os dados apresentados na Tabela 1 mostram o distanciamento na oferta do ensino superior pelo setor público e a preponderância do setor privado nesse nível de ensino no Brasil. O crescimento do número de IES privadas, no período que compreende o primeiro ano do governo de FHC (1995) e o primeiro ano do governo Dilma (2011), evidencia a política de diferenciação e diversificação das IES, em consonância com as orientações para a educação superior dos países “em desenvolvimento”, emanadas pelos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial.

Tabela 1 – Evolução das Instituições de Ensino Superior, por categoria administrativa – Brasil – 1995, 2002, 2003 e 2011

Categoria Administrativa		Instituições de Ensino Superior						
		1995	2002	2003	2011	95/02	03/11	95/11
Pública	Absoluto	210	195	207	284	-15	77	74
	Relativo (%)	23,5	11,9	11,1	12,0	-7,1	37,2	35,2
Privada	Absoluto	684	1.442	1.652	2.081	758	429	1.397
	Relativo (%)	76,5	88,1	88,9	88,0	110,8	25,9	204,2
Total	Absoluto	894	1.637	1.859	2.365	743	506	1.471
	Relativo (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	83,1	27,2	164,5

Fontes: INEP (2000, 2003, 2005, 2011)

A evolução dos números da educação superior demonstra diferentes níveis de crescimento percentual. O período FHC (1995-2002) é marcado pela redução do número de IES públicas e pelo crescimento de 110,8% das IES privadas. Os anos do governo Lula/Dilma (2003-2011) apresentam índices baixos, no setor privado, e crescimento no setor público, de 37,2%, quando comparados os percentuais com o período FHC. Apesar disso, não se inverte a lógica estabelecida de maioria do setor privado (em 2002 correspondeu a 88,1% do total de IES, e em 2011 a 88,0%), pelo contrário, o crescimento absoluto no setor privado, do governo Lula/Dilma, representou 56,6 do crescimento absoluto do período FHC.

Assim sendo, percebemos que, a política em curso de expansão da educação superior tem deliberado viés privatista. Isso pressupõe a necessária redução da educação superior (ensino, pesquisa e extensão) apenas ao ensino, envolvendo formas alternativas de sua oferta (como a EaD). Particularmente para as universidades públicas esse processo tem representado uma crescente aproximação com os interesses do mercado e o conseqüente abandono de sua função social. Conforme expressa Sguissardi (2009) consolida-se no Brasil um modelo de universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. O autor sustenta a sua tese a partir do elevado crescimento das IES isoladas, majoritariamente no setor privado, a partir da redução dos investimentos públicos nas universidades públicas com o incentivo à busca de financiamento privado, perdendo a sua autonomia e tornando-se heterônomas, e, por fim, a partir da correlação entre a produção do conhecimento, majoritariamente, e as

necessidades de desenvolvimento do capital.

Esse processo tem conseqüências nefastas também aos docentes das universidades públicas. Crescentemente lhe são exigidos maior produtividade (expressa em maior número de turmas de graduação e pós-graduação, publicação de artigos e livros, orientações, entre outras questões) e, paralelamente, aviltam-se as condições de trabalho e salários. Entre outras questões, para esses trabalhadores a privatização da educação superior implica aumento da produtividade, com a intensificação do trabalho em condições precárias. Nesse contexto consideramos fundamental a análise de questões centrais que (re)configuram o trabalho docente, especialmente nas universidades públicas: o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização.

2. Produtivismo acadêmico

A universidade pública brasileira experimenta uma redefinição da sua razão e função social. O processo de privatização e mercantilização do conhecimento, a partir da racionalidade neoliberal aproxima este ente público do mercado, trazendo uma conotação empresarial, segundo a qual “a qualidade foi substituída pela produtividade e o saber pelo custo/benefício” (Rodríguez; Martins, 2005, p. 50). Assim, o produtivismo acadêmico, presente especialmente nas instituições de ensino superior públicas, é resultado das políticas mercantilistas, que negam a educação superior enquanto direito social e concebem-na como mercadoria.

Essa lógica exige, crescentemente, o aumento da produtividade dos professores que atuam em tais instituições. Tal controle é exercido a partir do estabelecimento de processos avaliativos, em geral externos. Dias Sobrinho (1998) denuncia que, em geral, isso se pauta pela valorização do produto e não do processo, prestigiando o quantitativo em detrimento do qualitativo, numa prática avaliativa que se funda na lógica fabril. Essa avaliação objetiva/controla a produção aligeirada com foco nos resultados quantitativos: busca o eficientismo, o empreendedorismo e a competitividade.

Nessa dinâmica, o docente do ensino superior insere-se num contexto de transformação de seu trabalho: um sistema acadêmico competitivo, no âmbito do qual “o sentido de produção incorpora o produtivismo, o que quer dizer que a valorização da produção docente é fundamentada em determinados atributos, dos quais a quantificação é a base” (Silva, 2008, p. 26).

Tal processo afeta principalmente os professores que atuam na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, com controle avaliativo de órgãos estatais como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e sua dinâmica avaliativa quantitativa trienal, sob a alcunha de Coleta CAPES². A dependência imposta pelas políticas elaboradas por essa agência fundamenta-se atualmente num sistema de fomento e incentivos financeiros que valoriza “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).

Algumas ações e estratégias adotadas, também, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) vão reforçar o caráter produtivo do trabalho docente na educação superior. A implantação do *Currículo de Plataforma Lattes* é um bom exemplo disto. Este instrumento, criado em agosto de 1999, foi adotado como modelo-padrão para o registro das atividades desenvolvidas pelos indivíduos que integram a comunidade científica nacional. 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 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.

Assim, o Lattes virou o “passaporte” acadêmico às avessas: “o que vale na vida acadêmica não é o que se publica, mas sim a quantidade do que se publica” (Vieira, 2007, p. 33). E nesta lógica produtivista, o pesquisador/professor envereda pela necessidade de publicar para pontuar: a valoração de seu trabalho e conhecimento é quantitativa. Assim, “a necessidade de ‘pontuar’ transforma a vida acadêmica numa espécie de contabilidade, na qual tudo o que fazemos é quantificado”. (Silva, 2008, p. 3)

Cabe ressaltar que o processo de “adesão ao modelo produtivo, 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”. (Silva Júnior; Silva, 2008, p.70) Dessa forma, as exigências pelo cumprimento de prazos, modelos e outros mecanismos de regulação que submetem os docentes ao aumento da produtividade de seu trabalho é, em grande medida, internalizada como necessária ou intransponível: uma espécie de entorpecente, uma droga.

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 Júnior; Silva, 2008, p. 71)

Considerando os aspectos conceituais apresentados anteriormente, salientamos que a função docente se revela dinâmica, complexa e desafiadora diante das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, fruto das exigências contínuas do sistema capitalista, e os consequentes rearranjos políticos e econômicos do mercado internacional globalizado. Tais mudanças se originam nas determinações políticas das instituições gerencialistas do capital mundial, especialmente o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e na Organização Mundial do Comércio (OMC).

Em tal contexto, destaca-se ainda o papel avaliador assumido pelo Estado brasileiro nas últimas duas décadas. Esse processo também se efetiva por meio das normatizações de políticas avaliativas dos órgãos de pesquisa e de fomento (como a CAPES e o CNPq), que “moldam” as práticas docentes de modo uniforme, no território nacional. Entendemos que em função dessa lógica se consolidou, de forma eficaz, “a disseminação de determinadas concepções sobre as funções da avaliação: comparar, competir, punir, premiar”. (Sousa; Freitas, 2004, p. 182) Assim, a lógica da avaliação para “premiar” e “punir” também vem sendo incorporada pelos docentes, reforçando o produtivismo acadêmico.

O produtivismo acadêmico se espraia por todo trabalho docente. Para ser produtivo é fundamental ampliar e otimizar seu tempo de trabalho. Em suma, para responder satisfatoriamente às exigências de produtividade institucionais é necessário também intensificar trabalho docente.

O produtivismo acadêmico se espraia por todo trabalho docente. Para ser produtivo é fundamental ampliar e otimizar seu tempo de trabalho. Em suma, para responder satisfatoriamente às exigências de produtividade institucionais é necessário também intensificar trabalho docente. Nesse aspecto, esse contínuo produtivismo implica sobrecarga de trabalho, gerada pelas exigências dos órgãos avaliadores, para os quais “quanto mais produtos, maior sua ‘produtividade’”. (Luz, 2005, p. 44)

3. A intensificação do trabalho

A reestruturação produtiva experimentada pelo capitalismo a partir do último quartel do século XX implicou mudanças no mundo do trabalho. Conforme elucida Antunes (1999) amplia-se o espaço do trabalho precário e impõem-se à classe-que-vive-do-trabalho novas exigências e tempos laborais. Esse processo é marcado pelo contexto de desemprego estrutural, subemprego e outras formas de trabalho precário, além da exigência por “mais trabalho” aos sujeitos que conseguem “inserção” no mundo produtivo.

Conforme evidencia Dal Rosso (2008) o mercado de trabalho flexível exige dos trabalhadores a ampliação das suas atividades desenvolvidas, fundamentalmente com o auxílio de novas tecnologias. Exige-se o trabalhador polivalente e versátil, proativo no processo do trabalho, com envolvimento físico, emocional e cognitivo no desempenho de suas funções laborais. Com isso, não apenas a dimensão técnico-instrumental do trabalhador deve estar subjugada aos interesses produtivos burgueses, mas, centralmente, a sua subjetividade. (Alves, 2011) Esse envolvimento/exploração sustenta-se na intensificação do trabalho: “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, 2008, p. 42)

Como alerta Mancebo (2011) também o trabalho docente no ensino superior será intensificado em função da reestruturação capitalista. Novas demandas são impostas e assumidas por tais sujeitos que, com o auxílio da internet e outras tecnologias, assumem atividades (como o preenchimento de relatórios, a busca por financiamento de seus projetos e o lançamento de frequência e conceitos *on-line*) não computadas em seu regime e carga horária de trabalho. Dessa forma, ampliam-se as funções do professor e, por exemplo, atividades antes executadas por trabalhadores técnico-administrativos passam a ser suas:

Muitas funções de competência daquela categoria [técnico-administrativos] foram repassadas para o professor, com ênfase para o professor-pesquisador. Três exemplos, dentre muitos que se poderiam citar: 1) os muitos

pareceres emitidos são feitos diretamente, via eletrônica, com agências de fomento ou com revistas [...]; o preenchimento de planilhas de notas de avaliação dos alunos *online*; e 3) a apresentação do programa da disciplina *online*, por meio de formulários eletrônicos que “obrigam” o professor a apresentar com rigor seu objetivo e estratégias para o curso que ministrará. (Silva Júnior; Sguissardi; Silva, 2010, p. 19-20)

A intensificação do trabalho docente na educação superior é resultado também da política do processo de privatização desse nível educacional. A crescente ampliação das matrículas em graduação, envolvendo a EaD, sem a correspondente elevação nas funções docentes, aumenta a relação aluno-professor e, conseqüentemente, intensifica o trabalho. Na Tabela 2, ainda que verifiquemos, no período 1997-2011, o crescimento de 116,8% nas funções docentes esse número é aquém da expansão das matrículas (246,4%), tal crescimento desproporcional não é especificidade do setor privado (que cresceu 318,6% nas matrículas e 168,0% nas funções docentes), visto que também no setor público as disparidades são alarmantes (enquanto as matrículas aumentaram 133,6%, as funções docentes cresceram 68,3%).

pondeu ao aumento de 45,6%. Como consequência de tal política,

os ritmos, os tempos, as condições de trabalho e as exigências paralelas, impostas aos trabalhadores, em meio às suas atividades principais, agravam a intensidade do trabalho. São processos que produzem desgaste físico e/ou mental e impactos das mais diferentes ordens sobre a saúde dos trabalhadores docentes. Com maiores consequências naqueles professores das universidades federais que atuam, também, na pós-graduação (Medeiros, 2012, p. 12).

Conforme expressa Apple (1995, p. 39), para além das questões estritamente profissionais, vinculadas à execução de suas atividades, “a intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados”. No entanto, complementa o autor, o que realmente é significativo e pode ser nocivo a esse profissional e à sociedade como um todo reside na dinâmica da relação *quantidade x qualidade*, uma vez que “um dos impactos mais significativos da intensificação pode ser o de reduzir a qualidade, não a quantidade”.

Tabela 2 – Matrículas em cursos de graduação presencial e a distância e funções docentes, em exercício e afastados, por setor público e privado – Brasil (1997 e 2011)

Ano	Matrículas			Funções Docentes		
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
1997	1.945.615	759.182	1.186.433	174.481	89.627	84.854
2011	6.739.689	1.773.315	4.966.374	378.257	150.815	227.442
Δ (%)	246,4	133,6	318,6	116,8	68,3	168,0

Fontes: INEP (1997; 2011)

O processo desencadeado nas universidades federais com o REUNI, com a expansão no número de matrículas e cursos de graduação, sem a correspondente contratação necessária de docentes, também induz à intensificação do trabalho docente. No ano de 2007, nas universidades federais, o número de funções docentes, em exercício e afastados, era de 56.833, valor que se ampliou para 78.724, em 2011, um aumento de 38,5%, contudo o número de matrículas na graduação presencial evoluiu de 578.536 para 842.606 em igual período, o que corres-

4. Precarização

Silva (2012) destaca que o processo de privatização da educação superior brasileira amplia também o espaço do trabalho docente precário. Tal quadro é característico nas instituições privadas, nas quais

a exploração da força de trabalho é idêntica aos outros espaços de produção capitalista; em diversas ocasiões presenciamos situações que expressam esta realidade: a rigidez no cumprimento de horários, a sobrecarga de trabalho, a realização de atividades docentes não

remuneradas – como as orientações acadêmicas. Além da instabilidade nos empregos como ‘desabafam’ os colegas de trabalho: “nosso emprego é de seis meses, tem prazo de validade e nunca sabemos se será renovado ou não”. (Carvalho, 2009, p. 120-1)

Essa situação também é evidenciada nos dados estatísticos oficiais. Em 2011, o Censo da Educação Superior (INEP, 2012) registrou 217.834 funções docentes, em exercício, vinculadas às IES privadas, das quais apenas 25% era contratada em tempo integral, enquanto 31,2% são contratados em tempo parcial e, a maioria, 43,8% eram professores horistas. Cabe ressaltar que estudos indicam (Menezes, 2006; Calderón *et al.*, 2008), para além dessa contratação precária, há formas alternativas (como a contratação intermediada ou via cooperativas) que burlam os dados oficiais e mascaram a precarização do trabalho docente nas IES privadas.

Como indicam Bosi (2011) e Mancebo (2011) também os docentes das instituições superiores públicas são atingidos pelo fenômeno em questão. Estudos (Silva, 2005; Tavares, 2011) evidenciam que considerável parcela dos contratos de trabalho nas instituições estaduais são similares aos praticados nas IES privadas, extremamente precários. Por sua vez, Maués (2010), aponta que também nas instituições federais amplia-se a contratação temporária, aumenta-se o número de alunos em sala de aula de graduação e aviltam-se os salários. Além disso, também é crescente a “utilização de alunos de pós-graduação como professores substitutos, bolsitas, monitores, professores-tutores para a educação a distância, o que caracteriza uma flexibilização ímpar dos contratos de trabalho”. (Mancebo, 2011, p. 75)

Nas universidades federais o processo de precarização também é reforçado com o REUNI. Recentemente, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) publicou um Dossiê Nacional, com o título *Precarização das condições de trabalho I*, para denunciar a situação problemática que tal Programa impôs aos docentes das universidades federais. Com o intuito de enfatizar as condições de trabalho para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, o documento alerta que em todo o Brasil, especialmente em locais afastados

“dos centros de renome, surgem realidades diferentes em que realizam esforços sobre-humanos para formar estudantes e educar jovens para a vida, produzir conhecimento, técnica, arte e cultura”. (ANDES, 2013, p. 4)

Diante de tal contexto, cabe ainda considerarmos que a discussão sobre a precarização do trabalho “não pode ser resumida a um processo exclusivamente econômico [...], mas tem implicações principalmente de natureza social [...], cultural e política”. (Bosi, 2011, p. 54) Assim, na análise sobre o trabalho docente é fundamental percebermos que a precarização, para além da relação contratual, está também associada à desvalorização social do papel exercido por este trabalhador. Da mesma forma, devemos observar que tal processo tem implicações negativas no campo da saúde docente, pois a precarização do trabalho também tem relação com o adoecimento dos professores. (Lemos, 2005; Sguissardi; Silva Júnior, 2009; Campos, 2011)

Desse modo, a exigência por maior produtividade, bem como as novas atribuições e tarefas acadêmicas, determina uma rotina de trabalho, desvirtua a função pedagógica e afetam negativamente o trabalho docente. 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” – isso também reforça a desvalorização social dos professores.

Em suma, é importante destacarmos que o produtivismo acadêmico, a intensificação do trabalho é, em geral, associada à precarização do trabalho: com a retirada de direitos trabalhistas e sociais e a proliferação do trabalho parcial, informal, enfim, precário, com a desvalorização social dos docentes.

Considerações finais

Como expusemos o processo de expansão privado/mercantil, orientado por organismos financeiros internacionais, em especial o Banco Mundial, é acompanhado de mudanças no trabalho docente. Também os professores das universidades públicas, bem como das demais instituições de ensino superior, têm seu trabalho (re)configurado para respon-

notas

der às exigências laborais flexíveis e ao mercado neoliberal. A análise de Lêda (2006, p. 7), exposta a seguir, sintetiza as mudanças que vêm ocorrendo no trabalho docente:

É nesse contexto que o trabalhador docente tem exercido suas atividades, tanto no sentido cobrado pela sociedade, de balizamento dos seus ensinamentos em sala da aula às atuais demandas do capitalismo, como nas suas condições de trabalho e, também, na exigência de níveis mais elevados de qualificação. Assim, o docente também vem sendo muito afetado pelo ritmo acelerado das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, o que inclui o aumento de exigências em relação à sua qualificação e competência, assim como à flexibilização de suas atividades com o decorrente incremento do número de tarefas a serem realizadas.

Entendemos que a exigência por maior produtividade docente, o produtivismo acadêmico e as crescentes demandas impostas aos docentes, exigem maior envolvimento laboral desses trabalhadores. Em tal processo coadunam-se três fenômenos característicos do trabalho docente na atualidade: o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho. O enfrentamento aos prejuízos oriundos dessa realidade pressupõe a apreensão correta desses fenômenos. **US**

1. Disponível no *site* do Governo Federal (<https://i3gov.planejamento.gov.br/dadosgov/>).

2. A *Coleta de Dados da CAPES* é um sistema criado para coletar informações sobre os programas e cursos de Pós-Graduação no Brasil, é através destes dados coletados que as comissões de área avaliam e definem o conceito dos cursos, classificando, ranqueando e definindo quais poderão continuar oferecendo a capacitação.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANDES [Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior].

Dossiê Nacional: Precarização das condições de trabalho I. Publicação Especial, n. 3, abr. 2013.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BOSI, Antônio de Pádua. **Precarização e intensificação do trabalho no Brasil recente**: ensaio sobre o mundo dos trabalhadores (1980-2000). Cascavel: Edunioeste, 2011.

BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Diário Oficial da União: 2007. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 18 fev. 2013.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise financeira global e depois: um novo capitalismo? **Novos Estudos CEBRAP**, n. 86, p. 51-72, mar. 2010.

referências

- CALDERÓN, Adolfo Inácio *et al.*. Educação Superior: o exercício da função docente por meio de cooperativas de mão-de-obra. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31ª, 2008, Caxambu. Anais... Caxambu: 2008. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 10 maio 2010.
- CAMPOS, Francisco Jadir de S. **Trabalho docente e saúde: tensões da educação superior**. Belém, PA, 2011. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará.
- CARVALHO, Clarisse da Costa. **Serviço Social e privatização do ensino: a precarização do trabalho docente nas instituições privadas de ensino superior na Zona da Mata Mineira**. Juiz de Fora, 2009. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Faculdade de Serviço Social, Universidade Feral de Juiz de Fora.
- CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Ensino superior no Brasil: expansão e diversificação. In: CABRAL NETO, Antônio; LIMA, Rosângela Novaes; NASCIMENTO, Ilma Vieira do. **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 103-146.
- CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **As feições da privatização do público na educação superior brasileira: o caso da UFPA**. Belo Horizonte, 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.
- CINTRA, Marcos Antonio Macedo; FARHI, Marise. A crise financeira global e o Shadow Banking System. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 82, p. 35-55, nov. 2008.
- DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- 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.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- _____. **O neoliberalismo: história e implicações**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 1995 – 2011**. Brasília: INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 18 nov. 2012.
- LÊDA, Denise Bessa. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29ª, 2006, Caxambu. Anais... Caxambu: 2006. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 10 maio 2010.
- LEMONS, Jadir Camargo. **Cargas psíquicas no trabalho e processos de saúde em professores universitários**. Florianópolis, 2005. 147 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina.
- 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.
- MANCIBO, Deise. Trabalho docente na educação superior: problematizando a luta. In: DAL ROSSO, Sadi (Org.). **Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas**. Brasília: Paralelo 15, 2011.
- MAUÉS, Olgaíses. O trabalho docente no contexto das reformas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28ª, 2005, Caxambu. Anais... Caxambu: 2005. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 10 maio 2010.
- MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda. REUNI: uma nova regulação para a expansão da educação superior pública ou um maior controle das universidades federais? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35ª,

Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas: 2012. Disponível em: <www.anped.org.br>.

Acesso em: 25 mar. 2013.

MENEZES, Mauro de Azevedo. Relações de Trabalho no contexto atual e na reforma trabalhista.

Caderno ANDES, n. 22, p. 39-41, jan. 2006.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

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, v. 8, n. 8, p. 41-52, 2005. Disponível em: <<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/view/176/173>>.

Acesso em 17 out. 2012.

SGUISSARDI, Valdemar. Pós-graduação (em Educação) no Brasil - Conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade. In: MANCIBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Org.). **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008. p. 137-165.

_____. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Trabalho intensificado nas federais:**

pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar; SILVA, Eduardo Pinto e. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. **Universidade e Sociedade**, ano XIX, n. 45, p. 9-25, jan. 2010.

_____. Carreira docente diante da atual configuração da pós-graduação: pragmatismo, intensificação e precarização do trabalho do professor. In: MANCIBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. São Paulo: Alínea, 2008. p. 56-76.

SILVA, Maria das Graças Martins da. **Trabalho docente na Pós-Graduação: a lógica da produtividade em questão**. Porto Alegre, 2008. 204 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SILVA, Maria Emília Pereira da. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior: entre o público e o mercantil**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

SILVA, Solonildo Almeida da. **O caminho lato sensu da precarização do trabalho docente universitário na UECE**. Fortaleza, 2005. 90 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade). Centro de Humanidades e Centro de Estudos Sociais Aplicados. Universidade Estadual do Ceará.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. In: NEVES, Maria Lúcia Wanderley (Org.). **Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004.

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.

TAVARES, André Luis dos Santos. **A precarização do trabalho docente na educação superior: um estudo sobre a contratação temporária de docentes na Universidade do Estado do Pará**. Belém, PA, 2011. p. 271. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará.

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.

referências

O estímulo intelectual e o relacionamento interpessoal na transmissão de conhecimentos na pós-graduação¹

Iara Yamamoto

Professora do Instituto Mauá de Tecnologia

E-mail: iara.yamamoto@maua.br

Resumo: Este artigo tem como finalidade apresentar os resultados de uma pesquisa com os professores de pós-graduação *lato sensu* do Centro de Educação Continuada do Instituto Mauá de Tecnologia, referente aos campi São Paulo e São Caetano do Sul, para compreender se eles utilizam o estímulo intelectual e o relacionamento interpessoal com os estudantes. Elaborou-se uma pesquisa descritiva correlacional aplicada; de campo em relação ao local de coleta de dados; e de campo em relação à fonte de informações, de natureza predominantemente quantitativa, por intermédio de um questionário. As perguntas do questionário foram ordenadas pelos respondentes pelo grau de frequência da aplicação na escala de opinião/Likert. Descreveu-se o modelo bidimensional de Lowman (2004) nas suas duas dimensões: estímulo intelectual e o relacionamento interpessoal. As considerações finais sugerem que os professores pesquisados valorizam uma abordagem humanista na sua metodologia didática, encorajando os estudantes a serem criativos, incentivando questionamentos e debates de ideias como aprendizagem cooperativa, acreditando que um estilo democrático e acessível é melhor para o relacionamento entre professor e estudante.

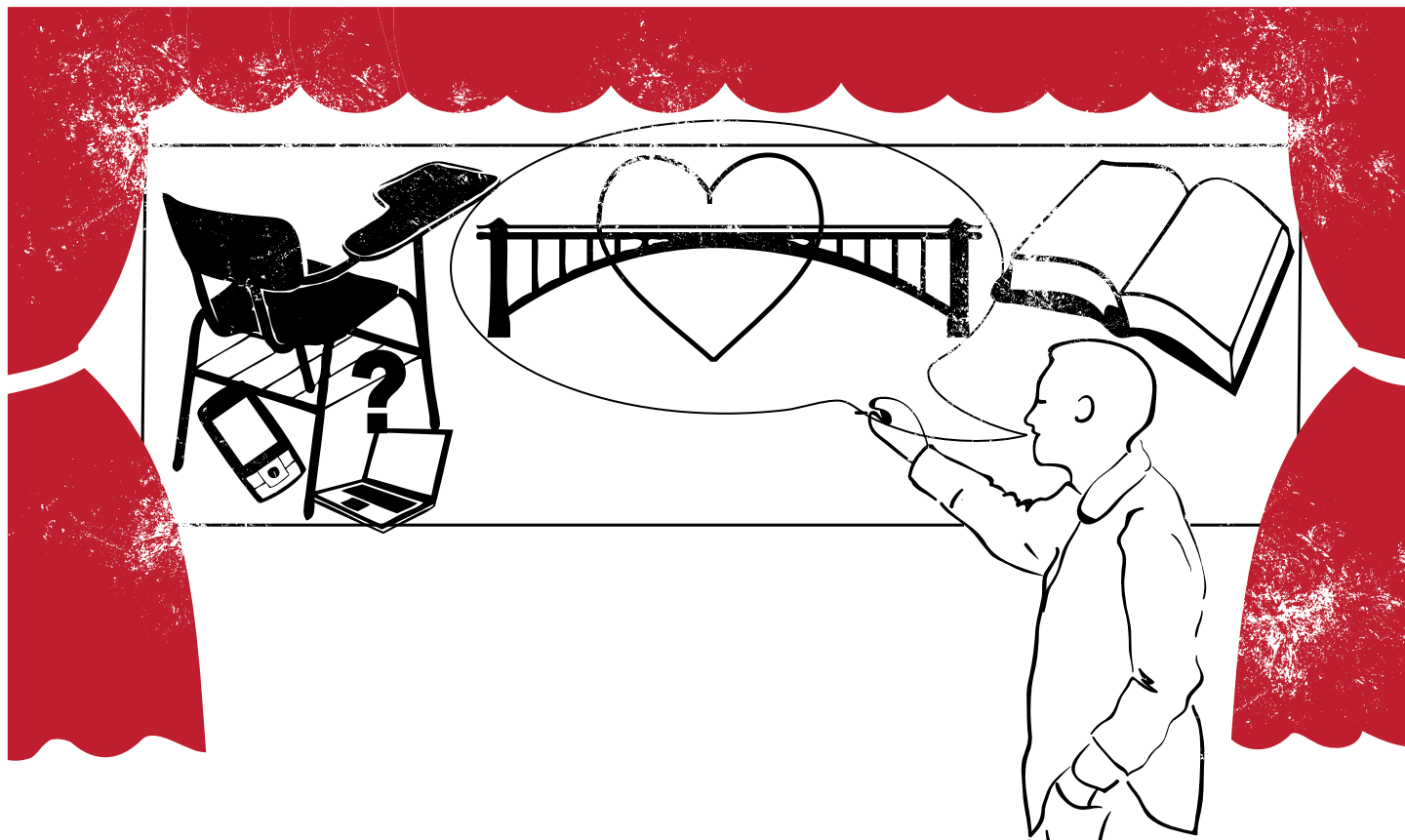
Palavras-chave: Estímulo Intelectual. Relacionamento Interpessoal Professor e Estudante. Didática no Ensino. Aprendizado Autônomo. Impacto Emocional.

Introdução

A pesquisa que dará embasamento a este artigo estudou a importância da atuação e didática do professor em duas dimensões: estímulo intelectual e relacionamento interpessoal nos cursos de pós-graduação do Centro de Educação Continuada do Instituto Mauá de Tecnologia (CECEA), alicerçados no

modelo bidimensional de Lowman (2004), com a intenção de saber se os professores do CECEA utilizam ativamente esses dois preceitos com os estudantes.

É cada vez maior a exigência quanto às competências dos professores, principalmente os que lecionam nos cursos de pós-graduação, consequência da crescente procura por essa modalidade de cursos por parte das empresas, que querem qualificar os seus fun-



cionários, e por profissionais que buscam ascensão na sua carreira profissional, dado o aumento da competitividade no mercado de trabalho e dos processos de globalização e internacionalização corporativos.

Com o advento dos recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), a principal tarefa do professor não é apenas transmitir dados e informações – disponíveis em meios digitais, ou por um grande número de publicações, facilmente acessada pelos estudantes –, o maior desafio é o conhecimento, que só é absorvido quando se coloca o que foi aprendido (teoria) em prática, ou seja, a aprendizagem se dá no momento em que se consegue transformar o comportamento em resultados, com o objetivo de saber. Saber para fazer acontecer. Para isso, é necessário aprender a aprender, descrito por Delors (1999), no artigo “Os Quatro Pilares da Educação”.

É na seara de forças políticas e dos acordos internacionais que se organizam as novas propostas de educação e formação de professores, muitas delas voltadas prioritariamente para o saber prático, a profissionalização precoce, a fragmentação de valores e conhecimentos. As condições determinantes dessas transformações estão registradas no relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

(Unesco), de 1993, presidida por Jaques Delors. Ao professor caberia o papel de mediador, mais do que alguém que transmite conhecimento: alguém que ajuda seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber (Delors, 2001).

Lowman (2004) diz que a qualidade do ensino ainda depende da habilidade e da motivação dos professores e que nem a tecnologia e nem as novas metodologias de organizar aulas diminuem a necessidade de docentes aptos em dialogar e incentivar os estudantes a continuar seus estudos fora da classe.

Gil (2008) salienta o pensamento, que por muito tempo permeou o meio acadêmico, de que para ser um professor somente se fazia necessário dominar técnicas de comunicação e o conteúdo da matéria lecionada. Ao professor cabia transmitir a matéria e tirar possíveis dúvidas, não existindo a preocupação de prepará-los com recursos pedagógicos, tecnológicos e nas relações interpessoais.

Os alunos, quando são estimulados para o aprendizado, têm maiores chances de absorver as informações e, conseqüentemente, o conhecimento necessário para o seu desenvolvimento profissional. Levando em conta que os estudantes de hoje estão inseridos no que Bauman (2001) chamou de “Modernidade Líquida” – caracterizada pela inconstância e o ime-

diatismo predominantes nesta geração –, estimular adequadamente para tirar o máximo de proveito do que é ensinado se faz mais do que necessário.

Corroborando com essa ideia, Moreira (2003, p. 70) enfatiza a questão do professor ser o “ator” principal no desempenho dos alunos: “O professor é considerado, com frequência, o elemento mais importante no processo ensino-aprendizagem. [...] o professor, atuando dentro da sala de aula, constitui-se na fonte externa mais direta e importante sobre o aprendizado do aluno”. A didática do professor passa a fazer parte da pauta do debate educacional, notadamente no que diz respeito à responsabilidade docente no processo de aprendizagem do estudante.

O objetivo geral desta pesquisa é a identificação da disposição natural dos professores da pós-graduação do CECEA, dentro da taxonomia apresentada por Lowman (2004), nas dimensões estímulo intelectual e relacionamento interpessoal. Como objetivos específicos buscou-se avaliar qual a tendência dos professores a esses estímulos.

Os alunos, quando são estimulados para o aprendizado, têm maiores chances de absorver as informações e, conseqüentemente, o conhecimento necessário para o seu desenvolvimento profissional. Levando em conta que os estudantes de hoje estão inseridos no que Bauman (2001) chamou de “Modernidade Líquida” – caracterizada pela inconstância e o imediatismo predominantes nesta geração [...]

Dimensão I: Estímulo Intelectual

Lowman (2004) apresenta essa dimensão como sendo uma habilidade de criar estímulo intelectual, tendo duas vertentes: a) a clareza da apresentação do professor (*o que se apresenta* – domínio do conteúdo e qualidade da apresentação); b) o impacto emocional gerado sobre os estudantes (*o modo* como um conteúdo é apresentado).

Quanto ao significado de clareza da apresentação do professor, Lowman (2004) considera como um

professor aquele que consegue explicar ideias e as conexões entre elas de maneira clara, de modo que mesmo os não iniciados consigam captar a mensagem transmitida, ou seja, explica um tópico complexo de forma simples, faz uso de metáforas, analogias e brincadeiras para explicar os assuntos mais arresvados, tendo, como resultado, estudantes capazes de definir, ilustrar, comparar e confrontar conceitos complexos da sua disciplina.

Para a máxima eficiência dessa dimensão, a clareza é necessária, mas não suficiente, segundo Lowman (2004, p. 40): “As salas de aula são fundamentalmente arenas dramáticas, nas quais o professor é o ponto focal, como o ator ou orador em um palco. Os estudantes estão sujeitos às mesmas influências – tanto em termos de satisfação quanto de distração – como qualquer público.” A questão fundamental nesse caso é que a clareza precisa ser acompanhada pela competência em falar perante os grupos.

Indo ao encontro desse conceito de “arenas dramáticas”, Consolaro (2001) faz a reflexão se uma boa aula é arte ou ciência, e, conclui, apesar das longas discussões a respeito, que a “Didática é arte e ciência de ensinar” (Consolaro, 2001, p. 95).

O significado do impacto emocional gerado sobre os estudantes, para Lowman (2004), denota no fato de o aluno estar completamente envolvido em uma aula a ponto de não se distrair com estímulos variados, ficando surpreso quando a aula termina e continua a falar sobre a disciplina fora do ambiente de sala de aula.

Considera-se um fator crítico de sucesso um professor que consegue que o seu aluno não se distraia com estímulos externos, como os que comumente os estudantes levam para a sala de aula: equipamentos como *iPhones*, *smartphones*, *tablets*, tocadores mp3, mp4, PDAs (*Personal Digital Assistant*) variados, computadores pessoais dos mais diversos – conectados em tempo real a algum dos aplicativos mais utilizados no seu cotidiano, via internet, por necessidade profissional ou por diversão. Muitos estudantes relatam que as empresas subliminarmente os “impõem” a ficarem conectados, mesmo após o período de expediente, ou há ainda aqueles que são viciados em trabalho, sendo que esses dispositivos tão práticos e, cada vez mais, móveis, incentivam a vontade

de mostrar produtividade e de continuar a jornada em casa, na sala de aula ou em qualquer outro local, mesmo depois de um dia tenso de trabalho, visto que alguns documentos ou programas são armazenados nas “nuvens” (espaços na internet) e podem ser acionados remotamente de qualquer lugar. Os estudantes também podem ficar conectados por diversão em *sites* de relacionamento, *twitter*, garimpando notícias, tutoriais, dicas, informações, jogos, atualizando *blogs*, comunicando-se pelo MSN, fazendo compras, principalmente em *sites* de compras coletivas – uma febre atual, entre tantas outras funcionalidades que a internet possibilita.

Para que esses estudantes aprendam, eles precisam se sentir estimulados e envolvidos com o professor e a sua disciplina. Um imenso desafio para os professores, dado o panorama atual dos estímulos externos existentes, pode-se dizer que é até uma concorrência desleal e injusta, mas existente, real e que leva os professores à reflexão dos métodos de ensino que têm aplicado. Promover dinâmicas, lançar desafios para que os alunos resolvam e trabalhar com recursos audiovisuais podem ser estratégias recomendadas. Em vez de brigar contra a tecnologia, é melhor usá-la como aliada: o professor pode incentivar a criação de *blogs* sobre projetos desenvolvidos pelos estudantes, trabalhos ou mesmo tarefas aplicadas aos alunos, incentivá-los a publicarem resenhas de livros, artigos, para serem postados na internet e, se a Instituição de Ensino tiver acesso a ambientes de aprendizado EaD (ensino a distância), pode-se depositar exercícios para que os estudantes façam, permitindo a correção automática de testes, por exemplo, incentivá-los a participarem de fóruns para discussão, ambiente *wiki*², ou seja, utilizar a hibridização, a mescla de técnicas e ferramentas que auxiliam e dinamizam o aprendizado.

É importante conceituar hibridização e de acordo com Tori (2003 *apud* Silva 2009, p. 18) é “A combinação entre ambientes presenciais e virtuais de ensino tem recebido diversas denominações, dentre as quais hibridização ou *blended learning* recebem maior destaque”.

Embora os recursos sejam altamente atraentes do ponto de vista pedagógico e operacional, deve-se tomar cuidado para que seu uso excessivo não torne

superficial a qualidade do conhecimento transmitido, dando ao estudante falsa impressão do aprendizado. Por exemplo, além da sala de aula, pode-se usar os objetos de aprendizagem³ para ensinar e disponibilizar conteúdos sobre o assunto a ser dado que sejam acessíveis pelos estudantes.

Levando-se em consideração o aspecto da Modernidade Líquida de Bauman (2001), acredita-se que o público-alvo, os estudantes, caracterizado pela inconstância e o imediatismo predominantes nessa geração, é muito mais propenso a essas influências para a distração, mesmo considerando que os estudantes na pós-graduação são, em geral, mais maduros e, portanto, mais conscientes da sua responsabilidade no ambiente de aprendizagem.

Moreira (2003, p. 72), por sua vez, relata que: “[...] o desempenho do professor depende do comportamento de seus próprios alunos, classes diferentes podem responder diferentemente aos mesmos estímulos e o mesmo professor pode se comportar desigualmente ao tratar com grupos diferentes de alunos”.

E vai além quando menciona:

Embora os recursos sejam altamente atraentes do ponto de vista pedagógico e operacional, deve-se tomar cuidado para que seu uso excessivo não torne superficial a qualidade do conhecimento transmitido, dando ao estudante falsa impressão do aprendizado.

[...] Embora se acredite que o professor seja o responsável pela geração de um clima de participação (o que, talvez, possa ser verdadeiro, em parte), ele também é usualmente influenciado por um certo “grau inicial de disposição” dos alunos. Após reações de frieza e apatia, em que as tentativas de estimulação não surtiram efeito, ele pode passar a um estado de mero cumpridor do dever, mantendo o desempenho em um nível mínimo de atividades formais (p. 72).

Percebem-se claramente pensamentos antagônicos com relação ao professor, o que nos leva a refletir sobre questões primordiais: O que ocorre com estudantes que não apresentam um grau de disposição favorável? Cabe a quem descobrir? Será que esta não é uma tarefa de quem realmente se ocupa de levar/

transmitir o conhecimento a outros e, portanto, poderia pesquisar as variáveis que levaram os estudantes a essa atitude? Para discutir esses aspectos é que se apresenta o relacionamento interpessoal.

Dimensão II: O Relacionamento Interpessoal

Segundo Lowman (2004, p. 43): “[...] a motivação dos estudantes em trabalhar fora da aula será reduzida se eles sentirem que não são apreciados por seus professores ou que são controlados de modo coercitivo e autoritário”. É sabido que as pessoas são diferentes umas das outras e que algumas são mais sensíveis do que outras, mas todas, em alguma intensidade, são afetadas por essas emoções, principalmente quando estão sendo desafiadas e avaliadas em ambientes de grupo, reação inerente ao ser humano quando se sente ameaçado. É interessante ressaltar que um ótimo aluno que sempre tem notas altas e faz excelentes trabalhos, pode ficar chateado se perceber que o esforço dele não foi reconhecido à altura, como, por exemplo, quando o professor dá a mesma nota a todos os alunos pelo empenho e dedicação de todos e não pela qualidade do trabalho realizado. É o professor na berlinda dessas situações, como um para-raios dos sentimentos e energias desse ambiente.

Assim como os estudantes, os professores também são afetados por emoções e querem ser respeitados como indivíduos e profissionais. Lowman (2004) acredita que muitas variáveis podem interferir no prazer do professor em ensinar, sendo que a maioria dos professores tem uma forte necessidade de sucesso e realização fazendo com que sua autoestima seja vulnerável aos resultados obtidos por seus estudantes e às avaliações do fim de semestre.

Para Lowman (2004), a Dimensão II trata do nível de conscientização que o professor tem desses fenômenos interpessoais e de sua habilidade em comunicar-se com os estudantes – de modo a aumentar a motivação, o prazer e o aprendizado autônomo, fazendo o possível para destimular qualquer tipo de emoções negativas do estudante em relação ao professor e sua disciplina, ou seja, quebrar as barreiras intrínsecas que possam haver nessa relação. É um

exercício possível, tratando-se de cursos de pós-graduação, porque em geral, nesse tipo de curso, as salas de aula contemplam poucos alunos, em relação aos cursos de graduação, possibilitando conhecer mais detalhadamente os estudantes.

Uma boa prática que se pode fazer presente no primeiro dia de aula é conhecer as expectativas do grupo, fazendo um contrato em que fique registrado o que se quer e o que não se quer, proporcionando uma relação mais democrática na qual todos são responsáveis pelo resultado, criando um clima de confiança e amizade, e, quanto maior a confiança, maior a empatia e o nível de aprendizagem. Isso não significa estigmatizar o professor de “bonzinho”, aquele professor com quem tudo pode, que em tudo é permissivo, mas sim democratizar as decisões, de acordo com o que foi acertado antes, como em um contrato.

Outra ação necessária é a de encorajar, incentivar, estimular emoções positivas dos estudantes em relação ao professor. Conforme o autor: “Esses conjuntos de emoções afetam fortemente a motivação dos estudantes para completar suas tarefas e aprender a matéria, quer seja sua motivação um desejo de aprovação pelo professor ou uma tentativa de alcançar seus padrões pessoais.” (Lowman, 2004, p. 45)

Interessante notar que em uma pesquisa realizada por Masetto (1992), com alunos de 3º grau em situações em sala de aula, buscando identificar condições facilitadoras de aprendizagem, já naquela época, entre os vários itens da pesquisa, o que obteve o maior número de manifestações por parte dos alunos foi exatamente a questão: Que características do professor facilitariam a aprendizagem? Os itens elencados, segundo Masetto (1992, p. 25), foram:

1. Coerência entre o discurso e a ação;
2. Segurança, abertura à crítica e às propostas dos alunos, capacidade de diálogo;
3. Competência específica em sua área de conhecimento;
4. Competência didática;
5. Clareza e objetividade na transmissão de informações;
6. Preocupação com o aluno e seus interesses;
7. Incentivo à participação e capacidade de coordenação das atividades;
8. Relacionamento pessoal e amigo;
9. Paixão pela docência.

Os itens de Masetto (1992) corroboram com a ideia de Lowman (2004) e a Dimensão II, nos itens: b. Segurança, abertura à crítica e às propostas dos alunos, capacidade de diálogo; f. Preocupação com o aluno e seus interesses; h. Relacionamento pessoal e amigo; i. Paixão pela docência. Já com relação à Dimensão I, podemos listar os itens: a. Coerência entre o discurso e ação; c. Competência específica em sua área de conhecimento; d. Competência didática; e. Clareza e objetividade na transmissão de informações. Pode-se notar que os itens da pesquisa de Masetto (1992) estão contemplados nas duas dimensões de Lowman (2004).

Gil (1997, p. 74) ressalta que para influir positivamente no processo de ensino e aprendizagem, o professor pode: “desenvolver empatia; manter-se atento às reações dos alunos; criar em sala de aula um clima de apreço, aceitação e confiança; desenvolver nos alunos uma atitude permanente de curiosidade em relação à disciplina[...]”.

Alguns pensadores acreditam que o processo de aprendizagem somente ocorre plenamente quando se tem estudantes querendo aprender. Para Consolaro (2001), o professor pode induzir ao querer aprender, pode mostrar que o estudante necessita aprender e isso depende da capacidade de convencimento que poderá ser desenvolvida pelo professor no reforço das habilidades ou atitudes para melhorar essa capacidade.

Na perspectiva de Jardimino, Amaral e Lima (2010), estudantes e professores, cada qual com suas idiosincrasias, convivendo no mesmo espaço, em busca de objetivos e metas para sua vida pessoal e profissional, “desenvolvendo e aplicando seus respectivos conjuntos de competências e, em contínua negociação pedagógica, criam uma ambiência de reciprocidade no processo de ensino e aprendizagem, que pode-se chamar de uma comunidade de aprendentes e ensinantes” (Jardimino; Amaral; Lima, 2010, p. 108).

Já Masetto (2003, p. 47) afirma que no processo de ensino e aprendizagem “se manifesta na atitude de mediação pedagógica por parte do professor, na atitude de parceria e corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem entre aluno e professor e na aceitação de uma relação entre adultos assumida por professor aluno”.

Método

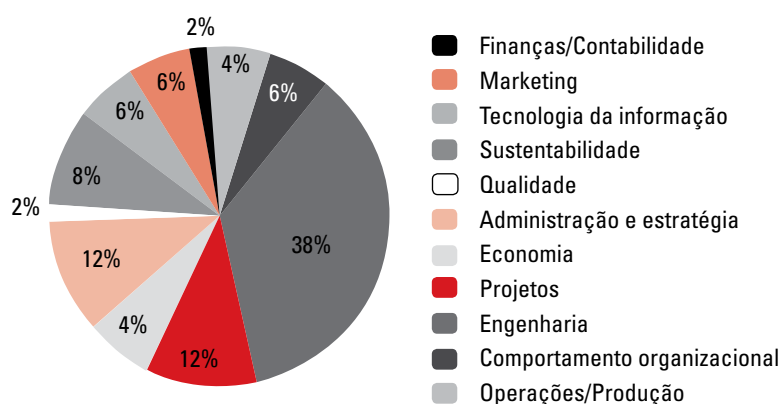
Elaborou-se uma pesquisa descritiva correlacional aplicada; de campo em relação ao local de coleta de dados; e de campo em relação à fonte de informações, de natureza predominante quantitativa. A unidade observacional ou o sujeito da pesquisa são os professores da pós-graduação do Centro de Educação Continuada em Engenharia e Administração (CECEA-IMT).

Sujeitos

Os sujeitos desta pesquisa são professores do Centro de Educação Continuada em Engenharia e Administração (CECEA-IMT), que conta com um quadro de aproximadamente 60 docentes. Os respondentes desta pesquisa foram 50 professores, dos quais 68% do sexo masculino e 32% do sexo feminino; com relação à idade, 76% da amostra estão compreendidas entre 40 a 60 anos de idade; no que diz respeito ao grau de formação, 4% possuem apenas graduação, 26% especialização, 38% mestrado e 32% possuem doutorado.

A figura a seguir, mostra a área de atuação dos professores. Todas as figuras que se seguem são de autoria própria da pesquisa.

Figura 1 – Área de atuação docente no CECEA



No quesito tempo de docência, 83% da amostra têm mais de cinco anos de experiência em docência no Ensino Superior.

Materiais

Como instrumento de coleta de dados foi elaborado e aplicado um questionário. Cinco perguntas destinadas à coleta de dados demográficos e 14 perguntas referentes às duas dimensões: estímulo intelectual e relacionamento interpessoal. As perguntas sobre as dimensões foram ordenadas pelos respondentes pelo grau de frequência da aplicação em cada dimensão. As perguntas de 1 a 8 referem-se à Dimensão I: estímulo intelectual; e as de 9 a 14 referem-se à Dimensão II: relacionamento interpessoal. Utilizou-se a escala de frequência nas perguntas de escala de opinião/Likert⁴.

Procedimentos

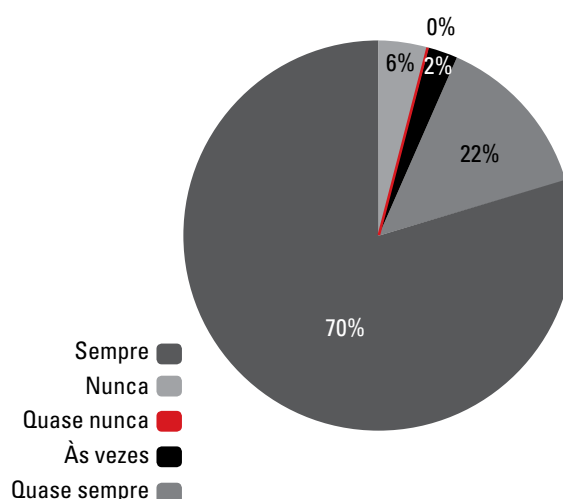
A aplicação do questionário foi realizada por distribuição individual nas dependências do CECEA e por *e-mail*.

O método utilizado para a análise de dados foi a tabulação das respostas no *software* MS-Excel, com a posterior realização da mensuração de frequências de aplicação das duas dimensões de Lowman (2004).

Resultados e discussão

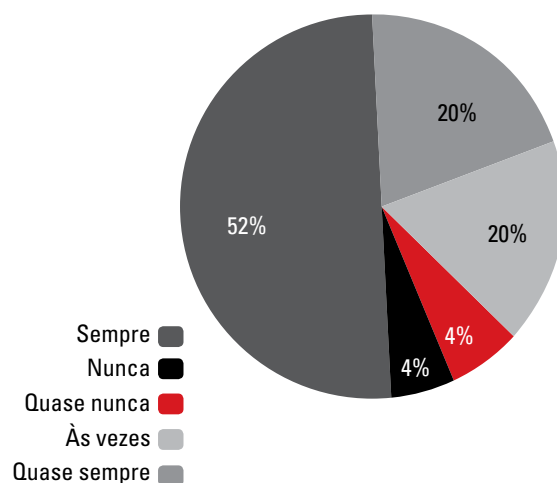
Na pergunta 1, como mostra a Figura 2, 70% da amostra *sempre* preparam apontamentos de aula e disponibilizam aos alunos, o que pode denotar a preocupação, por parte dos professores, do planejamento da aula. Somente 6% da amostra indicaram que *nunca* preparam apontamentos; 2%, *às vezes*; 0%, *quase nunca*; e 22% *quase sempre*. Pode-se inferir que os professores, neste caso, preferem valorar a orientação e a forma de estudar de uma maneira diferente das promovidas atualmente, estimulando um papel mais ativo por parte dos alunos, ou seja, incitando-os às mudanças de comportamento diante das condições que o ambiente oferece, por exemplo, fazendo anotações, exercícios, formulando e respondendo perguntas, formulando hipóteses, elaborando exemplos entre outras atividades, sem, necessariamente, disponibilizar material para que o aluno acompanhe ou leia.

Figura 2 – Prepara apontamentos de aula e disponibiliza aos alunos



Já na pergunta 2, conforme a Figura 3, somente 52% da amostra *sempre* atendem alunos fora do horário de aula; 20% *quase sempre*; 20% *às vezes* e 8% *quase nunca* ou *nunca*, deixando claro que uma parcela considerável não está disposta em arcar com esse ônus após o seu período de expediente.

Figura 3 – Atende alunos fora do horário de aula



Na pergunta 3: utiliza de comunicação não verbal (gestos, movimentos, voz – reflete o estado de espírito da pessoa com relação à intensidade, tonalidade, ritmo e velocidade) para envolver, manter e estimular a atenção dos alunos, 64% da amostra *sempre* a utilizam e 36% *quase sempre* e *às vezes*, nota-se a tendência dos professores considerarem essa uma atitude útil na sua prática acadêmica.

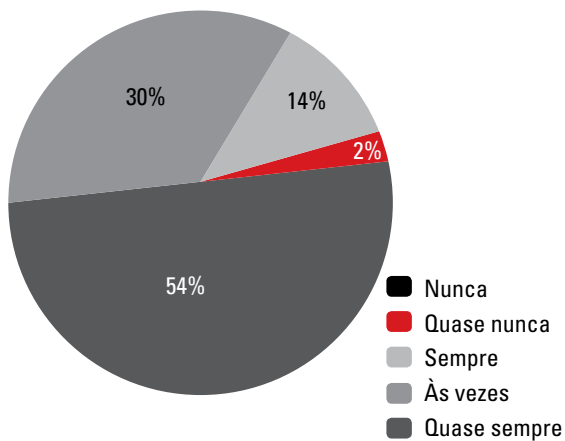
Na pergunta 4: sente-se muito feliz em apresentar

a matéria. Manifesta-se uma sensação de bem-estar profundamente agradável, 72% da amostra *sempre* se sentem muito felizes, 22% *quase sempre* e, 6% *às vezes*, a maioria, nessa questão, demonstra gostar do que faz. Consolaro (2001) assegura que um profissional docente pode ter um ótimo desempenho, repassar conhecimentos importantes, treinar e habilitar os alunos para o que se pretende, mas a abordagem, a conquista, o estímulo à reflexão e a indução às mudanças na forma de agir, só se consegue se o professor imbuir-se de amor em transferir suas experiências, em expor seus pensamentos, ainda que contraditórios, porém, expostos de forma franca, aberta e submetendo-os à análise e à crítica.

Na pergunta 5: faz uso de metáforas/analogias/brincadeiras para explicar assuntos complexos; 48% da amostra *sempre* faz uso; 30% *quase sempre* e 22% *às vezes*. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a criatividade, a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal e social, colaborando com os processos de comunicação, expressão, socialização e construção do conhecimento.

Pergunta 6: os alunos são capazes de definir, ilustrar, comparar e confrontar conceitos complexos da sua disciplina. A Figura 4 mostra os valores obtidos com essa questão.

Figura 4 – Os alunos são capazes de definir, ilustrar, comparar e confrontar conceitos complexos da sua disciplina



As perguntas 7 e 8 foram as mais polêmicas, como se pode observar nas Figuras 5 e 6 adiante.

Na pergunta 9: encoraja os estudantes a serem criativos; 54% da amostra *sempre* encorajam; 32% *quase sempre* e 14% *às vezes*.

Na pergunta 10: permite ser interrompido durante sua explicação; 80% da amostra *sempre* permitem; 14% *quase sempre*; 4% *às vezes* e 2% *quase nunca*.

Figura 5 – Acredita que salas de aula são fundamentalmente arenas dramáticas nas quais o professor é o ponto focal, como o ator ou orador em um palco

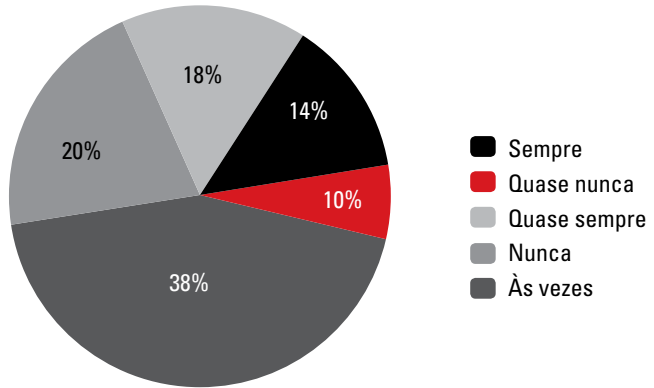
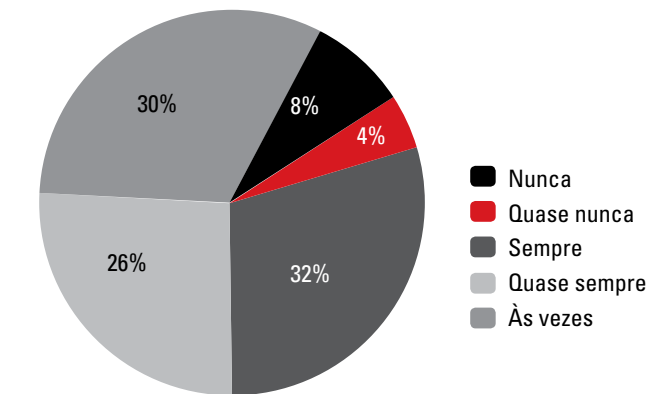


Figura 6 – Lecionar é uma arte de interpretação



Já na pergunta 11: você incentiva os alunos a perguntarem; 88% da amostra *sempre* incentivam e 12% *quase sempre*. Bühler (2010, p. 37) afirma que a habilidade de incentivar a participação do aluno “nada mais é do que a decorrência do processo de valorização do relacionamento com o mesmo”. Nota-se nesta amostra de professores onde esse espaço de participação com os estudantes é bem abrangente, podendo trazer resultados pedagógicos intensos e significativos.

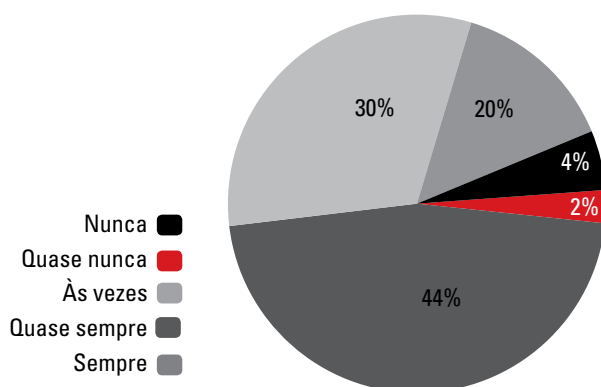
Na pergunta 12: o estilo democrático e acessível é o melhor para um professor; 56% da amostra *sempre* acreditam no estilo democrático; 30% *quase sempre* e 14% *às vezes*.

Já na pergunta 13: o estilo democrático e acessível

torna os alunos acomodados; 4% da amostra *sempre* acreditam na acomodação dos alunos; 6% *quase sempre*; 36% *às vezes*; 32% *quase nunca* e 22% *nunca*.

Por fim, a pergunta 14: utiliza técnicas de discussão ou aprendizagem cooperativa com os alunos, verifica-se na Figura 7, como segue.

Figura 7- Utiliza técnicas de discussão ou aprendizagem cooperativa com os alunos



Essa questão indica que há intenção de promover um processo de ensino/aprendizagem autêntico e comprometido com os estudantes, pois o professor que atua de acordo com esse referencial revela sua intenção docente vinculada à responsabilidade que lhe é conferida, contribuindo para o aprendizado do estudante.

Considerações finais

Os dados tabulados mostram indícios de que a maioria dos professores pesquisados tem influência positiva na vida acadêmica dos estudantes da pós-graduação da Mauá – corroborando com a hipótese da pesquisa, nas dimensões citadas por Lowman (2004) –, utilizando-se ativamente do estímulo intelectual e do relacionamento interpessoal com os estudantes.

Há uma limitação do estudo, por conta da tendência e indícios do viés da deseabilidade social, natural e inerente no ser humano. O conceito de viés de deseabilidade social, conforme Arnold e Feldman (1981); Fisher (1993); Ganster, Hennessey e Luthans (1983); Keillor, Owens e Pettijohn (2001), *apud* Gava e Silveira (2007):

[...] pode ser relacionado às considerações precedentes. Entende-se que as mensurações tomadas a partir de questionários autoavaliativos podem ser desvirtuadas pelo desejo dos respondentes em evitar embaraços, ao mesmo tempo em que buscam projetar uma imagem favorável a terceiros. As escalas de medição do grau de orientação para o mercado, ao utilizarem questionários de autoavaliação para a coleta dos dados, podem dar margem a que os participantes, consciente ou inconscientemente, conformem suas respostas aos padrões e valores sociais e culturais em que se inserem.

Apesar desse viés, acredita-se que os dados coletados poderão ser úteis para a coordenação do curso planejar seminários na área da educação para os professores, com o intuito de fortalecer seu corpo docente e, conseqüentemente, os cursos.

Em uma pesquisa com alunos de pós-graduação em diversas áreas, Marin, Silva e Souza (2003) notaram, em um comentário espontâneo de um desses alunos, sobre relações vivenciadas no interior das Instituições de Ensino Superior (IES), que as atitudes e os significados, percebidos por eles, nas relações entre professores e estudantes, são fortemente assimilados, principalmente os de respeito e consideração e os de distanciamento, justamente o foco nas relações interpessoais, especialmente relevante para o aprofundamento desta pesquisa, que pode ser o início de uma temática a ser ampliada e aprofundada com o debate e a contribuição da comunidade acadêmica. **US**

1. Artigo escrito de acordo com as normas do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, conforme o Decreto 6.583 de 29 de setembro de 2008 e a revisão gramatical realizada por Michele Roberta da Rosa.

2. *Wiki* é um termo proveniente do idioma havaiano, que significa “rápido”. Um *wiki* é um conjunto de páginas na internet que qualquer pessoa pode editar e aprimorar; é uma espécie de documento colaborativo. Pode-se editar qualquer página simplesmente clicando na opção “editar página” no final desta (UFMG, 2011).

3. São recursos digitais que podem ser reutilizados para dar suporte ao aprendizado, auxiliando tanto a modalidade a distância como a presencial (Rio de Janeiro, 2011).

4. Questionário com escala indicando o nível de concordância ou discordância das declarações.

notas

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BÜHLER, Caren. **Bons professores que fazem a diferença na vida do aluno: saberes e práticas que caracterizam sua liderança**. 2010. 170 p. Tese (Doutor) – Curso da Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2540>. Acesso em: 29 jul. 2011.
- CONSOLARO, Alberto. **O “ser” professor: Arte e ciência no ensinar e aprender**. Maringá: Dental Press, 2001.
- DELORS, Jacques (Org.). **Os quatro pilares da educação**. 1999. Disponível em: <<http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm#Relatório para a UNESCO>>. Acesso em: 2 abr. 2011.
- _____. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GAVA, Rogério e SILVEIRA, Teniza da. A orientação para o mercado sob a ótica da empresa e dos clientes na indústria hoteleira gaúcha. **Rev. adm. contemp.** [online]. 2007, vol.11, n.2, pp. 49-69. ISSN 1982-7849. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-6552007000200004>. Acesso em: 22 ago. 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2008.
- _____. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1997.
- JARDILINO, José Rubens Lima; AMARAL, Derly Jardim do; LIMA, Delmário Ferreira. A interação professor-aluno em sala de aula no ensino superior: o curso de administração de empresas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 101-119, abr. 2010. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=3427&dd99=pdf>. Acesso em: 4 jul. 2011.
- LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.
- MARIN, Alda Junqueira; SILVA, Aída Maria Monteiro; SOUZA, Maria Inês Marcondes de (Org.). **Situações didáticas**. Araraquara: JM Editora, 2003.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Aulas vivas: Tese (e prática) de livre docência**. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.
- _____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MOREIRA, Daniel Augusto (Org.). **Didática do ensino superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- RIO DE JANEIRO. Governo do Rio de Janeiro. **Objetos de aprendizagem: saiba como trabalhá-los em sala de aula**. Disponível em: <http://www.conexao professor.rj.gov.br/sala_de_aula_objaprendizagem.asp>. Acesso em: 28 jul. 2011.
- SILVA, Leandro Alves da. **Os novos papéis do professor universitário frente as tecnologias de informação e comunicação**. 2009. 123 p.. Tese (Doutor) – Curso de Faculdade de Educação, Departamento de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Portal Laboratório Tubo de Ensaio Officium Produção Jornalística e Comunicação Integrada. **O que é wiki?: desvendando uma ferramenta cibernética**. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/tubo/criacao/iptv/novas-midias-e-internet/o-que-e-wiki-desvendando-uma-ferramenta-cibernetica/>>. Acesso em: 28 jul. 2011.

referências

“Não vim pra ficar, estou só de passagem”: a precarizada vida dos professores substitutos da FASSO/UERN

Hiago Trindade de Lira Silva

Mestrando em Serviço Social

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

E-mail: hiagolira@hotmail.com

*Saia pra eu entrar
Que eu preciso trabalhar,
Pois do jeito que o mundo tá
Nenhum emprego pode me escapar*

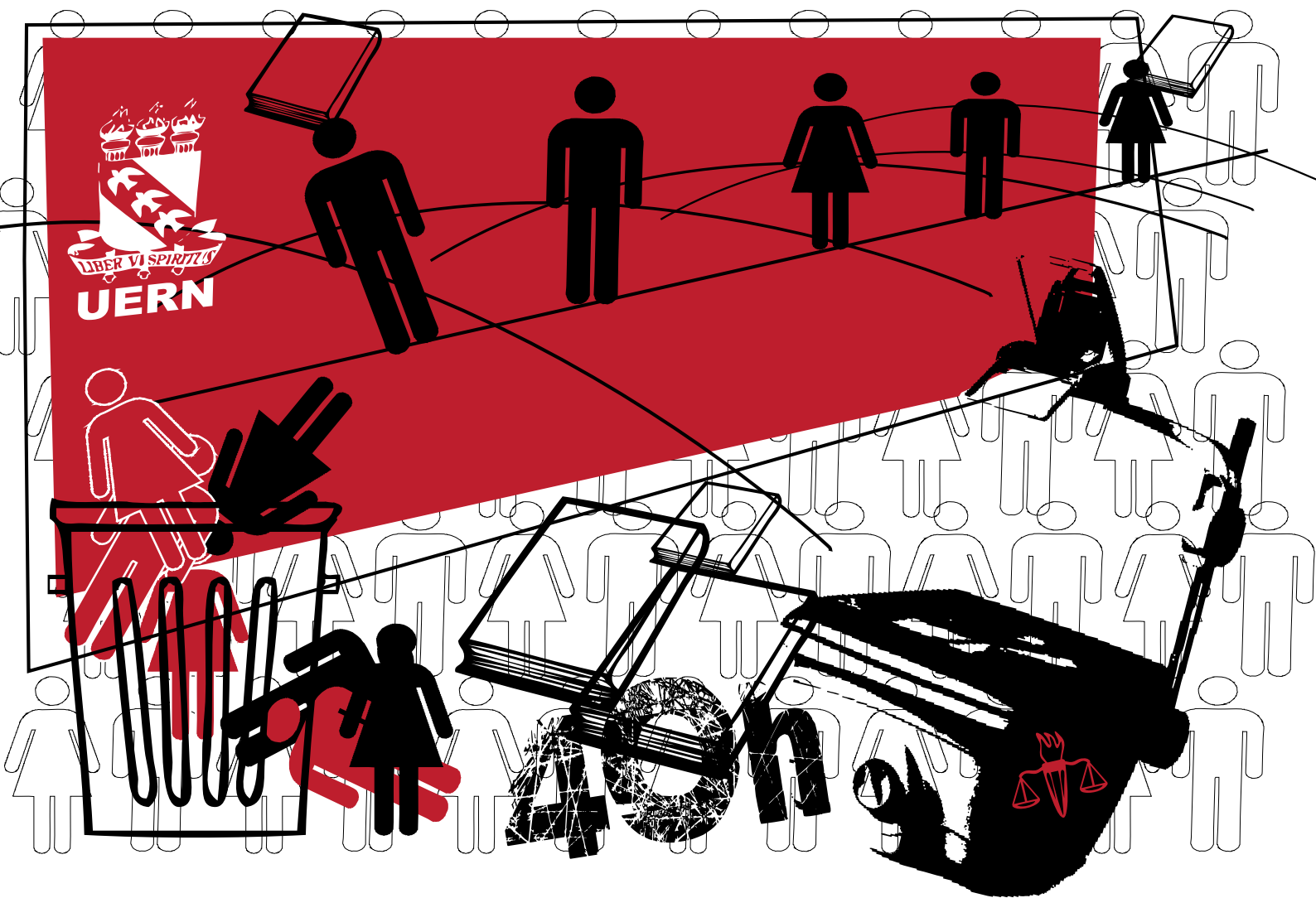
*Saia pra eu entrar
Que eu tô precisando!
Pode ser uma semana, um mês ou um ano,
O que vier eu tô pegando!*

*Saia pra eu entrar
Que mesmo precarizado,
Eu vou querer o fardo...
Que mesmo sem direito
Vou me esforçar de qualquer jeito...*

*Saia pra eu entrar
Pelo menos até eu encontrar
Um lugar digno pra trabalhar...
(Hiago Trindade)*

Resumo: As múltiplas determinações e metamorfoses que se espalham pelo mundo do trabalho nos marcos da sociabilidade regida e orientada pelo modo de (re)produção capitalista tem atingido, com as particularidades do tempo histórico em que vivemos, o conjunto da classe trabalhadora e se expressado, de maneira singular, no âmbito da docência. Tendo clareza disso, o artigo que ora apresento ao público se debruça no estudo e na análise das condições de trabalho dos professores¹ substitutos da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FASSO/UERN). Para a produção dos dados foi realizada pesquisa bibliográfica, documental e de campo, onde, por meio da análise do contrato de trabalho e da realização de entrevistas semi-estruturadas com 6 (seis) professores substitutos, que estiveram lecionando entre os anos de 2009 e 2012 na referida universidade, pude constatar, entre outras coisas, que as condições de trabalho destes sujeitos estão marcadas pela instabilidade, maximização do tempo e flexibilização das condições de trabalho, bem como da perda de direitos.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Metamorfoses do Mundo do Trabalho. Condições de Trabalho.



Introdução

O conjunto de metamorfoses espriadas, muito notavelmente, a partir dos primeiros anos da década de 1970, do século XX no mundo do trabalho tem afetado com bastante intensidade a classe trabalhadora em suas formas de ser, existir e se organizar. Essa atividade indispensável para o desenvolvimento do homem e da sociedade, nos limites historicamente determinados pela (re)produção da sociedade capitalista, tem sido marcada, como nos faz crer Antunes (2009) por formas extremamente degradantes em sua realização: mais que nunca a precarização, flexibilização das condições de trabalho, entre tantas outras dimensões dessa totalidade podem ser vistas e sentidas pelos homens e mulheres que precisam vender sua força de trabalho para sobreviver.

Os professores, enquanto trabalhadores inseridos na divisão social e técnica do trabalho² também vivenciam, com os ritmos e modos que caracterizam seu espaço de trabalho, esse conjunto de determina-

ções. E, dentro deste universo, chamamos atenção para o lugar que ocupam os substitutos, pois, a meu ver, embora existam simbioses perceptíveis entre o trabalho desempenhado por eles (efetivos e substitutos) – na exata medida em que ambos fazem parte do quadro de sujeitos que naturalmente conhecem o amargo sabor da precarização, desproteção e desregulamentação que vêm assolando, em todas as latitudes do globo terrestre, as formas de trabalho na contemporaneidade – creio que existem particularidades muito latentes para com os professores substitutos, a exemplo da forma (e muitas vezes da lógica também) pela qual é construído, na UERN, o contrato de trabalho que os “amarra” à instituição, especialmente se levarmos em consideração as ausências gerais de garantias inexistentes nele, impossibilitando, dentro dos limites próprios que essa situação expressa, a realização de um trabalho mais digno.

Nesse sentido, o texto que ora apresento ao pú-

blico, não pretende esgotar as discussões sobre esse campo temático nem tão pouco discorrer verdades absolutas. Antes, objetivo proporcionar uma reflexão crítica sobre o trabalho docente e, nele, identificar o espaço recheado de (in)certezas que marca a vida e o trabalho dos professores substitutos. Mas espero que, acima de tudo, este texto possa inquietar os leitores, indigná-los, surpreender-lhes. E que estas inquietações, indignações e surpresas se convertam na potência criadora e, como corolário, transformadora da realidade bárbara posta para o conjunto de seres humanos que, contraditoriamente, vivenciam sol a sol, mediante o trabalho, toda sorte de desumanidades.

Entre precarização e (in)certezas: o trabalho do professor substituto na FASSO/UERN

O professor substituto é marcado por uma dupla possibilidade: a de “*estar substituindo*” e a de “*ser substituído*”, que conformam a relação dialética presente no mundo do trabalho, como um todo, na qual os trabalhadores vivenciam um quadro geral de instabilidade em seus empregos.

Esta situação de instabilidade e insegurança, que atinge mais intensamente os trabalhadores de modo geral, quando da mudança do modelo de produção fordista para o toyotista, reflete-se para os professores substitutos da FASSO de modo particular, a partir das características que, por estarem de algum modo relacionadas com as transformações na esfera pro-

ductiva e política da sociedade, inflete seu espaço de trabalho, a universidade.

Sabemos que na contemporaneidade existe uma disseminação nas formas de trabalho terceirizadas, *part-time*, temporários (Antunes, 2009) entre tantas outras tipologias que podem ser indicativas da precarização que acomete a classe trabalhadora. Essas formas surgem por decorrência do enxugamento da força de trabalho nas unidades produtivas mediante a reestruturação produtiva e, particularmente na universidade, do corte de gastos com as políticas sociais, que se expressa, grande parte das vezes, na preferência pela contratação de substitutos em detrimento da promoção de concursos públicos para professores efetivos. O baixo custo para o Estado, e as facilidades de manipulação do contrato certamente são fatores que se mostram como catalisadores dessa realidade, presente na FASSO, e certamente em outras Instituições de Ensino Superior (IES).

Assim, temos que a inserção dos professores substitutos nesse quadro geral de precarização, não se dá descolada das determinações e metamorfoses que vêm se desencadeando no mundo do trabalho (Leite, 2011). Ora, se é possível observar, na grande parte das áreas e setores, uma crescente diminuição dos postos de trabalho e, como seu corolário, o aumento do desemprego (que acontece em escala estrutural) não existem muitas opções para esses sujeitos, que têm necessidades a serem supridas e, por isso mesmo, necessitam vender, independentemente da forma, sua força de trabalho: em terra de desemprego e miséria, quem consegue ser precarizado é rei!

Acerca desse processo de incidências e reflexos do contexto do mundo do trabalho para os professores substitutos da FASSO, afirmam os sujeitos³:

Tenho convicção de que as determinações do mundo do trabalho na sociedade e na conjuntura que a gente vive, muito refletiram sobre o meu trabalho. Se por um lado refletiu sobre a instabilidade do vínculo, o meu “aprisionamento” quase exclusivo à atividade de ensino, por outro lado, esse profissional também sofre os limites que atingem aos trabalhadores como um todo, mesmo aqueles que têm carreira na universidade. Me refiro aos baixos salários, a ausência de condições materiais para o desempenho do trabalho, expresso, por exemplo, no fato de terem todos os docentes que fazer



revezamento no uso do projetor de multimídia, porque não há equipamento suficiente para todos; me refiro à sobrecarga de trabalho, me refiro às pressões para que se publique a todo custo etc. (Retroprojetor)

Assim, pra mim a principal característica do mercado de trabalho atualmente é a precarização... se você pensa a precarização chegou atééé no espaço da docência, por que é marcado pela precarização o atual contrato que a gente tem, e aí acho que a exploração camuflada e a precarização têm sido as principais marcas desse mercado de trabalho atualmente, interesse do capital, e dessa forma acaba caindo na minha vida, enquanto substituto⁴. (Livro)

As falas de Retroprojetor e Livro, cada qual se referindo a uma particularidade das determinações do mundo do trabalho em seu exercício profissional, expressam o entendimento sobre a dimensão da precarização de seu trabalho; mais precisamente, conseguem fazer uma análise para além de suas situações, em particular – a docência, enquanto professores substitutos –, enxergando esse fenômeno das formas de trabalho precarizadas como uma tendência que vem se alastrando pelo mercado de trabalho, ou melhor, pelo mundo do trabalho como um todo, de maneira obscura e camuflada pelo capital.

A maximização ou a intensificação do trabalho também tem ocorrido, direta e indiretamente, como resultado dessa conjuntura. O professor substituto encontra-se num ambiente que naturalmente exige, dia a dia, o acúmulo teórico, metodológico e prático da realidade, que acomete a profissão e, para isso, vê a necessidade de se inserir irregularmente, ou melhor, de forma voluntária – por que, na particularidade da UERN, seu contrato não destina tempo para isso – em núcleos de estudo, pesquisa e extensão, extrapolando a sua carga horária, ao mesmo tempo em que exponencia seu desgaste físico e mental, prejudicando-os.

Por outro lado, além de buscarem essa capacitação para dar suporte às aulas, estes sujeitos certamente sentem a pressão da instabilidade a que estão submetidos, e buscam “mostrar serviço”, fazer um bom trabalho, para tentar assegurar sua permanência no espaço pelo máximo de tempo possível. De fato, a própria reestruturação produtiva tem impulsionado

e exigido essa qualificação dos trabalhadores: que eles se dediquem, dando o seu melhor, sempre!

Do mesmo modo, não se pode deixar de registrar que, no âmbito da universidade, é possível visualizar o esforço que os professores, de modo geral, são levados a fazer para produzir cada vez mais – e isto é algo incentivado pelas agências de fomento à pesquisa que temos. São textos, artigos, palestras etc., vislumbrando atingir, ao menos no plano numérico e estatístico, a produção (que é, quase sempre, nessa lógica, indicativa da qualificação do sujeito) exigida nesses tempos. Vejamos:

[...] eu tenho 40 horas destinadas a aula e aí... eu recebo por essas 40 horas e tento me dedicar a essas 40 horas, pra preparar aula, corrigir trabalho, fazer prova só que, que... quando eu não consigo fazer uma articulação com núcleos de estudo, com pesquisa... eu também, não consigo fazer uma aula mais rica, com mais elementos. (Livro)

O professor substituto encontra-se num ambiente que naturalmente exige, dia a dia, o acúmulo teórico, metodológico e prático da realidade, que acomete a profissão e, para isso, vê a necessidade de se inserir irregularmente, ou melhor, de forma voluntária – por que, na particularidade da UERN, seu contrato não destina tempo para isso – em núcleos de estudo, pesquisa e extensão, extrapolando a sua carga horária, ao mesmo tempo em que exponencia seu desgaste físico e mental, prejudicando-os.

Pincel Atômico, por sua vez, também expõe os motivos que (o)a levaram à inserção em outros espaços:

[...] primeiro, por que eu acredito que a formação em sala de aula ela ainda é muito limitada, né? eu acredito que... a riqueza da pesquisa e da extensão elas.. elas.. complementam esse processo pedagógico em sala de aula, né? ela é uma complementação... segundo, não deixa de ser também pelo fato de que como estou na docência e que pretendo continuar na docência... de também de você manter um currículo atualizado, de você fazer

um currículo pra pontuamento; também não deixa de ser isso, por que infelizmente nessa lógica produtivista que nós vivemos hoje, [...] a gente tá sempre buscando demonstrar essa produtividade, mesmo que a gente não tenha tempo hábil pra isso, né? (Píncel Atômico)

Ou seja, a partir das falas supracitadas podemos identificar três fatores que confluem para aumentar o grau e a intensidade do trabalho dos professores substitutos. Primeiro, a necessidade de inserção em múltiplos espaços, pelo entendimento que a formação profissional de qualidade não se esgota na relação imediata entre professor e aluno, na sala de aula. Segundo, pelo imperativo latente de demonstrar eficácia e aptidão para as atividades que desempenha e, finalmente, o terceiro fator consiste na necessária construção de um currículo cada vez mais recheado de produções e qualidades que atendam as requisições e demandas postas.

Dando prossecução às análises sobre a maximização do trabalho, Lousa dialoga conosco sobre os impactos negativos que sente, devido às múltiplas dificuldades que se irradiam para si, sobretudo pelas questões concernentes à carga horária. Em suas palavras:

[...] e aí gera mesmo a questão do esgotamento físico, por que tem períodos, tem semanas que quando tá com muita atividade, chega sexta-feira... eu já tive esse semestre, esse período de chegar sexta-feira e tá estafada, e eu não consegui levantar da cama por conta de excesso de trabalho, ou de eu necessitar acordar às 3 da manhã pra poder corrigir provas por que o tempo que eu tenho durante o período num é suficiente pra poder dar conta das atividades que tem... (Lousa)



No âmbito da unidade produtiva, após os processos de mutação no modo de organização e produção, o capital exige um trabalhador cada vez mais qualificado e polivalente, ou seja, aquele que é capaz de desempenhar bem diversas funções. Reportando-nos para a universidade também poderíamos encontrar, com as nuances e particularidades do espaço, esse trabalhador polivalente, ou seja, aquele que se insere em vários espaços e consegue executar várias funções: montar, ligar e manusear o data show, a caixa de som, além de participar das atividades de ensino, pesquisa e extensão, gestão administrativa etc.

Outro ponto para prosseguirmos com nossas análises é a divisão social do trabalho, a qual na sociedade capitalista tem separado as atividades e funções entre os trabalhadores, a partir de determinados critérios de qualificação, bem como de acordo com o grau de desenvolvimento das forças produtivas e organização dos sujeitos. Assim, observamos ao longo da história a divisão entre o trabalho do campo e cidade, manual e intelectual etc. Nesse sentido, podemos visualizar que esta realidade também está presente na universidade, onde há uma divisão entre as atividades de trabalho dos professores efetivos e substitutos. Ora, na FASSO, estes últimos, ao menos do ponto de vista jurídico-legal, só podem cumprir sua carga horária em atividades de ensino. Em decorrência deste fato, os professores efetivos precisam desenvolver as outras atividades – pesquisa, extensão, núcleos de estudos, atividades de coordenação e direção. Ou seja, há uma verdadeira separação de atividades na FASSO, o que, por outro lado, faz com que se reduzam as chances de um professor efetivo dedicar-se às atividades de ensino, propriamente dita.

Esta demarcação específica de tarefas, muito provavelmente, acompanha a tendência mais geral do mundo do trabalho, onde passam a existir múltiplas distinções entre os trabalhadores: qualificados e polivalentes e os que não o são; temporários e efetivos, nacionais e imigrantes etc.

Isso tudo se relaciona com as requisições e determinações imediatas que germinam nos marcos do capitalismo, pois visualizamos a separação dos trabalhadores em dois grupos: de um lado, os que possuem emprego “fixo” (encontrando-se, portanto, numa situação de estabilidade), qualificação e boa

remuneração e, de outro, os precarizados. Os substitutos, assim como os demais trabalhadores precarizados, acabam convertendo esforços para alcançar as exigências de qualificação feitas pelo capital, vislumbrando, com isso, a possibilidade de migrar para o universo dos trabalhadores estáveis, que são, nessa sociedade, a minoria (se é que existem!).

Mas essa divisão entre efetivos e substitutos extrapola a dimensão do exercício de atividades específicas. Outra questão está relacionada ao preconceito e estigma de que os professores substitutos são vítimas na FASSO. As marcas que carregam por esta condição, os fazem ser vistos por alguns alunos com certo menosprezo e desdém, fato este que não nos parece estar relacionado à situação de precarização e instabilidade que os cerca, mas sim ao grau de experiência e qualificação profissional, propriamente dita.

As falas abaixo são ilustrativas disso:

eu entendo que muitas vezes tem sido criada, aqui, pela própria faculdade não pelas professoras, mas... num sei se dos alunos... perceberem que por ser substituto, por que está passando, as vezes eles também não legitimam, [...] acho que tem sido uma certa cultura criada nos corredores, criada na sala de aula pelos próprios estudantes em relação aos professores substitutos... (Livro)

a forte tendência dos alunos é separar o professor substituto do professor efetivo, então eles esperam assim a última palavra do professor efetivo, a gente percebe isso por meio de alguns alunos... (Pincel Atômico)

[...] eu sentia que havia uma diferença de tratamento, de expectativa e até de postura, né? quando era um doutor... ou até um mestrando, pra quando era um substituto [...] (Caderno)

É típico da sociedade capitalista, valorizar os trabalhadores a partir de determinadas qualidades importantes para a (re)produção do sistema. E como estamos inseridos nessa totalidade, muitas vezes reproduzimos essas ideologias, mesmo na realidade de um curso como Serviço Social, que nos incentiva a pensar a realidade de maneira mais crítica, e que tece muitas análises acerca do mundo do trabalho e, conseqüentemente, da situação da classe trabalhadora.

As falas supracitadas convergem para indicar que

parte dos alunos está deslegitimando ou menorizando os professores substitutos, talvez por estes não terem o mesmo tempo de experiência ou a qualificação profissional que, em alguns casos, os efetivos têm. Cria-se, assim, a cultura do “melhor” e do “pior”, do “preparado” e do “despreparado”, donde os impactos negativos geralmente atingem majoritariamente os substitutos.

Para aprofundar o conhecimento sobre a situação concreta dos professores substitutos no âmbito da universidade, de modo geral, e particularmente da FASSO, torna-se necessário empreender esforços para analisar o contrato de trabalho que os rege.

Pensar no contrato de trabalho significa, imediatamente, remeter-se a um documento que fornece procedimentos normativos para regular a submissão de um serviço prestado pelo trabalhador a outro sujeito ou instituição. Ou seja, o contrato, na órbita da sociedade capitalista, define diretamente as condições de produção e de reprodução do trabalhador, no tocante às diversas esferas da vida social. No que se refere ao professor substituto da UERN, e mais par-

Mas essa divisão entre efetivos e substitutos extrapola a dimensão do exercício de atividades específicas. Outra questão está relacionada ao preconceito e estigma de que os professores substitutos são vítimas na FASSO. As marcas que carregam por esta condição, os fazem ser vistos por alguns alunos com certo menosprezo e desdém, fato este que não nos parece estar relacionado à situação de precarização e instabilidade que os cerca, mas sim ao grau de experiência e qualificação profissional, propriamente dita.

ticulamente da FASSO, o contrato é acordado entre ele e o Estado, que é sempre importante frisar: é uma instituição que objetiva propiciar a garantia dos interesses das franjas burguesas.

Assim, em seu conjunto, o contrato de trabalho destinado aos professores substitutos é frágil, do ponto de vista da garantia dos diversos direitos trabalhistas. Sua forma de estruturação nega o esforço histórico que a classe trabalhadora fez na busca de melhores condições de vida e trabalho; nega também

a condição de seres humanos que precisam satisfazer necessidades, e afirma a condição geral de precarização, desregulamentação e flexibilização das condições de trabalho, tão necessárias aos marcos sociais, políticos e econômicos instituídos em nossa sociedade pelo capital.

No tocante à saúde, os professores substitutos têm acesso ao plano da Unimed. Contudo, vários percalços se materializam dificultando, ou até mesmo impedindo, a utilização dos serviços médicos. Ora, é importante registrar que o cartão que dá acesso à utilização de tais serviços, requisita um considerável espaço de tempo para chegar até o professor e, ao mesmo tempo, durante o período de aulas, torna-se bastante difícil o acesso pela sobrecarga de atividades que estes sujeitos acumulam. Restaria, então, o período de férias, mas como o contrato é rescindido ao fim das aulas, não existe possibilidade concreta para isso. Vejamos:

[o] plano de saúde também... ele é válido durante esse período e depois ele é quebrado e como nossa rotina assim ela é muito cheia de compromissos, às vezes quando a gente vai querer utilizar o plano de saúde ou marcar um exame já num pode fazer por que tá no tempo já que se encerrou que se quebrou o contrato e aí vai ser um novo cartão junto a Unimed um novo processo... (Pincel Atômico)

No tocante à saúde, os professores substitutos têm acesso ao plano da Unimed. Contudo, vários percalços se materializam dificultando, ou até mesmo impedindo, a utilização dos serviços médicos. Ora, é importante registrar que o cartão que dá acesso à utilização de tais serviços, requisita um considerável espaço de tempo para chegar até o professor e, ao mesmo tempo, durante o período de aulas, torna-se bastante difícil o acesso pela sobrecarga de atividades que estes sujeitos acumulam.

Inclusive, alguns sujeitos, no momento de suas entrevistas, citaram o caso de uma professora substituta que estava em período de gestação e que não conseguiria ter seu parto realizado pelo plano, justamente em decorrência da burocracia expressa na demora na obtenção do cartão. E continuam explicando que

seus problemas não se esgotaram com a realização do parto, pois o contrato também não prevê qualquer garantia ou tempo de licença necessários para ela e a criança se adaptarem à nova realidade, ao passo que a Constituição Federal defende, no inciso XVIII, do *caput* do art. 7º a: “licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário, com a duração de cento e vinte dias” (Brasil, 1988).

Particularmente, depois dos processos de greve que a UERN passou, desde 2011, os professores substitutos tiveram uma alteração na estrutura de seus contratos, no que se refere especificamente ao tempo de sua vigência. Antes, tal contrato não possuía uma data de finalização concreta, segundo Lousa, mas se mantinham, quase sempre, por 11 meses, sendo renovado, ou não, após esse lapso temporal, mediante a necessidade da Faculdade. Agora, esse período diminuiu e a renovação se dá a cada fim de semestre, ou seja, a cada 4 meses. A mudança é estratégica na perspectiva da política dominante para UERN no sentido de evitar o máximo de gastos possíveis e pressionar os professores substitutos, sobretudo nos momentos de greve.

As falas transcritas em seguida mostram o que significou essa mudança no contrato de trabalho que, em verdade, configurou-se como uma exponenciação da instabilidade e dificuldades em suas condições de trabalho e vida. De acordo com Pincel Atômico, Livro e Apagador:

[...] nós somos o tipo de trabalhador que assim, que a gente, por exemplo, nós... se a gente compra algum produto a gente tem que se basear no prazo de pagamento de quatro a cinco meses por que depois há uma quebra no nosso contrato, a gente fica um ou dois meses sem o salário [...] e que faz com que a gente sempre viva nesse mundo, assim, de incerteza, de inseguranças, né? (Pincel Atômico)

E também a questão de a cada semestre ser interrompido o contrato é outro problema, quase um dilema por que você fica imaginando: durante o processo de férias você está é... de sobre aviso, por que você é ainda o futuro professor mais ainda não tem nenhum vínculo. (Livro)

A ansiedade muitas vezes pode até prejudicar o trabalho... fica aquela ânsia...já fiquei sem

dormir pensando: será que vai renovar... quando diz que tem reunião do departamento, eu fico pensando: será que hoje é meu dia? será que é meu último dia? eu sempre digo: esse ano é meu último, [...] sempre fica aquela ansiedade, de que sempre é o último dia, sempre é o último ano. (Apagador)

As falas expostas, cada qual com sua particularidade, mostram os impactos que têm recaído, em decorrência das inúmeras incertezas proporcionadas pelo contrato de trabalho, para o professor substituto na FASSO e a insegurança e a instabilidade que os acomete, desde o planejamento para comprar bens e utensílios que necessitam, passando pela organização, e até mesmo como podemos ver na fala de Apagador, o medo do desemprego, num mundo de oportunidades restritas, expresso através da insônia, ansiedade e estresse, fatores que podem vir a prejudicar a aula, mas, sobretudo a sua qualidade de vida.

Como já explicitamos linhas acima, através de indicações e fragmentos de falas, outra fragilidade do contrato de trabalho consiste no modo de distribuição da carga horária. Segundo o documento que firma as atribuições e normas de trabalho, os professores substitutos da FASSO devem cumprir uma carga horária de 40 horas semanais única e exclusivamente nas atividades de ensino, representando, na imediatividade da análise, uma contradição visível, já que a universidade se ergue a partir do tripé composto por ensino, pesquisa e extensão.

Ademais, pela necessidade concreta de inserção em outras esferas da universidade, essa carga horária, acaba se estendendo consideravelmente, sem poder ser contabilizada, principalmente na dimensão salarial, para o professor. Senão, vejamos:

eu tenho outras participações que extrapolam a minha carga horária e que não é contabilizado, por exemplo, eu participo do núcleo de pesquisa... é... eu participo de um projeto de pesquisa, [...] eu participo de projeto de extensão[...] (Pincel Atômico)

A fala de Pincel Atômico nos dá subsídios para pensar a situação de precarização das condições de trabalho, advindas das limitações de atividades que na esfera formal e legal podem ser desempenhadas pelo professor substituto na FASSO, na medida em

que, na esfera não formal, observamos o envolvimento desses sujeitos em outros espaços, aumentando a quantidade de tarefas que precisam desempenhar e, por conseguinte, o tempo que destinam para sua realização. Em síntese, observamos que o legal (contrato) não corresponde ao real (cotidiano profissional).

Mas, em sua fala, Lousa consegue nos desvendar os motivos que estão por trás dessa exclusividade, ou melhor, restrição da carga horária para o ensino quando expõe:

vê só por que é só pra ensino.. por que como eles podem tirar a gente a qualquer hora, a gente não tem como ficar numa pesquisa, e de repente sair da pesquisa e quem era que ia continuar na pesquisa? então já prevê essa situação também... (Lousa)

Alguns entrevistados apontam ainda, outras contradições do contrato, no tocante à destinação dessa carga horária, já que a atividade de orientação de monografia consiste basicamente na realização de uma pesquisa, que é desenvolvida desde a formulação do projeto, até a produção e análise de dados com o auxílio direto do professor. Expõe o sujeito:

o maior problema que eu vejo em relação ao contrato de trabalho é esse: o professor temporário ser único e exclusivamente dedicado ao ensino... sendo que monografia também é uma pesquisa e eles acaba se equivocando, é uma pesquisa que faz você e seu orientador, num é só você... é você e seu orientador... (Apagador)

Outra fragilidade do contrato em análise consiste no fato de os professores substitutos não terem direito a férias remuneradas. Se fôssemos levar em consideração as prescrições da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1977, observaríamos que “Todo empregado terá direito anualmente ao gozo de um período de férias, sem prejuízo da remuneração” (Artigo 126). Contudo, estamos tratando aqui de uma situação peculiar, na medida em que quando o semestre letivo chega ao fim, seu contrato é encerrado, cabendo aos professores substitutos apenas uma rescisão, que é baseada em seu salário-base. E, neste ponto de nossa análise, lembro-me de uma das falas de meus entrevistados, que atestou: “o meu contrato me faz ser descartável” (Apagador).

O sujeito em questão chama atenção para o fato de sua existência, no desempenho das suas atividades profissionais, ter uma duração que é incerta para ele e para a própria Instituição; sua inserção no espaço se dará de acordo com o tempo útil que possui, em um determinado momento histórico, pois ele está intrinsecamente vinculado a ele [tempo útil]. E agrava-se a situação, pois, contraditoriamente, para além das incertezas de um lado, no outro observamos a certeza da não garantia de direitos essenciais, via contrato de trabalho. Tal qual um copo descartável que nos permite cumprir uma função específica e depois jogá-lo fora, os trabalhadores em geral e, mais especificamente os professores substitutos (a quem parece incidir com mais força, pela própria lógica que os envolve) da FASSO vivenciam isso. Consoante Antunes (1999) vivemos mesmo num mundo do descartável. Segundo ele: “[...] um terço da humanidade é descartável. Como uma seringa. O mesmo não se deveria fazer com homens e mulheres que dependem do trabalho, única via para sua reprodução e da família, para a própria reprodução social” (Antunes, 1999, p. 20).

No tocante à remuneração, destacamos a divergência de salários entre professores efetivos e substitutos que têm a mesma titulação, o que acontece pelo fato, entre outras coisas, de os efetivos terem dedicação exclusiva, quinquênios etc.

De fato, esta modalidade de contratação representa, para os professores substitutos em geral, e mais precisamente para os da FASSO, sobre em quem está incidindo nossas análises, um caleidoscópio de duvidas e improbabilidades que se mostram através da imprecisão no que se refere à renda, duração do emprego, construção de uma carreira e ao exercício de atividades em espaços importantes, como o sindicato, por exemplo.

Um recorte que não pode deixar de ser analisado neste espaço, por está intimamente relacionado às transformações e metamorfoses do mundo do trabalho, é o lugar que a mulher ocupa nesse universo hoje. E esse recorte é importante, pelo fato de que dentre todos os nossos entrevistados, apenas um é do sexo masculino, como já fizemos saber (cf. nota de rodapé 4). Gostaríamos de indicar, então, que as professoras substitutas da nossa Faculdade, provavelmente devem exercer uma dupla, ou melhor, quádrupla

plas jornadas de trabalho, já que além das atividades que desempenham na academia e no lar, devem se dividir no cumprimento de mais duas atividades: as domésticas, de um lado, e a preparação de aula, estudo, correções de provas e trabalhos, de outro.

E aqui já adentramos numa outra metamorfose do mundo do trabalho, que está impactando os professores substitutos da FASSO, qual seja: o trabalho doméstico ou em domicílio, que consiste na realização de atividades no âmbito do lar, sem horário fixo e predeterminado, talvez sem espaço adequado e sem garantias e seguros de nenhum nível.

A este respeito, diz um dos entrevistados que costuma:

Levar muito trabalho pra casa e de que muitas vezes... a sensação que eu tenho é que eu trabalho mais em casa. [...] Eu me desgasto mais em casa, começando a trabalhar, muitas vezes a partir de meia-noite... (Apagador)

Certamente, em decorrência da chamada revolução informacional, responsável por promover e potencializar o uso de diversos equipamentos tecnológicos, de que é exemplo emblemático o computador, o trabalho destes profissionais torna-se mais flexível, tendendo, também, a maximizar-se, pois não podemos desconsiderar que a universidade também é um espaço com muitos prazos a serem cumpridos.

Destarte, os professores estão inseridos num quadro geral dos trabalhadores que vivenciam toda a sorte de desventuras, por meio da subproletarização do trabalho (Antunes, 2011). Estamos falando, aqui, de trabalhadores que: “[...] têm em comum a precariedade do emprego e da remuneração; a desregulamentação das condições de trabalho em relação às normas legais vigentes [...] e a conseqüente regressão dos direitos sociais” (Antunes, 2010, p. 50).

Os professores substitutos da FASSO, enquanto classe trabalhadora, certamente entendem, com precisão teórica de um lado, já que a análise e o estudo do mundo do trabalho é um espaço importante de investigação do Assistente Social e prática, de outro, tendo em vista que a forma e as múltiplas determinações econômicas, sociais e políticas que se imiscuem para forjar o contexto do mundo do trabalho, os acometem diretamente.

As mudanças na vida dessas pessoas retratam esta realidade, que não é uma exclusividade do conjunto de sujeitos que estamos estudando, pois acomete o conjunto da classe trabalhadora, em todos os espaços, muito embora, saibamos que para estes, algumas peculiaridades se destacam, como já procuramos evidenciar ao longo deste tópico.

Assim, para finalizar, compara Pincel Atômico:

a principal mudança é que eu estava desempregada e que hoje eu sou empregada desestruturada, precarizada, né? de que antes eu não tinha dinheiro algum e que hoje durante quatro meses, ou cinco meses eu posso contar com o salário se não houver greve, né? ainda coloco aí esse parêntese, se não houver greve, né? (Pincel Atômico)

Observamos, através da fala supramencionada que está existindo, de fato, uma barbarização da totalidade da vida social, e que este fenômeno certamente é agravado pela atual conjuntura que marca o mundo do trabalho, de maneira geral e, particularmente, a situação de precarização que assola os professores substitutos da Faculdade de Serviço Social.

Assim, concluímos esta sessão observando que, de fato, o peso do fardo que carregam docentes e mais especificamente os professores substitutos da FASSO, vem se intensificando sobre seus ombros de maneira a lhes render toda a sorte de desventuras, como já demonstramos nas linhas acima, através das análises da realidade que os acomete. Nos marcos da regulação do capital, este fardo não deixará de existir e, portanto, não se mostram animadores os tempos que estão por vir. Mais que nunca, é preciso ter coragem e ousadia para se libertar do fardo, da farda, das feridas e das (in)certezas latentes que prejudicam, sol a sol, a classe trabalhadora.

Conclusões

Com a gênese e a consolidação do modo de produção capitalista em nossa sociabilidade, houve alterações significativas na forma de organização material da vida. As novas características que o sistema, então nascente, trouxe consigo, manifestaram-se

diretamente no trabalho, que foi redimensionado e, desde então, passou a estar marcado por características degradantes para o conjunto dos sujeitos que o realizam.

No transcorrer dos tempos, outras ocorrências foram se processando no interior do capitalismo, exigindo novas respostas para a realidade então emergente e, ao mesmo tempo, criando novas conjunturas. Todas estas ocorrências também foram responsáveis por agravar a situação do mundo do trabalho na sociedade. Várias foram as metamorfoses que se mostraram e ainda continuam se mostrando nos dias atuais, para o conjunto das pessoas que necessitam vender sua força de trabalho para sobreviver.

Os professores, e particularmente os substitutos da FASSO, fazem parte do amplo quadro de sujeitos que compõe a classe trabalhadora, e sentem as dimensões da precarização, desproteção e desregulamentação que vêm se fazendo presente para a classe trabalhadora na atualidade, endossadas pelos determinantes que se materializam no seu lócus de trabalho: a universidade.

Destarte, estes e outros fatores que não conseguimos mencionar no desenvolvimento deste texto



estão sendo responsáveis por nutrir um tipo de trabalho perverso para os professores, de modo geral e, mais especificamente, para os substitutos da FASSO, o que se expressa na elevada e intensificada jornada de trabalho e nos problemas relacionados à saúde e à qualidade de vida, como estresse e estafa. As metamorfoses que vêm se desencadeando no mundo do trabalho, têm chegado, sob as diversas formas, para os sujeitos aqui em apreço. A situação geral de desemprego estrutural, as determinações do gênero de nossa sociedade patriarcal, a requisição de profissionais qualificados e polivalentes, as diversas formas de flexibilização do trabalho, dentre outros elementos, são fatores que dão indícios de quão marcantes e intensas têm sido essas mutações para eles.

Como notamos, a análise que se volta para a particularidade de nosso estudo, não está descolada da totalidade envolta ao mundo do trabalho em nossa sociabilidade, de modo que as tendências visualizadas hoje, encontram-se fincadas na raiz da forma pela qual o capital se (re)produz em nossa sociedade, ou seja, a partir da contradição que se materializa na apropriação privada do trabalho realizado coletivamente.

Deste modo, a busca por uma forma de trabalho voltada integralmente ao desenvolvimento do gênero humano, não sendo sinônimo de perdas, precarização, barbárie e desumanização, deve convergir para cortar as raízes desse mal que há bastante tempo vem nos assolando. É preciso, desta forma, que as transformações no mundo do trabalho ganhem novos rumos e novos sentidos... **US**

notas

1. Ao longo de todo o texto estaremos utilizando o conceito genérico de homem.
2. Sobre este campo de abordagem, para aprofundar discussões, ver Silva (2009).
3. Por princípios éticos, a fim de ocultar a identidade dos sujeitos, utilizamos, para denominá-los, nomes de instrumentos que os professores substitutos utilizam no seu espaço de trabalho.
4. Entre os sujeitos que entrevistamos para a produção de dados, apenas 1 (um) é do sexo masculino. Neste sentido, também visando preservar a identidade dos pesquisados, utilizamos um “x” para ocultar o sexo/gênero dos entrevistados.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.

[10ª ed. 2ª reimpr. rev. e atual.] São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. Produção liofilizada e a precarização estrutural do trabalho. *IN*: LOURENÇO, Edvânia.

BERTANI, Vera Navarro Iris. et. al. **O avesso do trabalho II**: trabalho, precarização e saúde do trabalhador. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Crise capitalista contemporânea e as transformações no mundo do trabalho**.

In: módulo de capacitação CEAD, 1999.

BRASIL. DECRETO-LEI nº 1.535, de 15 de abril de 1977. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1535.htm>. Acesso em: 7 fev. 2013.

_____. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

LEITE, Janete Luzia. As transformações no mundo do trabalho, reforma universitária e seus rebatimentos na saúde dos docentes universitários. **Revista Universidade e Sociedade**, Ano XXI, nº. 48 – jul. 2011.

SILVA, Maria Emília Pereira da. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior**: entre o público e o mercantil. Tese de Doutorado - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009 (p. 184).

referências

Formação de professores universitários: o Serviço Social da UFRN em análise

Josivânia Estelita Gomes de Sousa

Mestranda em Serviço Social na
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
E-mail: josivaniaestelita@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo traz uma análise da formação dos docentes no ensino superior, com destaque para o Departamento de Serviço Social (DESSO) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Trata-se de um debate que possui atualidade, principalmente em virtude das recentes mudanças, ainda em curso dentro das universidades, responsáveis por imprimir uma nova lógica à docência, onde os professores necessitam de competência pedagógica para exercerem sua função dentro desse contexto. Sendo assim, o curso de Serviço Social também sofre tais inflexões e a preocupação com a formação docente vem em dupla perspectiva, já que atinge a formação discente por consequência. Por fim, ao apresentar o perfil e a trajetória dos professores do DESSO/UFRN, intenta-se clarificar a relação existente entre suas experiências e a entrada na docência.

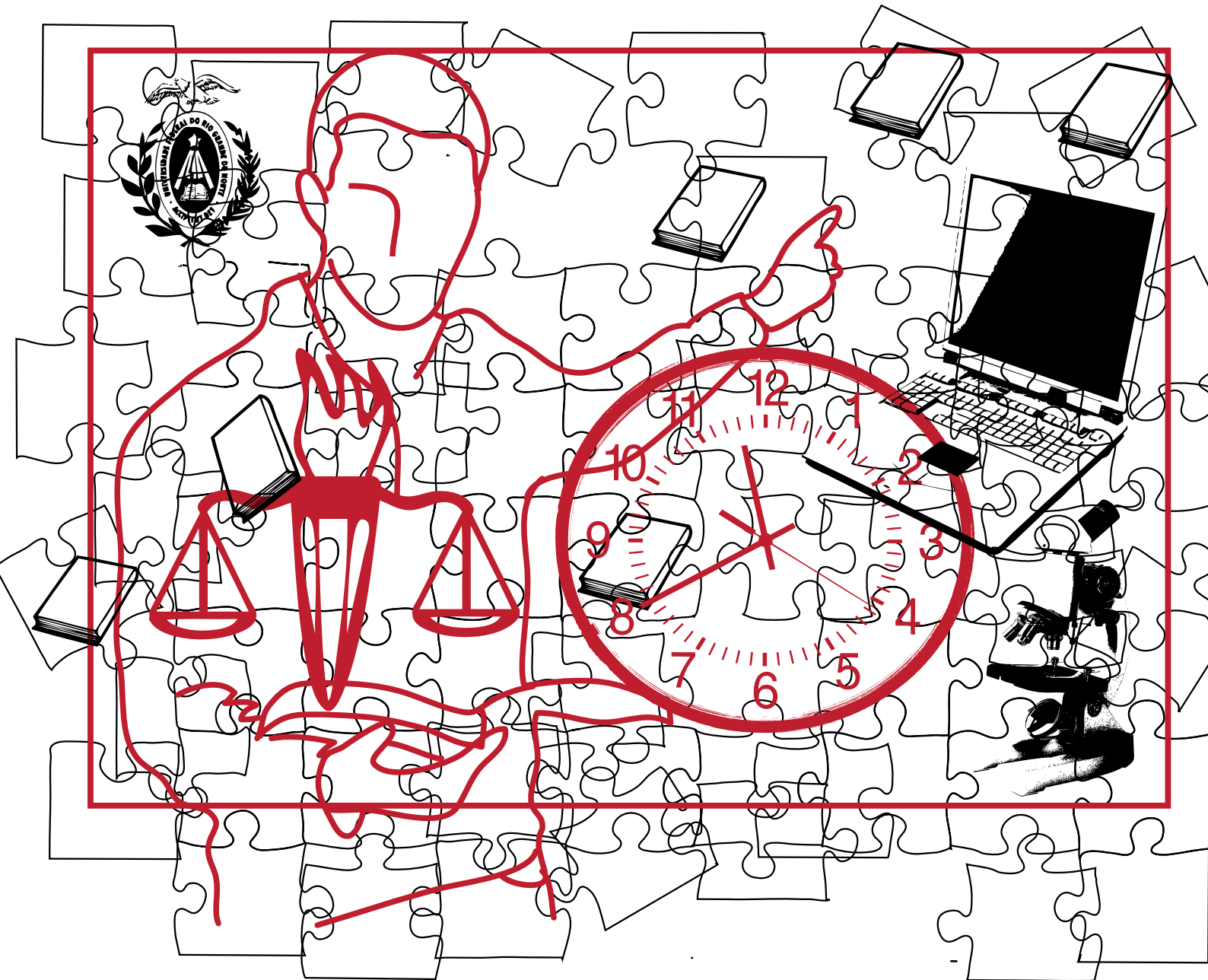
Palavras-chave: Ensino Superior. Formação. Docência. Serviço Social.

Introdução

O debate sobre a formação de professores universitários tem se configurado como um tema que ainda necessita ser explorado em todas as suas potencialidades, isto porque a discussão voltada para a formação do educador não tem sido considerada uma área de pesquisa significativa. No entanto, apesar desta tendência à desvalorização, a formação de docentes no ensino superior necessita ser desvelada, dada sua atualidade e relevância, sobretudo no que concerne ao âmbito da competência pedagógica e da análise das competências profissionais dos docentes.

Nesse sentido, a produção que ora se apresenta tem como objetivo problematizar acerca da formação de docentes no ensino superior, destacando a particularidade encontrada no curso de Serviço Social e apresentando a realidade do DESSO da UFRN. Ressalta-se que os dados que serão apresentados aqui foram produzidos durante o ano de 2010 e se constituíram como parte do Trabalho de Conclusão do Curso de Serviço Social da referida universidade.

Desse modo, no primeiro momento, apresenta-se um debate sobre as tendências mostradas à ati-



vidade docente em tempos hodiernos, destacando o crescimento da educação superior em consonância com as orientações empreendidas pelos organismos multinacionais financeiros, enquanto que, no segundo momento, desvela-se o cenário da UFRN, com apresentação do perfil e da trajetória acadêmica dos professores do DESSO.

Formação de professores no ensino superior e os rebatimentos para o Serviço Social

A ação docente hoje passa por um contexto onde são postas novas exigências que, conseqüentemente, modificam o exercício do educador e, desse modo, Marcos Tarciso Masetto (2003) indica três considerações essenciais para essa reflexão: a estrutura organizativa do ensino superior no Brasil; o impacto

da nova revolução tecnológica sobre a produção e socialização do conhecimento e formação de profissionais e o apelo da União das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), através da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, de 1988.

No tocante ao primeiro fator, observa-se que o modelo de ensino superior implementado no Brasil voltou-se, ao longo do tempo e diretamente, para a formação de profissionais que exerceriam determinada profissão. “Currículos seriados, programas fechados constando unicamente das disciplinas que interessavam imediata e diretamente ao exercício daquela profissão, procurando formar profissionais competentes em determinada área ou especialidade.” (Masetto, 2003, p. 12)

Dessa forma, habituou-se a formar profissionais a partir de uma metodologia de ensino, calcada na

transmissão de conhecimentos e experiências profissionais de um professor, que conhece e sabe para um aluno que não conhece e não sabe, seguido por uma avaliação indicadora da aptidão deste aluno para exercer determinada profissão (Masetto, 2003).

Em termos de perfil para professor universitário, inicialmente os docentes eram aquelas pessoas formadas nas universidades europeias, contudo, com o desenvolvimento e a expansão dos cursos de nível superior, o corpo de educadores necessitou ser ampliado com profissionais das diferentes áreas do conhecimento. “Ou seja, os cursos superiores ou as faculdades procuravam profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais, e os convidavam a ensinarem seus alunos a serem tão bons profissionais como eles o eram.” (Masetto, 2003, p. 12)

Dentro dessa perspectiva, até a década de 1970, embora inúmeras universidades brasileiras já estivessem em funcionamento e a atividade de investigação se caracterizasse como um investimento em ação, somente exigia-se do candidato a docente universitário o bacharelado e o exercício competente da sua profissão, cenário que na última década tem se modificado, pois, além do bacharelado, as universidades passaram a solicitar cursos de especialização e, mais recentemente, mestrado e doutorado. No entanto, verifica-se que, apesar destas mudanças, as exigências pedagógicas continuaram as mesmas, uma vez que remetem ao domínio do conteúdo em determinada matéria e experiência profissional (Masetto, 2003). Sobre este aspecto, problematiza o autor:

Esta situação se fundamenta em uma crença inquestionável, até há bem pouco tempo mantida tanto pela Instituição que convidava o profissional a ser professor quanto pela pessoa convidada a aceitar o convite feito: quem sabe, automaticamente sabe ensinar. Mesmo porque ensinar significava ministrar aulas expositivas ou palestras sobre determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar na prática como se fazia; e isso um profissional saberia fazer (Masetto, 2003, p. 13).

Entretanto, tal contexto vem se modificando e, mais atualmente, os professores e instituições universitárias iniciaram um processo de reflexão sobre seu papel de docente do ensino superior, pois assim

como o exercício de qualquer outra profissão, necessita de capacitação específica e própria “que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador”. (Masetto, 2003, p. 13)

Assim sendo, com relação ao segundo aspecto, isto é, a influência dos processos tecnológicos na produção e disseminação do conhecimento, destaca-se o fato da universidade, até bem pouco tempo, se constanciar como o maior centro de pesquisa, produção e divulgação da ciência, pois a ela todos acorriam enquanto fonte básica e imprescindível para aquisição, atualização e especialização de informações. (Masetto, 2003)

Hoje, sabe-se que as funções de produzir e socializar conhecimento são realizadas também por outras organizações, por outros espaços, centros, ambientes, sejam eles públicos ou particulares e isso traz consequências para a atividade docente na academia.

O papel do professor como apenas repassador de informações atualizadas está no seu limite, uma vez que diariamente estamos sujeitos a ser surpreendidos com informações novas de que dispõem nossos alunos, as quais nem sempre temos oportunidade de ver nos inúmeros sites existentes na internet. (Masetto, 2003, p. 14)

É nesse sentido que, no que concerne ao campo do conhecimento, o ensino universitário vem percebendo a necessidade de se abrir para o diálogo com outras fontes de produção de ciência e de pesquisa, os docentes já se reconhecem como não mais os únicos detentores do saber a ser repassado, mas como um dos atores a quem compete compartilhar seus conhecimentos com outros e mesmo aprender com outros, inclusive com o conjunto discente. Trata-se de um novo contexto, uma nova atitude, uma nova perspectiva que norteia a relação entre aluno e professor na cena universitária. (Masetto, 2003)

Necessita-se de profissionais intercambiáveis que combinem imaginação e ação; com capacidade para buscar novas informações, saber trabalhar com elas, intercomunicar-se nacional e internacionalmente por meio dos recursos mais modernos da informática; com capacidade para produzir conhecimento e tecnologia próprios

que os coloquem, ao menos em alguns setores, numa posição de não dependência em relação a outros países; preparados para desempenhar sua profissão de forma contextualizada e em equipe com profissionais não só de sua área, mas também de outras. (Masetto, 2003, p. 15)

Em consonância com a influência da tecnologia no cenário acadêmico, observam-se as análises de Cristóvão Buarque, quando o mesmo se refere ao que denomina de “Universidade Aberta”. Segundo ele, com o passar dos anos, a universidade não possuirá muros, nem tampouco um *campus* fisicamente delimitado, pois será aberta a todo o planeta, na medida em que as aulas serão transmitidas pelo rádio, televisão e internet, tornando-se desnecessário que os alunos estejam no mesmo espaço físico que o professor. (Buarque, 2003)

Acerca desta discussão caracterizada por questionar o ensino presencial, ressalta-se o cuidado que se deve tomar ao trabalhar questões relacionadas ao ensino a distância, posto que a educação em todos os seus níveis (básico, médio e superior) não deve prescindir da convivência entre aluno-professor e do ambiente em sala de aula, lócus que exerce papel primordial na troca de experiências, saberes e conhecimentos entre os atores em destaque.

Nessa perspectiva, tendo em vista tais considerações e ainda analisando tendências atuais na universidade, verifica-se também que o ensino superior não pode abandonar a revisão constante de seus currículos de formação de profissionais, e esta revisão não pode contar somente com a contribuição dos especialistas da Instituição (os docentes), visto que é imprescindível que a universidade saia de si mesma, areje-se com o ar da sociedade em mudança e volte com vistas a discutir, com seus especialistas, as transformações curriculares exigidas e compatíveis com seus valores educacionais (Masetto, 2003). Para tanto, conforme Masetto (2003), devemos destacar alguns fatores importantes a ser considerados:

- formação profissional simultânea com a formação acadêmica, mediante um currículo dinâmico e flexível, que associe prática e teoria, em outra organização curricular que não aquela que aponta apenas para o estágio;
- redimensionamento do significado da presença e

das atividades a serem desenvolvidas pelos discentes nos cursos de graduação das faculdades e universidades nos mais variados espaços de aprendizagem;

- revitalização da vida universitária pelo exercício profissional;
- ênfase na formação constante que se inicia nos primeiros contatos com a universidade e se estende por toda a vida. (Masetto, 2003)

Por fim, o último aspecto que justifica a atualidade do debate sobre a formação de professores universitários é a declaração da UNESCO, que convoca todos os docentes deste nível da educação a encarar a missão do ensino acadêmico como:

- formar e educar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis [...] incluindo capacitações profissionais [...] mediante cursos que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade;
- colaborar para a proteção e consolidação dos valores da sociedade [...] cidadania democrática, [...] perspectivas críticas e independentes, perspectivas humanistas;
- possibilitar oportunidades para a aprendizagem permanente;
- implementar a dimensão investigativa em todas as disciplinas, [...] a interdisciplinaridade;

Acerca desta discussão caracterizada por questionar o ensino presencial, ressalta-se o cuidado que se deve tomar ao trabalhar questões relacionadas ao ensino a distância, posto que a educação em todos os seus níveis (básico, médio e superior) não deve prescindir da convivência entre aluno-professor e do ambiente em sala de aula, lócus que exerce papel primordial na troca de experiências, saberes e conhecimentos entre os atores em destaque.

- reforçar os laços entre o mundo do trabalho e a educação superior e os outros setores da sociedade;
- associação de novas metodologias pedagógicas aos novos métodos avaliativos;
- criação de novos ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação a distância até as instituições e sistemas de educação superior completamente virtuais, o que não se configura como tarefa fácil. (UNESCO, 1998, s.p. *apud* Masetto, 2003)

De maneira sucinta, tais fatores apresentados apontam para a necessidade atual de se ter docentes da educação superior ocupados sobretudo em ensinar seus alunos a aprenderem e a tomarem iniciativas, em vez de serem unicamente fontes de conhecimento. “Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, através de programas apropriados ao desenvolvimento de pessoal.” (UNESCO, 1998, s.p. *apud*, Masetto, 2003, p. 16)

Nesse sentido, é importante destacar que a declaração da UNESCO encontra-se inserida no rol das tendências postas para a educação superior, também compartilhadas pelo Banco Mundial. Acerca disso, analisa Amaral (2005):

Particularmente em relação à educação, as diretrizes do Banco Mundial são indicativas de um modelo que conduz a uma ampla reforma em relação às políticas vigentes nos países, especialmente naqueles chamados “emergentes”. Elas passam por definições que envolvem discussões sobre o monopólio da ciência e da tecnologia, sobre as novas requisições em termos das qualificações, sobre o papel da sociedade, entre outras. Trata-se de um receituário [...], cuja expressividade é alcançada à medida que as reformas vão se ampliando com a intervenção ativa do Estado, que passa a dar suporte para que novos espaços de acumulação sejam criados na esfera da economia, redimensionando, inclusive, a gestão, o financiamento e o controle social dos recursos públicos. (Amaral, 2005, p. 102)

Observa-se que as tendências propostas expressam a ideia de que para atender às expectativas da atual sociedade da informação e do conhecimento, a educação superior, no mundo, deve guiar-se por critérios que determinam seu funcionamento em nível local, nacional e internacional, a saber: pertinência, qualidade e internacionalização. E, como consequência disso, verificam-se transformações nesse âmbito do ensino como a expansão qualitativa, a diversificação das formas e estruturas e as restrições ao financiamento. (Castro, 2006)

Dentro dessa perspectiva, como resultado das transformações, verifica-se o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), uma iniciativa do MEC, com a proposta de reforma universitária para todo o Brasil e cujo obje-

tivo principal é ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

No que tange às suas ações, observa-se, entre outros fatores: a promoção de inovações pedagógicas; o aumento das vagas para ingresso nas UFs (Universidades Federais), especialmente no período noturno; a redução das taxas de evasão; a ocupação de vagas ociosas; a reestruturação acadêmico-curricular; a revisão da estrutura acadêmica, buscando a constante elevação da qualidade; a reorganização dos cursos de graduação; e a diversificação das suas modalidades, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada. O REUNI foi instituído pelo Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007 e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Neste sentido, problematizando a política de expansão das universidades públicas, sabe-se que o REUNI segue uma lógica produtivista, almejando estatísticas positivas em detrimento da realização de investimentos nas IES, o que tem provocado a precarização do trabalho docente, tornando o ensino universitário cada vez mais superficial.

Como exemplo de uma dessas inovações pedagógicas na UFRN, destaca-se o Programa de Atualização Pedagógica (PAP), um programa institucional que incentiva a capacitação contínua de seus docentes.

O PAP se configura como um programa destinado aos professores da UFRN, desenvolvido pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), em parceria com a Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRH), cujos objetivos são o atendimento das necessidades de atualização pedagógica, para compreensão da nova configuração curricular do ensino de graduação e das demandas do mercado de trabalho, do desenvolvimento científico e tecnológico e a oferta de subsídios aos professores para reflexão e aprofundamento sobre o processo de planejamento da prática docente, da execução do ensino e da avaliação da aprendizagem dos estudantes, pautados na ética profissional e no compromisso social da instituição. Cursos, oficinas pedagógicas, seminários, minicursos, estudos/pesquisas, projetos, plantão pedagógico, comunidade virtual e formação continuada se caracterizam como algumas das ações do programa na referida universidade.

Desse modo, a partir da coleta direta de dados na PROGRAD, verificou-se que o PAP foi instituído como projeto na UFRN a partir de 2003, apesar da dimensão pedagógica da prática docente de seus professores ser prioridade na agenda de trabalho da instituição desde a década de 1980, de quando datam as primeiras iniciativas, lideradas pelo Departamento de Educação. No que tange às principais demandas, ressalta-se:

As demandas são muitas em decorrência do próprio crescimento da universidade a partir do projeto REUNI. O PAP passou a ser obrigatório a partir de 2006 e todos os professores ingressantes na universidade têm que fazer um curso de atualização pedagógica e as demandas são de diferentes ordens, e aqui nós podemos destacar mais os professores, por já terem, por acreditarem no programa, passam a exigir, cada vez mais, que atenda as especificidades da sua área de conhecimento, o que é muito bom, né? (Trecho de Entrevista – Coordenadora PAP/UFRN)

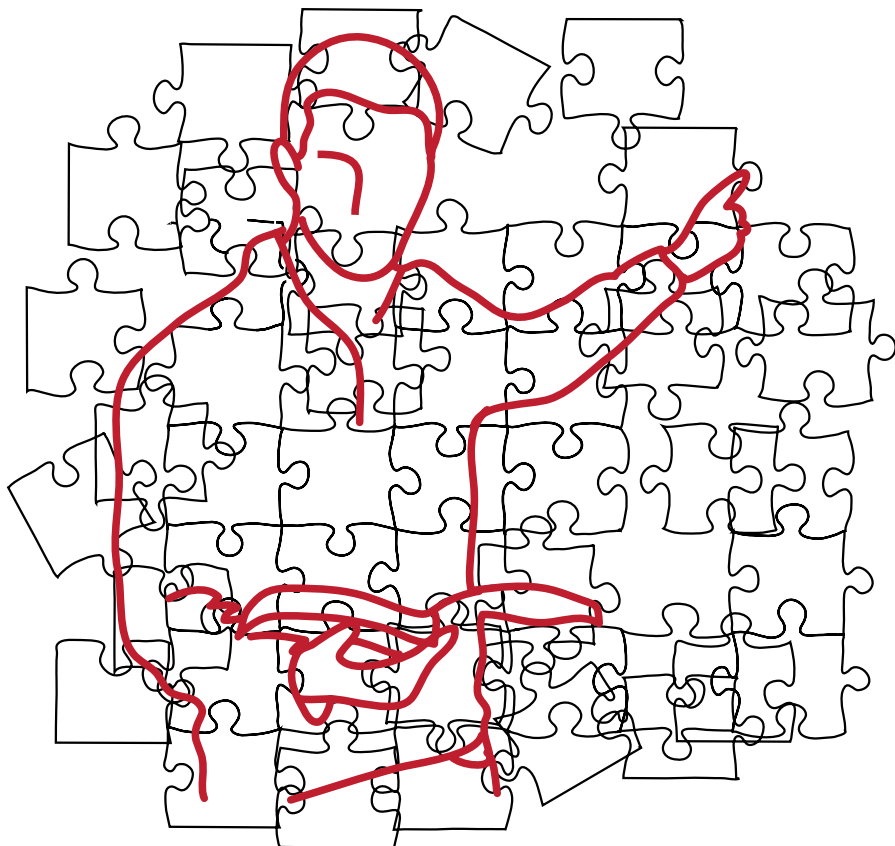
A partir da fala descrita anteriormente, ressalta-se sua consonância com a ideia de conscientização do papel de educador, pela qual o grupo de docentes do ensino superior vem passando, aspecto que revela, no cenário da UFRN, o surgimento de uma nova geração de professores do ponto de vista da formação para a docência, fruto da institucionalização dos programas de expansão universitária. Neste contexto, outros determinantes também se inserem no âmbito do programa de atualização pedagógica, tais como o planejamento, a avaliação e a aceitação dos professores às ações propostas.

No que se refere ao primeiro fator, o PAP é planejado tendo em vista duas esferas distintas: as atividades que são oferecidas durante o ano e que se encontram previstas no calendário acadêmico e os cursos destinados essencialmente aos professores efetivos da UFRN. Acerca destes cursos, destaca-se:

[...] tem a programação dos cursos e tem a programação das outras atividades durante o ano. Dos cursos, nós convidamos os professores do departamento de educação, [...], pela própria natureza da formação [...], mas estamos também convidando colegas, professores das outras áreas para ministrar os cursos porque nós estamos

realizando cursos para professores de todas as áreas do conhecimento, então, não podíamos deixar de contemplar o colega também dessas outras áreas e está sendo uma experiência muito rica, muito boa para ambas as partes, para nós do Departamento de Educação e para os que são das outras áreas, porque há aí uma troca de saberes docentes, não é? Então, para os cursos funciona o planejamento assim: nós temos um programa formatado nos moldes do que é exigido pelo professor pelo regulamento dos cursos de graduação, então, se ao professor da UFRN é cobrado um programa com tais e tais itens, nós formatamos, planejamos o nosso curso com esse formato, [...]. E aí, as temáticas são desde a educação superior em nível nacional, para ter uma visão ampla, afinal, nossa universidade não é deslocada desse contexto mais amplo, inclusive as políticas da educação superior ao cenário da nossa universidade, mas o foco mesmo é no planejamento, na execução e na avaliação do processo de ensino na graduação. (Trecho de Entrevista – Coordenadora PAP/UFRN)

Ressalta-se nesse trecho da entrevista a preocupação, por parte daqueles que gerenciam as iniciativas voltadas para a formação de docentes na UFRN, com a troca de experiências entre os distintos campos do saber, fato que se configura como uma das tendências atuais na educação superior.



Dessa maneira, no que remete à avaliação do programa, infere-se através da fala da coordenadora, que esta é realizada de maneira individualizada, onde os professores expressam, na folha de avaliação, seu nível de satisfação quanto à temática, à atuação do docente que ministrou o curso, as potencialidades e as fragilidades, indicando sugestões para os momentos seguintes. Por fim, remetendo-se à aceitação dos docentes, a coordenação afirma que:

E um dos pontos grandes do programa, é que os professores, eles sabem, fazem muitas críticas e procedentes, mas eles sabem que existe um programa na instituição de apoio pedagógico para eles. [...] nesse projeto, pela sua postura, pela sua história, por tantas pessoas interessantes que vêm contribuindo, nós estamos conseguindo aceitação da comunidade, dos gestores também e muito apoio dos pró-reitores. (Trecho de Entrevista – Coordenadora PAP/UFRN)

Nessa perspectiva, o Programa de Atualização Pedagógica da UFRN vem procurando, ao longo dos anos, se alinhar com a atualidade do debate acerca da formação contínua do quadro docente, no âmbito da educação superior brasileira, como resposta às novas demandas sociais que a universidade se vê obrigada a responder.

Desse modo, ainda no contexto dessa formação, a autora Maria Socorro Lucena Lima (2006) analisa algumas questões que são pertinentes, a saber: as condições de vida e de trabalho dos professores inseridos na diversidade de exigências solicitadas para os formadores e para os formandos, e a indagação sobre até que ponto tais atores estiveram preparados para exercer a atividade de ensino, uma vez que muitos deles não receberam formação específica para tal fim.

Conforme Lima (2006), a grande maioria dos programas de formação de professores com vistas a atender as demandas da sociedade funcionou, geralmente, em regime diferenciado e especial, nas férias e fins de semana. Para docentes do ensino superior, essas atividades foram somadas às aulas regulares, reuniões, participação em comissões, cargos de administração e demais tarefas concernentes ao seu trabalho, pesquisas e orientações e, aliado a isto, observa-se a necessidade de investir em sua própria formação, “uma vez que da certificação, das publicações e das

pesquisas depende seu reconhecimento profissional no mundo acadêmico”. (Lima, 2006, p. 292)

Sendo assim, o planejamento e a implementação de propostas de formação de docentes na academia remetem aos desafios que se articulam com a função da universidade e dos educadores, visto que o ofício do professor é permitir a formação do ser humano em sua plenitude, fundamentado em um sentido amplo de cidadania.

A necessidade de aprimorar a formação do ser social calcada numa proposta de reflexão, voltada para a atividade do pensar, guarda estreitas relações entre a educação, os professores e os alunos, visto que a reflexão não se caracteriza por ser uma atividade individual, pressupondo, portanto, valores sociais que servem a interesses humanos, sociais, culturais e políticos, fato que distancia tal reflexão da neutralidade.

Dessa forma, as perspectivas do debate sobre formação de professores no ensino superior apontam para a formação contínua e desenvolvimento profissional, a partir da compreensão das nuances do trabalho docente, com ênfase nos limites das relações que se tecem no contexto em que o educador se encontra inserido. “É importante pensar a formação no sentido mais amplo, levando-se em consideração os limites das relações de trabalho e as condições reais das universidades públicas no contexto das reformas.” (Lima, 2006, p. 298)

Dentro desse cenário, destaca-se a formação de professores na área de Serviço Social, tema ainda pouco explorado, como consequência de uma visão parcializada da profissão, uma vez que, comumente, divide-se a formação para o exercício – Assistente Social e formação para o ensino, desembocando na docência. Tal divisão tem raiz na própria natureza do curso, cuja direção volta-se para o bacharelado e não para a licenciatura, fato que distancia a esfera pedagógica dos debates profissionais, segregando-se os profissionais em dois níveis: Assistente Social que atua no campo profissional – esfera prática, e Assistente Social docente – esfera teórica.

Dentro dessa perspectiva, apesar dos avanços obtidos na profissão nas últimas décadas, que se confirmam na superação do conservadorismo e do metodologismo, os equívocos quanto à apropriação teórica dentro do Serviço Social e a ideia de fragmen-

tação entre teoria e prática ainda permanecem e são responsáveis por provocar verdadeiras estigmatizações e desqualificações da esfera teórica, responsáveis por repor a alienação essencial do capitalismo, a partir da separação entre os que pensam (docentes) e os que executam (Assistentes Sociais).

A pouca relevância do tema, que se expressa na pouca produção bibliográfica/intelectual sobre o assunto, contrasta com a legislação profissional, uma vez que a docência em Serviço Social, a partir do que se encontra exposto na Lei 8.662/93, configura-se como uma atribuição privativa, o que significa afirmar que se trata de uma atividade que somente pode ser realizada por um profissional do Serviço Social. No artigo 5º da referida legislação, observam-se algumas atribuições vinculadas com a atividade de docência:

[...]

V- assumir, no magistério de Serviço Social tanto em nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular;

VI- treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social;

VII- dirigir, coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação;

VIII- dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em Serviço Social;

IX- elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos e outras formas de seleção para Assistentes Sociais, ou onde sejam aferidos conhecimentos inerentes ao Serviço Social. (Brasil, 1993)

Nesse sentido, verifica-se, no âmbito jurídico-legal, o respaldo e a legitimidade da atividade docente no campo do Serviço Social, movimento que no cotidiano do curso não segue esta tendência, pois o tema relacionado à formação docente nessa área se configura como um debate ainda ausente, apesar de ser possível a identificação da dimensão pedagógica da profissão no cotidiano do Assistente Social.

Marina Maciel Abreu (2004), sustenta a premissa básica de que a função pedagógica da prática do Assistente Social na sociedade capitalista, vinculada aos processos político-culturais na luta pela hege-

monia, objetiva-se a partir de estratégias educativas e se expressa ao longo de sua história em: “pedagogia da ajuda”, “pedagogia da participação” e “pedagogia emancipatória das classes subalternas”, de modo que estas propostas demarcam para a profissão diferentes perfis pedagógicos da prática não exclusivos do Serviço Social.

Desse modo, a partir das reflexões expostas deve-se destacar a relevância do papel do docente dentro da profissão, pois este, ao se posicionar enquanto educador, tem consciência de sua função de formador, observando a extrema importância do processo de aprendizagem dentro da relação docência/discência, teoria/prática na formação profissional do Assistente Social.

No ano de 2009 foi publicada uma pesquisa realizada com os discentes e egressos da Universidade Tiradentes (UNIT), localizada em Aracaju/SE, quando se procurou verificar as motivações que esse grupo de alunos mostrava ao optar pela docência em Serviço Social, entre tantas opções apresentadas durante o processo de ensino-aprendizagem.

A necessidade de aprimorar a formação do ser social calcada numa proposta de reflexão, voltada para a atividade do pensar, guarda estreitas relações entre a educação, os professores e os alunos, visto que a reflexão não se caracteriza por ser uma atividade individual, pressupondo, portanto, valores sociais que servem a interesses humanos, sociais, culturais e políticos, fato que distancia tal reflexão da neutralidade.

Dentro dessa perspectiva, entre as respostas das entrevistas foram relatadas duas motivações para a escolha da docência em ensino superior: a proliferação de IES (Instituições de Ensino Superior) no Estado de Sergipe nos últimos anos, que hoje se encontra com 5 instituições que possuem curso de Serviço Social e o *status* de professor universitário. “Apesar das diversas fragilidades apresentadas pelos entrevistados, ainda é uma profissão de destaque na sociedade, se observando um resgate da figura do professor.” (Britto; Correia, 2009, p. 6)

Segundo as autoras do artigo “Docência em Ser-

viço Social: um espaço sócio-ocupacional em desenvolvimento”, esse interesse pela docência na UNIT deve-se ao compromisso dos docentes com a formação profissional, sua postura ética e o incentivo à pesquisa e à extensão. (Britto; Correia, 2009, p. 7)

Na perspectiva de aprofundar os elementos que envolvem a docência no Serviço Social, o presente documento também traz uma análise acerca da realidade da UFRN, destacando o perfil e a trajetória acadêmica dos professores do DESSO. Sendo assim, foi realizada uma investigação e feito um recorte do universo de pesquisa (25 professores), de modo que a amostragem remete a 8 professores (32% do quadro docente naquele momento), com o intento de construir um perfil dos entrevistados e analisar aspectos e peculiaridades referentes à sua formação para docência.

O perfil e a trajetória acadêmica dos docentes do DESSO (UFRN)

No período em que se deu a produção dos dados da pesquisa, o Departamento de Serviço Social da UFRN, era composto por 25 professores, sendo 22 efetivos e 3 substitutos e, dentro dessa perspectiva, entre os 22 professores efetivos que se encontravam presentes no DESSO foram escolhidos 9 docentes. Contudo, o número de entrevistados não corresponde ao número de selecionados, uma vez que 1 docente fez uso de seu direito de não participar da pesquisa. Dessa maneira, a partir da análise dos dados construiu-se um perfil dos educadores do referido departamento, calcado em três eixos fundamentais não explicitados diretamente no texto: capacitação, título e experiência – aspectos relacionados às esferas da teoria e da prática dentro do Serviço Social.

Assim sendo, observou-se a predominância de um perfil feminino, acompanhando a tendência geral da profissão, historicamente vinculada ao sexo feminino, em virtude das características de seu surgimento no Brasil. Trata-se de uma prática profissional originada a partir das ações das chamadas damas de caridade, bastante comuns no início do século XX, consideradas mulheres de boa índole e sensíveis, devendo, portanto, disseminar o bem entre a população menos favorecida.

Nesse sentido, é importante destacar que com esse perfil, o Assistente Social inserido em qualquer âmbito (saúde, educação, assistência, docência e outros) absorve tanto a imagem social da mulher, quanto os preconceitos e as discriminações a ela impostas no mercado de trabalho.

Outros determinantes analisados no presente perfil remetem à raça, ao estado civil, à estrutura familiar, religião e faixa etária. Naquilo que tange à raça, observa-se a predominância das cores branca e parda, quando se remete ao estado civil, 50% dos entrevistados são casados, possuindo de 2 a 5 filhos. Quanto aos solteiros, somente um dos participantes de pesquisa possui filhos e, nesse momento, articula-se um aspecto importante a ser levado em consideração, a saber, as formas de lazer empreendidas por esse grupo de profissionais, visto que, quando questionados sobre o que realizavam em suas horas vagas, os momentos com a família receberam destaque. “[...] É, normalmente esses momentos incluem a família. O cinema e o barzinho sempre com meu marido e, às vezes, com meus filhos também.” (Trecho de Entrevista – Docente 2)

Remetendo-se ao fator religioso, este se distancia das tendências verificadas no momento de institucionalização da profissão, marcado por um cariz confessional, pois, aproximadamente 70% dos participantes da pesquisa declararam não seguir uma religião.

Quanto à faixa etária, o grupo analisado encontra-se entre 33 e 64 anos, com predominância para a faixa etária compreendida entre 33 e 40 anos, o que revela um perfil relativamente jovem dentro do DESSO.

Com relação aos dados referentes ao tempo de docência, às atividades desenvolvidas na universidade, paralelamente à experiência de professor, e à trajetória profissional vimos que os docentes do DESSO exercem essa atividade por períodos de tempo bastante distintos, onde se pode perceber contrastes, visto que enquanto 1 entrevistado revela que trabalha como educador há 31 anos, outro afirma que sua experiência nessa área é de apenas 1 ano. No entanto, verifica-se a predominância de indivíduos com o tempo médio de trabalho docente compreendido na faixa de 16 anos.

Tais profissionais ainda afirmaram que trabalham, aproximadamente, de 8 a 16 horas por dia, dedicadas

aos momentos em sala de aula, aos estudos e planejamentos realizados em suas residências e à resolução das demandas advindas dos cargos administrativos, como coordenação e chefia (tanto na graduação, como na pós-graduação) e comissões, posto que 63% dos casos analisados estão envolvidos nessas atividades.

No que tange à trajetória profissional, destaca-se que somente um profissional obteve a atividade docente como primeira inserção no mercado de trabalho.

Eu fiz o concurso para a UFRN em 1994. Eu terminei o curso, a graduação em 1991 e em 1991 mesmo eu passei no mestrado. Aí, saí de Fortaleza e fui para Recife fazer mestrado e, quando eu estava perto de concluir o mestrado, abriu o concurso aqui para a UFRN. Aí, eu fiz o concurso, passei e já vim para cá. (Trecho de Entrevista – Docente 3)

Os outros educadores investigados obtiveram experiências profissionais anteriores à docência nas mais variadas áreas, como saúde, assistência, recursos humanos, questão agrária, criança e adolescente e educação. “Essas experiências relacionadas ao Serviço Social, mais especificamente, ao cargo mesmo de Assistente Social, na especificidade da área de recursos humanos, em empresas e órgão público.” (Trecho de Entrevista – Docente 7)

Sendo assim, além dos fatores referenciados anteriormente, ressalta-se o período de graduação destes educadores, uma vez que, com exceção de um docente, todos os outros se graduaram na década de 1980 ou nos anos seguintes, período em que o Serviço Social passava por transformações relacionadas ao Movimento de Reconceituação e consequente Processo de Renovação, calcado em 3 vertentes distintas: Modernização Conservadora; Reatualização do Conservadorismo e Perspectiva de Intenção de Ruptura.

Um dos eixos do debate [da década de 1980] incidiu sobre os *fundamentos do processo formativo*. Viemos afirmando, ao longo de mais uma década, a necessidade de direcionar a formação profissional para a criação de um *perfil profissional*, dotado de uma *competência teórico-crítica*, com uma aproximação consistente às principais matrizes do pensamento social na modernidade e suas expressões teórico-práticas no Serviço Social. Os rumos assumidos pelo amplo debate efetuado na década de 1980

apontaram, ainda, para o *privilegio* – ainda que não exclusividade – *de uma teoria social crítica, desveladora dos fundamentos da produção e reprodução da “questão social”*. Perfil este que se complementa com uma *competência técnico-política*, que permitia, no campo da pesquisa e da ação, a construção de respostas profissionais dotadas de *eficácia* e capazes de *congregar forças sociais em torno de rumos ético-políticos voltados para uma defesa radical da democracia*. (Iamamoto, 2008, p. 184-185)

As tendências profissionais do Serviço Social brasileiro, a partir desse momento, acabam por se refletir no campo da docência universitária, tendo em vista que a academia se configurou como um dos espaços que contribuíram para a consolidação dessas tendências e, portanto, para o processo de renovação da profissão, desembocando no chamado Serviço Social contemporâneo.

É nesse contexto que se problematiza a formação docente no ensino superior, uma vez que a qualificação e a capacitação se fazem necessárias para atender às requisições da formação discente e aqui se delineiam 2 aspectos da capacitação dos professores do DESSO observados na pesquisa: o domínio de outro

As tendências profissionais do Serviço Social brasileiro, a partir desse momento, acabam por se refletir no campo da docência universitária, tendo em vista que a academia se configurou como um dos espaços que contribuíram para a consolidação dessas tendências [...]

idioma, além da língua portuguesa e a titulação. No que concerne ao idioma, verificou-se que somente 2 dos profissionais da investigação são completamente fluentes em alguma língua estrangeira, apenas 1 não possui contato com nenhum outro idioma e o restante, os outros 5, alegam ter alguma aproximação, ressaltando, contudo, a ausência de domínio sobre tais línguas.

Referindo-se à titulação, inferiu-se do conjunto analisado que o grupo é formado, majoritariamente, por doutores (cerca de 90% dos perfis estudados).

Contudo, é necessário destacar, a partir de uma interlocução com Masetto (2003), que a titulação de doutor não significa, necessariamente, capacitação pedagógica, apesar de ser um momento de importân-

cia ímpar na formação docente, como afirma um dos entrevistados:

[...]. É, sobretudo, quando a gente sai para a qualificação, a gente pensa muito [...], é um momento muito intenso que a gente aprende muito e aí a gente reflete também sobre outros textos, sobre práticas de professores com os quais a gente estudou: “ah, isso é legal, isso também poderia ser feito na minha sala, eu poderia fazer isso também”. Então, a importância da atualização [...] que a gente traz para cá coisas que a gente aprendeu fora. (Trecho de Entrevista – Docente 7)

Na mesma direção da ideia exposta anteriormente, Masetto (2003) explana que a formação pedagógica desses profissionais deve estar vinculada à necessidade de uma busca constante pela docência com profissionalismo e um dos caminhos apresentados pelo autor para a realização desta atividade são os cursos de pós-graduação. “Estes, com efeito, se especificam por formar pesquisadores e docentes para o ensino superior.” (Masetto, 2003, p. 183)

Entretanto, atualmente, a realidade de tais cursos trabalha com eficácia a formação do pesquisador, o que, de fato, é necessário para a qualificação do docente. Mas a pesquisa focaliza o aprofundamento de descobertas e conteúdos de fatores inéditos de determinada área do conhecimento ou de aspectos tecnológicos inovadores. (Masetto, 2003)

O mestre ou doutor sai da pós-graduação com maior domínio em um aspecto do conhecimento e com a habilidade de pesquisar. Mas só isso será suficiente para afirmarmos que a pós-graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário? Aqui temos discordâncias: há professores de pós-graduação que respondem afirmativamente à pergunta anterior. Nós, como outros docentes da pós-graduação, respondemos negativamente. (Masetto, 2003, p. 183-184).

Nessa perspectiva, torna-se relevante que estes cursos objetivem também a qualificação direcionada ao aspecto pedagógico do ensino, e Masetto (2003) apresenta algumas estratégias para consecução deste objetivo, tais como: a oferta de uma disciplina optativa de Metodologia do Ensino Superior, assim como fazem alguns programas, especialmente na área de saúde e educação, a organização de seminários e encontros acerca de novas experiências pedagógicas

realizadas no nível superior da educação e o incentivo de pesquisas sobre o tema nas mais variadas áreas. (Masetto, 2003)

Além disso, as instituições de ensino superior, preocupadas com projetos de valorização de seu quadro docente e de formação pedagógica, podem organizar iniciativas que busquem a capacitação de seus professores nesse âmbito. Remetendo-se à instituição, cenário da presente pesquisa, o quadro docente, ao ser indagado sobre a efetividade de tais iniciativas, revela posições em contrário, considerando uma experiência positiva, tem-se:

Eu acho muito legal. Eu gosto. Eu, particularmente, gosto bastante. Acho que ele [o PAP] começou com uma coisa que foi obrigatória para aqueles [docentes] que estavam entrando, né? E hoje, está se expandindo para o conjunto. [...], eu acho que é um bom programa, principalmente porque eles têm trazido os próprios professores daqui, que têm experiência. [...]. É, eu acho interessante e acho que ele tem que ser aprofundado. (Trecho de Entrevista – Docente 5)

Já em posicionamento distinto ao apresentado anteriormente, observa-se:

É muito fraco, eu acho que precisaria de uma coisa muito mais arrojada, sabe?. Porque fica muito assim, muito aberto. Eu acho que teria que está compondo um planejamento mais interno do departamento [...]. E aí, eu acho que capacitar mesmo o profissional, o professor [...] no cotidiano institucional para a sala de aula [...], a universidade não tem. (Trecho de Entrevista – Docente 8)

Infere-se, enquanto resultado da pesquisa que o PAP/UFRN notabiliza-se por ser um programa relativamente novo e que revela uma nova cultura profissional no âmbito da docência no Departamento de Serviço Social, aspecto que se relaciona com o momento da entrada dos professores no DESSO, uma vez que sua maior participação (cerca de 64%) nas ações desenvolvidas pelo programa ocorre entre aqueles docentes que ingressaram no departamento nos últimos 8 anos.

Dessa maneira, o docente de Serviço Social precisa observar que ele também forma profissionais para a docência e, no caso do DESSO/UFRN, o perfil já sinaliza o aparecimento de uma nova geração de

professores, resultado dos programas de expansão do ensino superior, que requer docentes mais técnicos e ágeis. Portanto, remetendo-se novamente a Masetto (2003), nota-se que em qualquer dos pressupostos e estratégias trazidas pelo autor, é importante trabalhar com o conhecimento e com o apoio daqueles que gerenciam as ações dentro da universidade, de modo a aprimorá-las. Assim, trilha-se um caminho para a formação continuada não só de docentes, mas, de forma, conseqüente, de discentes.

Considerações finais

Ao fim das discussões trazidas ao longo deste artigo, torna-se necessário salientar que os argumentos traçados até o presente momento não são capazes de

esgotar todo o debate acerca da formação docente no ensino superior brasileiro, especificamente na área de Serviço Social.

Contudo, fica bastante clara a relação existente entre mudanças que estão em curso no ensino superior e as novas exigências para os professores e para as instituições de ensino e, nesse contexto, a UFRN se destaca, uma vez que a formação docente é concebida como um dos elementos prioritários da Pró-Reitoria de Graduação, responsável, como já foi dito, pelo Programa de Atualização Pedagógica da referida academia. Já no âmbito do DESSO/UFRN, destacamos, a partir da investigação realizada, uma preocupação cada vez maior com a formação docente, também numa perspectiva de enfrentar os dilemas da profissão e assegurar o fortalecimento do Projeto Ético-Político profissional. **US**

ABREU, Marina Maciel. A dimensão pedagógica do Serviço Social: bases histórico-conceituais e expressões particulares na sociedade brasileira. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, n.º. 79. São Paulo: Cortez, 2004.

AMARAL, Angela Santana do. As novas configurações da relação Estado-Sociedade-Mercado como parte da estratégia de construção da hegemonia burguesa. In: _____. **Qualificação dos trabalhadores e estratégia de hegemonia: o embate de projetos classistas**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, 2005. (capítulo 2).

BUARQUE, Cristóvão. **A Universidade numa encruzilhada**. Ministério da Educação, Brasil, 2003.

BRASIL. Lei 8.662, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. In: **Coletânea de Leis – Serviço Social**. 5ª ed. Gráfica Moura Ramos: Natal, 2006.

BRITTO, Adelina Amélia Vieira Lubambo de; CORREIRA, Miraci dos Santos. Docência em Serviço Social: um espaço sócio-ocupacional em desenvolvimento. In: **Anais do III Seminário Regional de Graduação e Pós-Graduação – ABEPSS – NORDESTE**, Natal, 2009.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Ensino Superior no Brasil: expansão e diversificação. In: NETO, Antônio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes (orgs.). **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. 1ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2006.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na contemporaneidade. In: _____. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 14ª ed. São Paulo, Cortez, 2008.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. As perspectivas da formação de professores no Brasil.

In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima (org.). **Educação, ciência e desenvolvimento social**.

1ª ed. EDUFPA, Belém, 2006.

MASETTO, Marcos Tarciso. Formação pedagógica do docente do ensino superior. In: _____.
Competência pedagógica do professor universitário. 1ª ed. São Paulo: Summus, 2003.

referências

Retomar a *teoria [do] social* para reconhecer a vitalidade das lutas

Ricardo Lara

Professor da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

E-mail: ricbrotas@ig.com.br

Resumo: Abordar o método marxista de análise da realidade social torna-se uma das tarefas teórico-ideológicas imprescindíveis diante dos avanços das ideologias que se esforçam para eliminar as categorizações teóricas da razão moderna. O presente ensaio tem como objetivo abordar introdutoriamente os pressupostos da teoria social marxista. Para isso, dialogamos com obras fundamentais de Karl Marx e Friedrich Engels.

Palavras-chave: Teoria Social. Marxismo. Método. História.

Introdução

Uma teoria social só pode se afirmar socialmente quando pelo menos uma das camadas sociais, então importantes, avista nessa teoria o caminho para a própria conscientização e solução daqueles problemas que considera indispensáveis para o seu presente, portanto, ela se torna ideologia operante [...] (Lukács, 2010, p. 281)

Qual teoria social oferece *as* condições para compreendermos nossos dilemas e lutas e, por conseguinte, realizar conquistas genuínas? A epígrafe que abre este ensaio possibilita analisarmos a validade e

a autenticidade das teorias sociais para nossos dias.

Compreendemos que a teoria social marxista não proporciona todas as respostas para nossos tempos, mas também entendemos que abrir interlocução com a *teoria da práxis* é essencial para enfrentarmos a realidade social contemporânea. Por isso, nossa pretensão neste artigo é abordar introdutoriamente os pressupostos da teoria social de Marx. Nesse caso, uma tarefa teórico-ideológica que se torna imprescindível diante dos avanços das *ideologias* que se esforçam para eliminar as categorizações teóricas da *razão moderna*.



Na atualidade a teoria social marxista (como direção teórica e política) sofre os mais diferentes ataques de caráter antiontológico¹, seja no campo da pesquisa acadêmica e/ou nas lutas sociais, pois as *ideologias pós-modernas*² estão em conflito aberto com a *tradição moderna*, que carrega o princípio da *emancipação humana*. Não é por acaso que George Lukács em sua obra *Para uma Ontologia do Ser Social*, recentemente publicada em língua portuguesa, enfrenta debate colossal com a ciência e a filosofia contemporâneas, em “situação mundial de crise geral e duradoura”, ou seja, um momento na história da humanidade em que são utilizados todos os meios (*ideologias*) possíveis de negação da compreensão do ser e, por conseguinte, da *emancipação humana*. A

tendência geral da nossa época, em última análise, “pretende a eliminação definitiva de todos os critérios objetivos de verdade, procurando substituí-los por procedimentos que possibilitem uma manipulação ilimitada, corretamente operativa, dos fatos importantes na prática”. (Lukács, 2012, p. 42 - 43)

Diante das contradições sociais que se intensificam com a *crise estrutural do capital*³ e suas incidências no cotidiano da vida social, as explicações e apreensões teórico-científicas da realidade, mesmo influenciadas por concepções espirituais irracionais, manipulatórias⁴ e envolvidas pelo burocratismo da pesquisa acadêmica, são compelidas a observar que as categorias teóricas da *razão moderna* (*história, tempo, sujeito, totalidade, exploração do trabalho, classes sociais,*

mais-valor) estão presentes no processo de produção e reprodução da socialidade, por essa questão que persistem na elaboração teórica. (Por exemplo, muito se escreveu nos anos 1990 e início de 2000, com argumento doutoral, que os instrumentos clássicos de lutas sociais da classe trabalhadora não tinham mais espaços nas agendas dos “novos movimentos sociais”, mas basta observar que na última década as greves, as manifestações e as paralisações estão presentes nos mais diferentes contingentes sociais assalariados ou não.) No entanto, no atual momento de *ideologias* que pregam a *naturalização das relações sociais* da ordem do capital, torna-se necessário resgatar os estudos sobre a teoria social marxiana, que se pauta pela concepção materialista, dialética e histórica da realidade social.

Retorno à teoria social marxista

Neste item, objetivamos desenvolver notas sobre algumas passagens das obras de Marx e Engels que oferecem condições de abordar os “pressupostos teórico-metodológicos” do *método* marxiano⁵, o que

A Ideologia Alemã representa a exposição organizada da concepção *materialista da história*. Como citado anteriormente, Marx e Engels realizaram acerto de contas com a filosofia especulativa de seu tempo – tanto com a obra de Hegel como com os pós-hegelianos.

confronta diretamente com as tendências contemporâneas das ciências sociais.

Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) elaboraram a teoria social que se pauta declaradamente pela compreensão *crítica e revolucionária* da realidade social. Ambos pensadores se voltaram para a apreensão da gênese e dinâmica da sociedade humana, especialmente da sociedade burguesa e seu modo de produção e reprodução da vida social. Desde o início da década de 1840, com seus primeiros estudos sobre a filosofia hegeliana, até a publicação de *O Capital* (obra de maior profundidade sobre o modo de produção capitalista), o problema central

que estava colocado em suas pesquisas – o seu “objeto” em movimento – era a gênese, o desenvolvimento, as contradições e o devir da sociedade burguesa, portanto, em primeiro lugar, uma análise do movimento real da história⁶.

Nos anos de 1840, Marx e Engels, entre os inúmeros estudos sobre os principais pensadores da *filosofia*, da *economia política* e do *socialismo*, realizaram balanço crítico da filosofia pós-hegeliana. Na obra *A Ideologia Alemã* (1845-1846), os jovens pensadores afirmaram a *concepção materialista da história* e demonstraram como os filósofos pós-hegelianos não haviam compreendido o movimento real da história, uma vez que: “A nenhum desses filósofos ocorreu a ideia de perguntar sobre a conexão entre a filosofia alemã e a realidade alemã, sobre a conexão de sua crítica com seu próprio meio material.” (Marx; Engels, 2007, p. 84)

Marx, no *Prefácio a Contribuição à crítica da economia política* (1859), ao se referir ao período em que ele e Engels realizaram o “ajuste de contas” com “a consciência filosófica” de seu tempo e atingiram o principal objetivo que era “enxergar claramente” suas ideias, afirma:

Friedrich Engels, com quem, desde a publicação de seu genial esboço de uma contribuição para a crítica das categorias econômicas nos *Deutsch-Französische Jahrbücher* (Anais Franco-Alemães), tenho mantido por escrito uma constante troca de ideias [...] resolvemos trabalhar em conjunto, a fim de esclarecer o antagonismo existente entre a nossa maneira de ver e a concepção ideológica da filosofia alemã; tratava-se, de fato, de um ajuste de contas com a nossa consciência filosófica anterior. Este projeto foi realizado sob a forma de uma crítica da filosofia pós-hegeliana. O manuscrito, dois grandes volumes *in-octavo*, estava há muito no editor na Vestefália, quando soubemos que novas circunstâncias já não permitiam a sua impressão. De bom grado abandonamos o manuscrito à crítica corrosiva dos ratos, tanto mais que tínhamos atingido o nosso fim principal, que era enxergar claramente as nossas ideias [...] Os pontos decisivos das nossas concepções foram cientificamente esboçados pela primeira vez, ainda que de forma polêmica, no meu texto contra Proudhon publicado em 1847: *Miséria da Filosofia* [...] (Marx, 1983, p. 26)

A *Ideologia Alemã* representa a exposição organizada da *concepção materialista da história*. Como citado anteriormente, Marx e Engels realizaram acerto de contas com a filosofia especulativa de seu tempo – tanto com a obra de Hegel como com os pós-hegelianos. Esse ajustamento passou antes pelos estudos que resultaram nas obras: *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* (1843), *A Questão Judaica* (1843), *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (1844), *A Sagrada Família* (1845), *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra* (1845), para alcançar em *A Ideologia Alemã* (1845-1846) e, posteriormente, na *Miséria da Filosofia* (1847) a formulação articulada como *método materialista histórico e dialético de análise da sociedade humana e suas relações sociais*.

Ao abordarem a concepção de mundo segundo a qual os filósofos haviam se movido até então, os autores constataram que os pressupostos segundo os quais os filósofos se baseavam era no âmbito do “pensamento puro”, descolado de qualquer relação com a condição material de vida dos indivíduos. Essa formulação fica evidente nas *Teses sobre Feuerbach* (1845):

[...]

A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva [*gegenständliche Wahrheit*] não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. Na prática tem o homem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza ou não realidade de um pensamento que se isola da prática é uma questão puramente escolástica.

[...]

A vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que induzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e compreensão dessa prática.

[...]

Feuerbach dissolve a essência religiosa na essência humana. Mas a essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais.

[...]

Os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é *transformá-lo*. (Marx; Engels, 2007, p. 537 – 539)

Os pressupostos pelos quais Marx e Engels encaminham a elaboração da “nova teoria social”

deixam de ser “pressupostos ideais, arbitrários, dogmas”; são pressupostos históricos e concretos. Para Hegel e seus seguidores o movimento do pensamento é o criador da realidade, e esta só existe no cérebro dos indivíduos.⁷ Para Marx e Engels, pelo contrário, o movimento do pensamento é o real compreendido pelo intelecto, que elabora conceitos e categorias. Desse modo, os autores superam a herança idealista da tradição hegeliana e começam a construção de uma concepção teórico-filosófica a partir de premissas materialistas da história. A própria teoria deixa de ser o “movimento da razão pura”, passa a ser o concreto pensado, a reprodução do movimento real pela via do pensamento. É a partir dessa formulação que a teoria passa a ser *essencialmente prática*.

Ao retomarmos Marx e Engels de *A Ideologia Alemã*, encontramos a afirmação:

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. (Marx; Engels, 2007, p. 85-86)

Os pressupostos pelos quais Marx e Engels encaminham a elaboração da “nova teoria social” deixam de ser “pressupostos ideais, arbitrários, dogmas”; são pressupostos históricos e concretos. Para Hegel e seus seguidores o movimento do pensamento é o criador da realidade, e esta só existe no cérebro dos indivíduos.⁷ Para Marx e Engels, pelo contrário, o movimento do pensamento é o real compreendido pelo intelecto, que elabora conceitos e categorias.

A primeira premissa da concepção *materialista da história* é a existência de seres humanos vivos. O primeiro fato a ser constatado é a forma pela qual os homens se organizam para produzirem sua vida, ou seja, suas relações com o restante da natureza. Para Marx e Engels: “O primeiro ato *histórico* desses indivíduos, pelo qual eles se diferenciam dos animais, é não o fato de pensar, mas sim o de começar a *produzir seus meios de vida*.” (Marx; Engels, 2007, p. 87)

Dessa forma, a partir do modo como os homens produzem a sua existência, e da sua respectiva organização do espaço físico e social, eles se encontram em determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas e das suas consequentes relações sociais de produção.

Para aprofundar esse aspecto da formulação marxiana, o processo de produção e reprodução da vida social, tomamos como referência os *esboços da crítica da economia política de 1857 e 1858 – Grundrisse*. Da elaboração de *A Ideologia Alemã* aos *Grundrisse* sucederam aproximadamente quinze anos de muitos estudos e militância prática. É um período difícil da vida de Marx que passa por exílios, além de dificuldades financeiras. Porém, é também um período muito frutífero, em que se concentra no estudo da economia política clássica, além de participar ativamente do movimento revolucionário de 1848-1849.

Na *Introdução* (1857-1858) em que Marx aborda *a produção em geral*, a primeira constatação é de que os indivíduos sempre aparecem produzindo em coletivo, isto é, uma produção socialmente determinada.

Após definir o princípio histórico e transitório das relações de produção, Marx considera que todas as épocas têm certas características em comuns, determinações em comum. Como ele próprio afirma: “A produção em geral é uma abstração, mas uma abstração razoável, na medida em que efetivamente destaca e fia o elemento comum, poupando-nos assim da repetição.” (Marx, 2011, p. 41)

Rejeita, portanto, a construção da filosofia do “homem natural”, como indivíduo a-histórico, desligado de qualquer relação social:

Quanto mais fundo voltamos na história, mais o indivíduo, e por isso também o indivíduo que produz, aparece como dependente, como membro de um todo maior [...] O ser humano é, no sentido, mais literal, um animal político (ser social), não apenas um animal social, mas também um animal que somente pode isolar-se em sociedade. (Marx, 2011, p. 40)

Desse modo, as teorias dos economistas políticos e dos filósofos do século XVIII, da “essência humana”, da busca do ser humano em seu estado “natural”,

aparecem como análises descoladas da construção histórica e das condições materiais de vida encontradas pelos seres sociais que sempre são ativos diante da vida e agem com a finalidade de produzir suas condições de existência. As teorias “abstratas” na medida em que não conseguem explicar o surgimento de determinadas ideias e categorias teóricas a partir da vida social acabam aceitando as relações sociais da sociabilidade burguesa como eternas, pois as tomam como a-históricas.

Se retomarmos a *Miséria da Filosofia* (1847), obra que Marx diz ter esboçado os “pontos decisivos” da concepção científica dele e de Engels, encontramos a seguinte argumentação:

As categorias econômicas são expressões teóricas, abstrações das relações sociais de produção. O sr. Prodhon, qual um filósofo autêntico, tomando as coisas ao inverso, vê nas relações reais as encarnações desses princípios, dessas categorias que, como nos diz ainda o filósofo sr. Proudhon, estariam adormecidas no seio da “razão impessoal da humanidade” [...] Mas o que ele não compreendeu é que essas relações sociais determinadas são também produzidas pelos homens, como os tecidos de algodão, linho, etc. As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais. O moinho movido pelo braço humano nos dá a sociedade com o suserano; o moinho a vapor dá-nos a sociedade com o capitalista industrial. Os mesmos homens que estabelecem as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem, também, os princípios, as ideias, as categoriais de acordo com suas relações. Assim, essas ideias, essas categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. Elas são produtos históricos e transitórios. (Marx, 2009, p. 125 - 126)

Após definir o princípio histórico e transitório das relações de produção, Marx considera que todas as épocas têm certas características em comuns, determinações em comum. Como ele próprio afirma: “A produção em geral é uma abstração, mas uma abstração razoável, na medida em que efetivamente destaca e fia o elemento comum, poupando-nos assim da

repetição.” (Marx, 2011, p. 41) O “fenômeno” comum a todas as épocas é precisamente o modo de o ser humano produzir a sua existência que pressupõe sempre a sua própria força de trabalho (ação humana), o instrumental utilizado para produzir (instrumentos de trabalho) e a natureza (a matéria-prima). Esse “fenômeno”, o *processo de trabalho*, sempre caracterizou todas as formações sociais humanas, por isso é denominado de *modo de produção em geral*.

Vejamos como Marx formula essa teoria em *O Capital* (1867):

O trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade –, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana. (Marx, 2002, p. 64-65)

[...]

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços, pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhe forma útil à vida humana. (Marx, 2002, p. 211)

Assim, o centro da formulação “teórico-metodológica” de Marx e Engels está indubitavelmente associado à *práxis* humana, ao modo de produção e reprodução da existência social na sua totalidade. Para ambos, o homem é um *ser social* e a sua forma de se relacionar em sociedade resulta da forma *como* se inserem no *processo de trabalho*, pois:

O que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz. Os meios de trabalho servem para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho e, além disso, indicam as condições sociais em que se realizam o trabalho. (Marx, 2002, p. 214)

Essa formulação do movimento comum a todas as épocas não retira a necessidade de se estudar as formações sociais específicas de cada época; caso contrário, perde-se a historicidade da análise, e transforma o ponto de vista da totalidade em um mero

determinismo estrutural. O fato de a vida econômico-social influir dialeticamente sobre a história, não significa em hipótese alguma (como muitos críticos têm se referido) ao determinismo econômico. Supor que o fato de Marx e Engels terem colocado a produção como o *momento predominante* na análise do *modo de produção em geral*, não significa desconsiderar os demais elementos na análise da realidade – que é muito mais complexa –, mas apenas situar dentro da totalidade do modo de produção a esfera segundo a qual se reproduz a condição material de vida dos seres humanos, a sua própria existência. Como Engels afirma:

[...] a nossa concepção de história é, sobretudo, um guia para o estudo [...] É necessário voltar a estudar toda a história, devem examinar-se em todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar deduzir delas as ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas, etc. que lhe correspondem [...] Nem Marx nem eu jamais afirmamos mais que isto. Se alguém o tergiversa, fazendo o fator econômico o único determinante, converte esta tese numa frase vazia, abstrata, absurda. (Marx; Engels, 2010, p. 107)

Para se apreender o movimento dialético entre produção material e história é necessário ter em mente a mediação existente entre o *modo de produção em geral* e a formação social específica de cada sociedade – constituída por um determinado estágio do nível de desenvolvimento das forças produtivas, da distri-



buição, da circulação e do consumo. Com essa concepção, é importante salientar que a relação dialética que se estabelece entre produção, distribuição, troca e consumo não significa que todos são idênticos, mas são momentos dentro de uma unidade, do *todo orgânico*. A conclusão a que o próprio Marx chega é:

O resultado a que chegamos não é que produção, distribuição, troca e consumo são idênticos, mas que todos eles são membros de uma totalidade, diferenças dentro de uma unidade. A produção estende-se tanto para além de si mesma na determinação antitética da produção como se sobrepõe sobre os outros momentos. O processo começa de novo sempre a partir dela [...] Há uma integração entre os diferentes momentos. Esse é o caso em qualquer todo orgânico. (Marx, 2011, p. 43)

A produção social, o modo pelo qual os seres humanos produzem e reproduzem a sua existência, está sempre mediada por uma determinada forma histórica de sociedade, pois “toda produção é apropriação da natureza pelo indivíduo no interior de e *mediada* por uma determinada forma de sociedade”. (Marx, 2011, p. 43) Aqui cabe fazer distinção de como Marx apreende o materialismo histórico em face das demais formas de materialismo meca-

nicista. A afirmação de que para compreendemos o movimento real da sociedade burguesa, devemos investigar além das formas políticas, jurídicas, religiosas – em suma, ideológicas –, ou seja, que devemos investigar a forma pela qual os homens produzem a sua vida, relacionando-se uns com os outros, assim como com a natureza, e que, portanto, a realidade econômico-social surge como possível pressuposto pelo qual devemos iniciar a investigação de qualquer forma histórica de sociedade, e isso não permite que relacionemos a análise das relações sociais ao determinismo reducionista. O que distingue a concepção materialista, histórica e dialética das demais concepções materialistas, é o “lado ativo” pelo qual a história humana é feita⁸.

O que importa para Marx e Engels não é a apreensão do conjunto de forças materiais já dadas pelas quais os indivíduos são mais uma parte do todo; pelo contrário, a história não teria qualquer finalidade se os seres humanos fossem vistos somente de maneira passiva, sem qualquer possibilidade de interferir nos processos históricos. A *concepção materialista da história* requer o papel essencialmente ativo dos sujeitos na vida social, modificando-a, fazendo a história necessariamente de maneira aberta e dialética.



Ao reportarmos as *Tese sobre Feuerbach*, notamos como e o que diferencia o materialismo de Marx e Engels das demais concepções:

O principal defeito de todo o materialismo existente até agora – o de Feuerbach incluído – é que o objeto [*Gegenstand*], a realidade, o sensível, só é apreendido sob a forma do *objeto* [*Objekts*] ou da *contemplação*; mas não como *atividade humana sensível*, como *prática*, não subjetivamente. Daí decorreu que o lado *ativo*, em oposição ao materialismo, foi desenvolvido pelo idealismo – mas apenas de modo abstrato, pois naturalmente o idealismo não conhece a atividade real, sensível, como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis [*sinnliche Objekte*] efetivamente diferenciados dos objetos do pensamento; mas ele não apreende a própria atividade humana como atividade objetiva [*gegenständliche Tätigkeit*] [...] (Marx; Engels, 2007, p. 537)

A mediação por meio da *práxis humana* entre mundo material e homem é essencialmente ativa, a história humana é processual. Os homens agem a partir das condições de existência dadas pelas gerações precedentes, mas em constante movimento impondo novas transformações. Como Marx (2000, p. 15) descreveu em sua análise dos processos revolucionários de 1848: “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sob aquelas circunstâncias com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.” Ou seja, a *história* está nas mãos dos homens, mas não pode ser apreendida e desenvolvida sem o devido conhecimento do processo histórico em que se encontra e antecede.

Considerações finais

Trazer apontamentos que consideramos centrais sobre o *método na teoria social marxista* foi nosso desafio no desenvolvimento deste texto. As citações que constam ao longo do ensaio são de obras que Marx e Engels desenvolvem, com cuidadosa análise teórico-filosófica, as categorias da *concepção materialista da história*, e sempre realizando a crítica aos seus interlocutores. As principais tradições teóricas e

políticas que Marx e Engels dialogaram ao longo da elaboração de suas concepções de mundo foram: a *filosofia clássica alemã*, o *socialismo utópico* e a *economia política inglesa*. Essas três “escolas” do pensamento social moderno foram submetidas à crítica e superadas na edificação do *método marxista*. Os principais núcleos da abordagem, ou seja, a *dialética*, a *revolução* e a *teoria do valor-trabalho* foram concebidas no constante diálogo com a tradição ilustrada do pensamento moderno, bem como na constante análise sócio-histórica da vida real.

Como destacamos na introdução deste ensaio, a necessidade de estudar o *método na teoria social* de Marx e Engels intercorre pela razão da tradição marxista (não somente) oferecer referências teórico-categoriais para compreensão sócio-histórica das contradições sociais, com isso, a produção e reprodução das relações sociais passam a ser analisadas a partir da *luta de classes*, do *trabalho alienado*, da *propriedade privada dos meios de produção*, da *acumulação privada de capital*, da *lei do valor*, da *práxis social humana*.

Nos estudos sobre a realidade social contemporânea, o desafio principal que se coloca diante da ofensiva do capital, das contrarreformas nas políticas sociais e dos avanços das concepções denominadas pós-modernas [...] é: *aprofundar estudos sistemáticos das obras dos clássicos do marxismo e, assim, tomar a práxis humana em seu movimento histórico e dialético como pressuposto da elaboração teórica.*

Nos estudos sobre a realidade social contemporânea, o desafio principal que se coloca diante da ofensiva do capital, das *contrarreformas* nas políticas sociais e dos avanços das concepções denominadas pós-modernas⁹ (com suas incessantes teorizações que objetivam consolidar as visões agnósticas nas explicações sobre a vida social) é: *aprofundar estudos sistemáticos das obras dos clássicos do marxismo e, assim, tomar a práxis humana em seu movimento histórico e dialético como pressuposto da elaboração teórica.* Nessa *perspectiva teórico-metodológica*, que analisa a vida social e simultaneamente age através da luta de classes, os conteúdos da teoria social e elaboração teórica são permeados pelo *projeto de so-*

cidade que almeja a genuína *emancipação humana*, e não se reduz a abordagens teóricas que atomizam as relações sociais para tratá-las de forma natural e a-históricas.

Os esforços em reduzir a teoria social a um epítome de instrumentos e técnicas de caráter formal-abstrato têm como principal alvo justificar as contradições sociais do *capital mundializado e financeirizado*. Os aprofundamentos sobre o estudo da *teoria social marxista* e seu *método* de análise da sociedade oferecem as armas teóricas para disputa dos projetos de sociedade e, simultaneamente, as condições para compreendermos o capitalismo contemporâneo que intensifica a manipulação ideológica, numa conjuntura de barbarização da vida social. Ou seja, em tempos de “crise financeira” como prega o pensamento econômico fruto da *ideologia decadente*¹⁰ (Lukács, 1959; 1967; 1969), é arqui-mediano lembrar que a história recente da humanidade não é uma *coleção de fatos mortos*. Pelo contrário, é uma processualidade social que se particulariza com os modos de ser do *sistema sociometabólico do capital*, composto pelo tripé: *capital, trabalho assalariado e Estado*. De acordo com Mészáros, esse sistema dá sinal de colapso (Mészáros, 2011). O capital não possui mais a força expansionista que gozou durante o século XX em busca do crescente *mais-valor*, a *exploração da força de trabalho* apresenta-se numa crescente *precarização estrutural* e o Estado, agora quase totalmente privatizado, acaba sendo reivindicado por uma recaída neokeynesiana.

As relações sociais sob a ordem do capital escondem as mais dramáticas formas de produção e reprodução da vida social. No tempo presente, assistimos a convivência da *pobreza absoluta/relativa* e da riqueza *privada/social*. A situação que a humanidade se encontra é desafiadora para o conjunto da sociedade. Desafiadora por colocar caminhos opostos: de um lado a perpetuação da barbárie social e de outro a possibilidade da *emancipação humana*¹¹, que exige rupturas radicais com a atual ordem social dominante.

Diante dos dilemas da sociabilidade contemporânea, não podemos perder de vista a crítica à *propriedade privada dos meios fundamentais de produção e ao trabalho alienado*. Na *tradição crítica da teoria [do] social*, ao adotarmos uma postura contra-hegemonica, devemos, sem cair nos modismos acadêmicos, questionar a barbárie social orientada pelo modo de vida burguês. Torna-se necessário desenvolver uma autêntica interlocução com as categorias da *tradição moderna*, para compreendermos a crise do capital, o fetichismo da mercadoria e as contradições sociais que se aprofundam com a mundialização do capital e a precarização estrutural do trabalho.

Se retomarmos as indicações “teórico-metodológicas” de Marx e Engels sobre a produção e reprodução da vida social da sociedade burguesa, compreenderemos que as relações sociais se estabelecem sobre o solo do antagonismo de classes. O *trabalho assalariado* e o *capital* pressupõem existências sociais conflitantes que se condicionam e reproduzem em todos os aspectos da vida social. No modo de produção capi-



talista, que se sustenta na *exploração da força de trabalho*, esta possui a singular característica de produzir o *mais-valor*, o trabalhador é desunido dos meios de produção e põe à venda suas capacidades humanas, as forças físicas e intelectuais do seu corpo. Em contrapartida, quanto mais o trabalho intensifica-se, mais degradante é a vida do trabalhador, quanto mais produz, menos tem. A produção capitalista possibilitou as condições técnicas para uma vida emancipada do *trabalho alienado* que penaliza e degrada o homem, mas as relações sociais da ordem do capital colocam obstáculos para os homens e mulheres terem acesso a uma vida cheia de sentido dentro e fora do trabalho, no entanto, o tormento no trabalho é presente.

Ao indicar os pressupostos teóricos da teoria social marxista, podemos afirmar que *uma base para a vida e outra para a ciência é de antemão uma mentira*. (Marx, 2004). A inquietação sobre as relações sociais da ordem do capital deve ser perene, não podemos considerá-la como relações naturais e eternas da sociedade humana. Inspirado na tradição marxiana, compreendemos que *a natureza não produz, de um lado, possuidores de dinheiro ou de mercadorias e, de outro, meros possuidores das próprias forças de trabalho. Esta relação não tem sua origem na natureza, nem é mesmo uma relação social que fosse comum a todos os períodos históricos*. (Marx; Engels, 1999)

Desde a emergência da grande indústria no século XIX, o modo de produção capitalista mantém sua principal essência que é a *acumulação e valorização de capital*, mas assume características distintas, adequadas à sua reprodução em determinados momentos históricos. É comum entre os ideólogos decadentes denominar a atual fase do modo de produção capitalista de “fim da história”, na sua expressão cômoda de “Globalização” da riqueza social e cultural. Aliado a essa concepção emerge o pensamento *pós-moderno* que pelega, incessantemente, para erradicar da análise social o antagonismo de classes.

A atual fase do capitalismo é constituída pela *mundialização do capital* (Chesnais, 1996; 2005) que se caracteriza, predominantemente, por assumir a forma de produção e reprodução do capital em escala eminentemente mundial, orientada cada vez mais pela forma mais absurda e fetichizada do capital portador de juros. Essa forma fetichizada as-

sume na apropriação de riqueza abstrata a forma de capital que se valoriza sem sair da esfera financeira (D-D’), sem a mediação da produção de mercadorias (D-M-D’). Nesse sentido, a desregulamentação das “finanças”, o crescimento da dívida pública, o surgimento de “novos atores financeiros” (fundos mútuos, fundos de pensão e companhia de seguros), a indústria bélica tornam-se os principais elementos para sustentar a “acumulação financeira”. Diante disso, o *desemprego estrutural* em massa, a miséria, a *precarização do trabalho*, as guerras, a destruição ambiental são algumas das consequências imediatas dessa *formação sócio-histórica* de acumulação de capital.

Na tentativa de justificar a “acumulação financeira”, forma mais absurda e fetichizada do capital, o pensamento decadente (em sua forma denominada pós-moderna) torna-se importante instrumento contrarrevolucionário. Este vem a se somar e levar

Se retomarmos as indicações “teórico-metodológicas” de Marx e Engels sobre a produção e reprodução da vida social da sociedade burguesa, compreenderemos que as relações sociais se estabelecem sobre o solo do antagonismo de classes. O *trabalho assalariado* e o *capital* pressupõem existências sociais conflitantes que se condicionam e reproduzem em todos os aspectos da vida social.

ao extremo a fragmentação das ciências sociais e humanas, impossibilitando que o conhecimento desvele a essência da realidade social, constituindo-se como arma teórica da classe trabalhadora contra a sociedade burguesa. Mais do que isso, o pensamento *pós-moderno*, na atualidade, esforça-se para inutilizar os fundamentos do *Programa da Modernidade*, centrados na *razão dialética*, no *historicismo concreto* e no *humanismo*. (Coutinho, 2010)

Nesse contexto de *crise do capital e miséria ideológica* (Mészáros, 2011; Pinassi, 2009), deparamos cotidianamente com as manifestações da barbárie social. Por isso, a compreensão da *processualidade sócio-histórica* é necessária para não nos iludirmos com a *ideologia decadente* e o *pensamento formal-abstrato* que pretende orientar a análise da realidade social com falsos problemas e liquidar da teoria social a in-

investigação científica pela perspectiva do *trabalho*, da *luta de classes*, da *emancipação humana*, da *crítica à sociedade burguesa*. Portanto, ter visão de *totalidade*, ter clareza do significado da *lógica revolucionária do trabalho*, compreender a relação antagônica entre capital *versus* trabalho na atualidade, são condições prioritárias para enfrentarmos os desafios contemporâneos e fortalecer as lutas sociais dos setores populares, dos trabalhadores e dos movimentos sociais, que a todo o momento são criminalizados pelos meios de comunicação manipulatórios e, por conseguinte, *depreciados ideologicamente* pelas suas reivindicações genuínas *por outra ordem societária*. **US**

notas

1. Um dos aspectos do caráter antiontológico está ligado às disputas ideológicas que passam pelas concepções de mundo. Segundo Lukács (2010, p. 67): “A recusa gnosiológica de uma ontologia materialista da natureza e da sociedade levada às últimas consequências tem aqui uma de suas mais importantes bases ideológicas: a burguesia, que passou a dominar economicamente, busca não apenas a paz com as forças religiosas, mas também a manutenção da própria ‘respeitabilidade’ sociomoral diante dos materialistas, em que podem com frequência se revelar, aberta e criticamente, as últimas consequências morais dessa ordem social. Essa situação ideológica só poderia se intensificar quando o marxismo se apresentou como adversário também no território das concepções de mundo.”

2. De acordo com Netto (2010, p. 266): “Espelho da sociabilidade tardo-burguesa, o pensamento pós-moderno põe-se justamente como uma *ideologia* – não uma mentira, mas uma falsa consciência: *falsa*, na escala em que não pode reconhecer sua própria historicidade (ou seja, o seu condicionalismo histórico-social); mas igualmente *consciência*, na precisa medida em que fornece um certo tipo de conhecimento que permite aos homens e mulheres moverem-se na sua vida cotidiana. E é nesta condição de falsa consciência que ela opera seja como orientador de comportamentos, seja como indicador de problemas, tensões e contradições. Donde, aliás, a sua heterogeneidade e as suas diferenças internas – todas adjetivas.”

3. A crise estrutural do capital ampliou as dificuldades de expansão e reprodução do capital pela queda tendencial da taxa de lucro; estimou contratendências para conter as crises de acumulação; promoveu regressividade nos direitos sociais; acentuou a precarização do trabalho. Para Mészáros (2011), essa fase é marcada por um período de “depressão contínua” em que o processo de deteriorização das estruturas do capital se dá lentamente, de forma “rastejante”, corroendo todas as dimensões da vida social, da relação com o meio ambiente e das relações de sociabilidade entre indivíduos e nações.

4. A *tendência geral* da ciência e da filosofia contemporâneas é abandonar a questão do *ser*. Para Lukács (2010, p. 156): “Mas só o conhecimento e o reconhecimento de que a concepção ‘coisificada’ do ser começou a se separar da prioridade ontológica do ser dos complexos, e a simples explicação causal dos processos dinâmicos separada do conhecimento de sua irreversibilidade tendencial, nos deixa em condições de reconhecer e descrever os problemas categoriais do ser, sobretudo do ser social, na maneira marxista autêntica. Isso, decerto, pressupõe primeiro, uma crítica cuidadosa de toda ideologia burguesa atualmente influente, que chegou ao auge no capitalismo, com as tendências neopositivistas de uma assim chamada ‘desideologização’ de nossos conhecimentos sobre o mundo, para apresentar o sistema atual da ordem econômico-socialmente manipulada como perfeição ‘última’ do humanamente possível, e assim atingir uma concepção do ‘fim da história’, que hoje faticamente já se encontra no estágio inicial de autodissolução.”

5. Consideramos que retomar o debate do *método* é essencial diante do atual contexto teórico-ideológico, e de acordo com Lukács: “O marxismo ortodoxo não significa [...] um reconhecimento sem crítica dos resultados da investigação de Marx, não significa uma ‘fé’ numa ou noutra tese, nem a exegese de um livro ‘sagrado’. Em matéria de marxismo, a ortodoxia se refere antes e exclusivamente ao *método*. Ela implica a convicção científica de que, com o marxismo dialético, foi encontrado o método de investigação correto, que esse método só pode ser desenvolvido, aperfeiçoado e aprofundado no sentido dos seus fundadores, mas que todas as tentativas para superá-lo ou ‘aperfeiçoá-lo’ conduziram somente à banalização, a fazer dele um ecletismo – e tinham necessariamente de conduzir a isso.” (Lukács, 2003, p. 64)

6. No prefácio de *O Capital*, Marx (2002, p. 16) anuncia: “Nesta obra, o que tenho de pesquisar é o modo de produção capitalista e as correspondentes relações de produção e de circulação.”

7. Marx (2011, p. 54 - 55) diz: “[...] Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que sintetiza-se em si, aprofunda-se em si e movimenta-se a partir de si mesmo, enquanto o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental. Mas de forma alguma é o processo de gênese do próprio concreto [...] Por essa razão, para a consciência para a qual o pensamento conceitualizante é o ser humano efetivo, e somente o mundo conceituado enquanto tal é o mundo efetivo – e a consciência filosófica é assim determinada –, o movimento das categorias aparece, por conseguinte, como o ato de produção efetivo – que, infelizmente, recebe apenas um estímulo do exterior –, cujo resultado é o mundo efetivo [...] O todo como um todo de pensamentos, tal como aparece na cabeça, é um produto da cabeça pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível, um modo que é diferente de sua apropriação artística, religiosa e prático-mental. O sujeito real, como antes, continua a existir em sua autonomia fora da cabeça; isso, claro, enquanto a cabeça se comporta apenas de forma especulativa, apenas teoricamente. Por isso, também no método teórico, o sujeito e a sociedade têm de estar continuamente presentes como pressupostos da representação.”

notas

8. Nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (1844), Marx desenvolve as argumentações sobre o lado *ativo (objetivo) do homem*: “O homem é imediatamente *ser natural*. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, por um lado, munido de *forças naturais*, de *forças vitais*, é um ser natural *ativo*; estas forças existem nele como possibilidades e capacidades (*Anlagen und Fähigkeiten*), como *pulsões*; por outro, enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que sofre, dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os *objetos* de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes dele. Mas esses objetos são *objetos* de seu *carecimento (Bedürfnis)*, *objetos* essenciais, indispensáveis para a atuação e confirmação de suas *forças essenciais*.” (Marx, 2004, p. 127)

9. Netto (2010, p. 261-262) argumenta que: “No campo teórico [...] não existe nem *uma* nem *a* teoria da pós-modernidade: há teorias pós-modernas. Por mais diferentes que sejam (e, de fato, o são), tais teorias apresentam um denominador comum, constituído pelos seguintes traços que lhes são absolutamente pertinentes: a) aceitação da imediaticidade com que se apresentam os fenômenos socioculturais como expressão da sua inteira existência e do seu modo de ser; assim, de uma parte, tende-se a suprimir a distinção clássica entre aparência e essência e, sobretudo, a dissolver a especificidade das modalidades de conhecimento – donde, por consequência, a supressão da diferença entre ciência e arte e a equalização do conhecimento científico; b) a recusa da categoria totalidade – uma dupla recusa: no plano filosófico, a recusa se deve à negação de sua efetividade; no plano teórico, recusa de seu valor heurístico, ora porque anacronizada em face das transformações societárias contemporâneas, ora porque se lhe atribuem (ilegitimamente) conexões diretamente políticas – ou pelas duas ordens de fatores; c) a semiologização da realidade social: o privilégio (quase monopólio) concebido às dimensões simbólicas na vida social acaba por reduzi-la, no limite, ou à pura ‘discursividade’ (‘tudo é discurso’) ou ao domínio do signo e/ou à instauração abusiva de hiper-realidades.”

10. Por *decadência ideológica* entendemos a constituição predominante do pensamento social após 1848 que, com poucas exceções, foi se adequando acriticamente às circunstâncias históricas do modo de produção capitalista. As explicações sobre as relações sociais oferecidas pelas “ciências do espírito”, a partir da consolidação da sociedade burguesa, com poucas reservas, colaboraram para a compreensão do homem e da sociedade como partes isoladas da processualidade sócio-histórica.

11. A *emancipação humana*, transcendendo largamente a emancipação política, constituirá o programa da *autêntica sociedade comunista* (Netto, 2009, p. 25). Nas palavras de Marx (2009, p. 72): “Só quando o homem individual retoma em si o cidadão abstrato e, como homem individual – na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais –, se tornou *ser genérico*; só quando o homem reconheceu e organizou as suas *forces propres* [forças próprias] como *forças sociais* e, portanto, não separa mais de si a força social na figura da força *política* – [é] só então [que] está consumada a emancipação humana.” (Marx, 2009, p. 72)

- CHESNAIS, F. (Org.). **A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configurações e consequências**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.
- COUTINHO, C. N. **O estruturalismo e a miséria da razão**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- FERNANDES, F. **Marx, Engels e Lênin: a história em processo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- _____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- _____. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.
- _____. **Marxismo e teoria da literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- _____. **El Asalto a la razón: la trayectoria del irracionalismo desde Schelling hasta Hitler**. México-Bueno Aires: Fondo de Cultura Económica, 1959.
- MARX, K. **Grundrisse**. Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.
- _____. **Miséria da filosofia: resposta à Filosofia da Miséria do Sr. Prodhon**. São Paulo: Expressão popular, 2009.
- _____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983
- _____. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2000.
- _____. **Para a questão judaica**. São Paulo: expressão popular, 2009.
- _____. ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura**. Textos escolhidos. São Paulo: expressão Popular, 2010.
- _____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- _____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- NETTO, J. P. Posfácio. In: COUTINHO, C. N. **O estruturalismo e a miséria da razão**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- _____. Prefácio. In: MARX, K. **Para a questão judaica**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- PINASSI, M. O. **Da miséria ideológica à crise do capital: uma reconciliação histórica**. São Paulo: Boitempo, 2009.

referências

Lentes quebradas:

Edward Said e o papel dos intelectuais públicos

Hélvio Alexandre Mariano

Professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO

E-mail: hmariano1934@hotmail.com

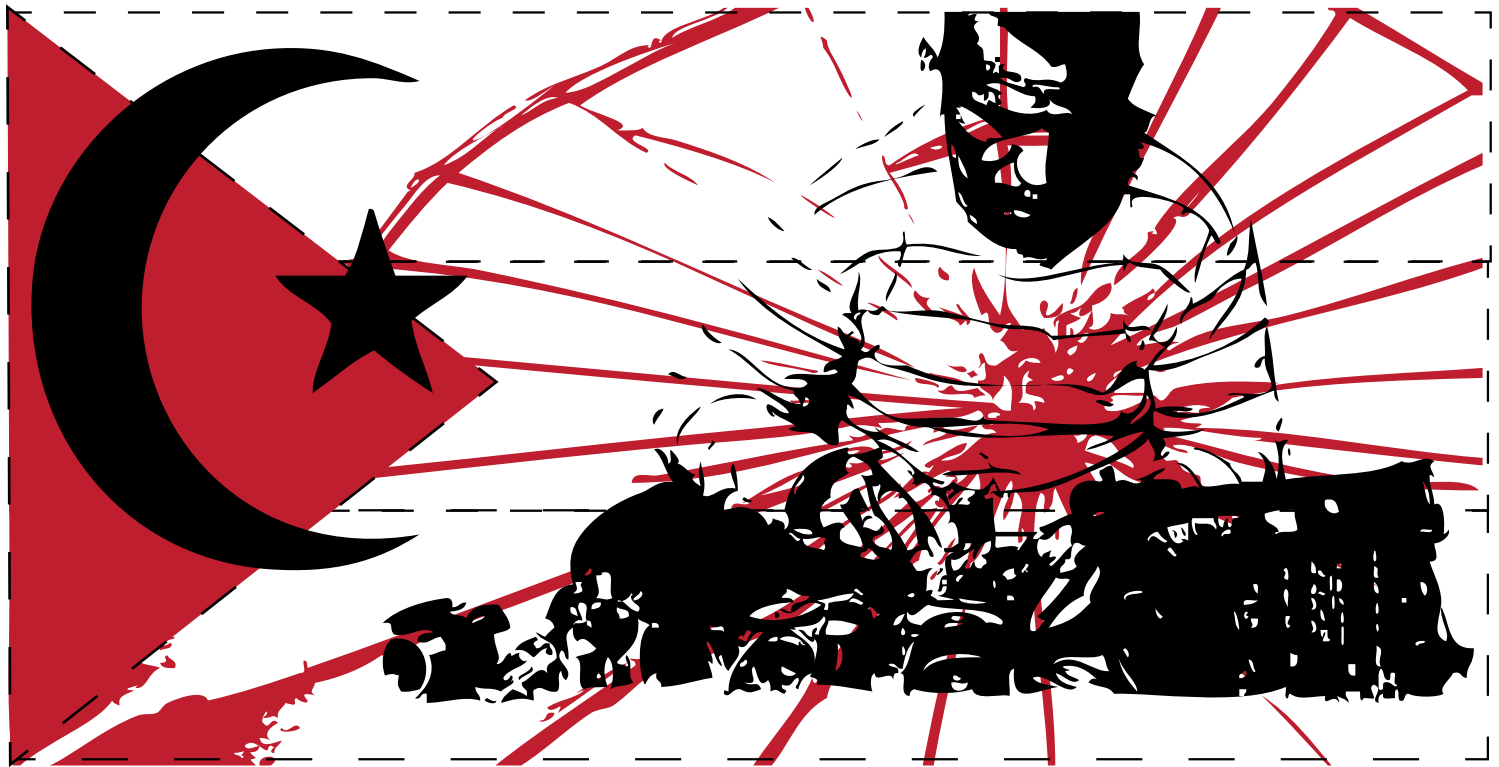
Resumo: O presente texto busca analisar o papel do intelectual público, a partir da análise de Edward Said, sobre o tema num momento em que cada vez mais a grande mídia ataca as organizações de classe e tenta criminalizar suas lutas, recorrendo, muitas vezes, ao apoio de intelectuais que insensíveis ao que acontece ao seu redor, mas sensíveis ao chamamento da grande mídia. Muitos desses intelectuais que compõem o corpo das nossas universidades se declaram apolíticos e, distantes das lutas sindicais e sociais, se isolam nas suas salas em busca de um conhecimento inatingível para a maior parte da classe trabalhadora. No momento em que a luta, em nome de grupos desfavorecidos e pouco representados, parece pender tão injustamente para o lado dos mais fracos, um dos desafios dos intelectuais no presente é lutar contra o *status quo* e a dominação.

Palavras-chave: Edward Said. Intelectuais. Resistência. Cinema. Mídia.

O cineasta palestino Emad Burnat, indicado ao Oscar de Melhor Documentário em 2013, com o filme *Cinco Câmeras Quebradas*, foi detido no dia 19 de fevereiro de 2013 ao tentar entrar nos Estados Unidos da América. Ainda no aeroporto de Los Angeles, Emad Burnat foi submetido aos mais diversos questionamentos pelos agentes do governo americano, que desconsideravam o fato do cineasta estar concorrendo a um dos prêmios mais cobiçados do cinema mundial. Burnat relatou ao *The Hollywood Reporter*, logo que deixou a detenção no aeroporto de Los Angeles, com sua mulher e filho, que:

“Esse tipo de situação ocorre diariamente com seu povo, em toda a Cisjordânia existem mais de 500 postos de controle israelenses, bloqueio de estradas e outras barreiras à circulação em toda nossa terra, e nenhum de nós tem sido poupado da experiência que eu e minha família experimentamos ontem ao tentar entrar em Los Angeles.”¹

O filme de Burnat, narra a experiência vivida no ano de 2005, numa pequena cidade da Cisjordânia que estava sendo dividida por um muro para que Israel pudesse assentar ali mais de 150 mil colonos judeus israelenses. Com uma pequena câmera, o jovem agri-



cultor Emad Burnat irá captar a luta dos palestinos para manter suas terras contra o avanço da construção do *Muro* e, como consequência pelas filmagens, terá suas câmeras cinco vezes destruídas pelos soldados de Israel, dando, assim, origem ao nome do documentário que fala da luta pacífica do povo palestino daquela pequena comunidade contra a expulsão das suas terras.

Ao ser indicado ao Oscar de melhor documentário, o filme de Burnat rompeu barreiras, atravessou o *Muro*, mais viu, mais uma vez, suas lentes serem quebradas, de forma simbólica ao tentar desembarcar em solo americano. Desta vez, o fato de ter inscrito no seu passaporte a sua origem de cidadão palestino, fez com que todo o processo vivido no filme e no cotidiano da sua pequena cidade fosse repetido agora, nos Estados Unidos da América. Emad Burnat nem precisou repetir um poema famoso de Mahmud Darwish, chamado de *Carteira de Identidade*² e que começa assim:

Toma nota! Sou árabe

Toma nota! Sou árabe
Cabelos negros
Olhos castanhos
E o que mais?...
[...]
O endereço?
Uma aldeia isolada... esquecida
De ruas sem nome
E homem...
No campo e na pedra...
E vais te irritar por isso?

O poema de Mahmud Darwish, segundo Edward Said (2006, p. 162), “se origina na verdade de uma experiência pessoal de ter que se registrar num gabinete israelense... e, num desses registros, com um jeito desafiador, Darwish diz ao homem: ‘anote que sou árabe’. Isso involuntariamente se tornou a primeira linha do poema”.

Se o poema de Mahmud Darwish nasce de uma experiência pessoal, o filme de Emad Burnat, *Cinco*

Câmeras Quebradas, também trilha este caminho ao ser uma tentativa de filmar a ocupação das suas terras pelo governo israelense. Neste caso, poesia e cinema se misturam, com o objetivo central de denunciar para um público maior que o da Palestina o que ocorre diariamente com os cidadãos que vivem nessas terras.

Edward Said, quando questionado por David Barsamian sobre qual o papel que a cultura pode exercer nos movimentos sociais de resistência, utilizou o caso da Palestina como um exemplo pertinente. Para Said, “existe todo um conjunto de aspectos culturais que fazem parte da consolidação e resistência da identidade palestina. Há um cinema palestino, um teatro palestino, uma poesia palestina e a literatura em geral. Há um discurso político e crítico palestino”.

O que Said argumenta é que caso a “identidade política esteja sendo ameaçada, a cultura é uma forma de luta contra a extinção e a obliteração. A cultura é uma forma de memória contra a aniquilação”. (Said, 2006, p.157)

No filme *Cinco Câmeras Quebradas*, Emad Burnat filma a resistência dos moradores de Bil’in, o cotidiano do vilarejo e a luta pelo direito a manterem sua identidade e sua terra. Com suas cinco câmeras quebradas, expostas em uma mesa, Burnat diz que sua infância foi moldada pelo longo cerco da Cisjordânia e “que estas são minhas cinco câmeras. Cada câmera é um episódio da minha vida. Nasci e vivi toda minha vida em Bil’in, uma aldeia rodeada de colina, nos territórios ocupados da Cisjordânia. Sou um ‘falah’, um camponês como toda minha família. O lugar nos consome”³.

O avanço dos assentamentos israelenses sobre a pequena vila de Burnat, destruindo suas oliveiras, suas casas e ocupando suas terras, na tentativa de apagar a identidade política local, e a resistência de Emad Burnat, com seu cinema quase amador, mostra como a cultura tem um papel fundamental na preservação da memória contra a aniquilação que está submetida o vilarejo de Bil’in.

Segundo Edward Said, “há outra dimensão do discurso cultural – o poder de analisar e ultrapassar clichês e mentiras injustificadas das autoridades, o questionamento da autoridade, a busca de alternativas”. (Said, 2006, p. 157) No caso do vilarejo de Bil’in,

mesmo cercados por tropas israelenses, os moradores lutam pela manutenção da sua cultura, da sua terra e dos seus modos de vida e tudo isso é captado pelas lentes de Burnat, o que Said denomina de “arsenal de resistência cultural”.

A manutenção deste arsenal, a divulgação para fora das terras da Cisjordânia e sua relativa reprodução em diversos países, fazem com que outros aspectos para além da luta cotidiana dos palestinos pelo direito de viver em paz e manter suas terras não sejam as únicas imagens veiculadas, pois existe muito mais para ser mostrado, retratado e escrito, como suas paisagens, suas festas e suas vidas em um estado de aparente normalidade, onde crianças estudam, brincam com pinturas e jogam futebol como qualquer outra criança, mesmo sob os olhares de soldados com fuzis prontos para atirar a qualquer momento.

A captação de imagens e sua reprodução são arsenais da resistência, sejam elas reais ou ficcionais, amparadas em outras histórias que, uma vez retratadas, podem levar para uma quantidade infinita de lugares a luta de um povo, porém, muitas vezes, como afirma Emad Burnat, “o preço pode ser alto, mas o caminho que escolhi é o que me foi destinado. É o meu destino. Tenho que continuar a filmar”⁴.

Para Burnat, filmar é como uma obrigação para com seu povo, é manter o desafio de como se fosse uma luta pela cura de uma doença, pois, para ele “a cura é um desafio na vida. É a única obrigação de uma vítima. Pela cura, resiste-se à opressão. Mas quando sou ferido vezes sem conta, esqueço as feridas que regem minha vida. As feridas esquecidas não podem ser curadas. Por isso, filmo para me curar”⁵.

Edward Said não filmou, mas teve seu livro mais conhecido filmado e reproduzido mundo afora, cujo título no cinema foi adaptado para *A Sombra do Ocidente*, dirigido por Geoff Dunlopp, e quando fala do filme, baseado no livro *Orientalismo*, utiliza como exemplo a cena inicial em Jerusalém, onde:

um tapete mágico e imagem de uma pessoa correndo pelo deserto é acessível a qualquer um. E a cena de Jerusalém foi filmada por Geoff Dunlopp e seu pessoal, quando eu estava impossibilitado de estar lá. E por grande coincidência, se posso assim me expressar, a cena seguinte, na qual essa primeira se

dissolve, é a do garoto sendo preso na cidade – uma coincidência, mas que mostrou que esses eventos estão conectados. E o problema do acesso ou de sua negação também está lá. De forma similar, em outras partes do filme, como quando mostramos a cena do castelo de Beaufort. *A cena foi filmada do ponto de vista dos palestinos*, quando a câmera fala com aqueles dois jovens palestinos. Ela foi filmada em 1982 e, depois, foi novamente filmada após a invasão israelense, quando Said, por motivos óbvios, não pode ir acompanhar as filmagens. (Willians, 2001, p. 216, grifos nossos)

Segundo Edward Said, “toda a história desse tema bastante complicado e, de um modo complexo, acessível e inacessível, é fundida através do filme, e sustenta uma posição que não poderia de fato ser sustentada só na experiência”. Toda esta história pode ser articulada através do filme, o que para ele seria evidentemente uma forma contínua e, usando o exemplo das compartimentalizações e exclusões, que funcionariam de formas diversas. Assim, teríamos neste caso a questão das “representações, que podem parecer ter um tipo de vida flutuante própria, mas precisam sempre ser ancoradas de volta na realidade que a produz”. (Willians, 2011, p. 216-217)

Desta forma, os filmes *Cinco Câmeras Quebradas* e *A Sombra do Ocidente* trabalham com questões que vão além do simples filmar e entram num emaranhado de temas que nos fazem analisar o papel da cultura, dos modos de vida e das representações que, na maioria das vezes, estão a serviço da destruição de culturas, para que valores ditos “universais” e tramados pelo que muitos chamam de “*expertise*” possam tornar-se dominantes, mantendo nos discursos todas as exclusões, ênfases e afirmações, perdendo qualquer forma de conexão com a realidade dos agentes que as produzem. Para Said, é urgente a necessidade de:

[...] produzir essas conexões não simplesmente como “objetivas”, mas como alternativas. Certamente na educação, na escrita e em áreas próximas, pode-se proceder com responsabilidade e disciplina, procurando por evidências etc. Mas também é necessário conectar essas evidências de modos que dependam da intervenção humana, modos que são alternativos e tanto contestadores quanto contestados, articulados de ponto de vista do estudante ou do forasteiro, oferecendo a outros a

oportunidade de ver a partir de outra perspectiva sendo precisamente o que, tão frequentemente, falta. (Willians, 2001, p. 217)

Buscar modos alternativos de comunicação, ir além dos caminhos estabelecidos pela “*expertise*” e se aventurar fora da academia, são um dos desafios mais difíceis para escritores, cineastas, pintores, poetas, músicos e artistas, além, é claro, dos intelectuais. Uma das maiores dificuldades é conseguir falar para um público mais amplo, sem perder a conexão com sua realidade, sem perder o contato com o sofrimento humano e saber distinguir o papel da autoridade. Segundo Said, estes deveriam ser:

[...] oponentes do consenso e da ortodoxia, em particular no momento de nossa sociedade, onde as autoridades de consenso e ortodoxia são tão poderosas e o papel do indivíduo, a voz do indivíduo, a pequena voz, se quiserem, do indivíduo tende a não ser ouvida. Assim, o papel do intelectual não é consolidar a autoridade, mas compreendê-la, interpretá-la e questioná-la. Isso é uma nova versão do conceito de falar a verdade para o poder... (Said, 2003, p. 250)

A captação de imagens e sua reprodução são arsenais da resistência, sejam elas reais ou ficcionais, amparadas em outras histórias que, uma vez retratadas, podem levar para uma quantidade infinita de lugares a luta de um povo [...]

O que percebemos aqui é uma profunda conexão entre a poesia de Mahmud Darwish – mandando o soldado tomar nota que *Sou árabe* –, o filme de Emad Burnat, contando quantas câmeras foram quebradas e que a filmagem é uma espécie de cura para as feridas abertas pela ocupação de suas terras que precisam ser registradas e divulgadas para o mundo, e o ensinamento de Said ao dizer que a cultura tem que fazer conexões com a realidade, sem se esquecer de olhar para o ponto de vista de quem está sendo representado na obra.

Assim, falar para o maior número de pessoas, contando a experiência de quem resiste, é uma das formas de utilizar este arsenal de resistência cultural, que muitas vezes vai ser duramente questionado por opositores e por toda “*expertise*” a serviço do consenso e da dominação.

Um dos casos mais emblemáticos desse consenso a serviço da dominação pode ser observado no episódio ocorrido no ano de 1992, quando Edward Said ao ser convidado pela BBC para proferir as Conferências Reith, relata que “no momento em que as conferências foram anunciadas pela BBC, houve um coro de críticas persistente, embora relativamente pequeno, pois o acusavam de ser um ativista na luta pelos direitos dos palestinos e, portanto, desqualificado para qualquer tribuna séria ou respeitável. (Said, 2005, p. 10)

Este pequeno grupo afirmava que Edward Said não passava de um *outsider*, um “amador” e que suas conferências sobre o papel público do intelectual buscavam simplesmente desestabilizar o *status quo*, o que, segundo Said, demonstrava apenas um dos argumentos anti-intelectuais e antirracionalistas que esse grupo defendia. A acusação de viver em uma “torre de marfim e de lançar um olhar de sarcasmo” sobre assuntos diversos era apenas umas das expressões utilizadas para tentar desqualificar as conferências na BBC.

A tentativa de desqualificar uma fala que foge ao consenso é tão rotineira quanto quebrar câmeras, pedir documentos ou aprisionar vozes contrárias, e comumente quando estas vozes são de intelectuais de fora do eixo do consenso, a reprodução de estereótipos também funciona como artifício para destruir a reputação de quem fala pinta, filma ou escreve sobre diversos temas que não foram definidos como central pela “*expertise*” a serviço da dominação.

No caso específico da crítica aos modos de vida dos intelectuais, e a utilização do exemplo da “torre de marfim” como forma de criar um ambiente para desautorizar a fala da Said, é preciso lembrar o que diz Raymond Willians em *Keywords*, ao mostrar “que até metade do século XX eram dominantes em inglês os usos desfavoráveis dos termos intelectuais, intelectualismo e *intelligentsia*”. (Said, 2005, p. 10) Para Said, estes termos ainda persistiam no ano de 1993, o que levava cada vez mais os intelectuais a lutarem para “derrubar estes estereótipos e categorias redutoras que tanto limitam o pensamento humano e a comunicação”.

Raymond Willians (2007, p. 194) diz que “o que aparece como o elemento mais central e prático na

análise da cultura é também o que caracteriza a teoria da cultura mais significativa: a exploração e especificação de formações culturais distintas. Tem sido evidentemente necessário, dentro de sociedades burocráticas e corporativo-capitalistas, analisar as instituições de cultura que são mais fáceis de abordar de um ponto de vista sociológico”. Assim, podemos corroborar com a ideia de Raymond Willians ao fazer uma leitura das dificuldades de interpretação de culturas diferentes a do mundo capitalista-ocidental, quando percebemos que:

[...] uma intenção social, cultural ou política – ou, podemos dizer, sua negação – se forma não – ou pelo menos não necessariamente – a partir dos objetos de análise, mas a partir da nossa consciência prática e de nossas filiações reais no interior de relações reais e gerais, com outras pessoas, conhecidas e desconhecidas. (Willians, 2007, p. 194)

Entre os estereótipos construídos em relação à imagem de Edward Said, um dos mais fortes era o que questionava a publicação de suas obras mais conhecidas, entre elas *Orientalismo* e *Cultura e Imperialismo*, neste caso, Said chega a dizer que seu “pecado imperdoável neste último é o argumento de que *Mansfield Park*, de Jane Austen – um romance que dizia apreciar muito –, tinha também algo a ver com a escravidão e com as plantações de cana-de-açúcar pertencentes aos britânicos em Antígua”.

A leitura de Jane Austen que Said faz, traz elementos de domínios britânicos do ultramar, porém, o autor lembra que as relações de domínio do século XX precisavam ser debatidas – da mesma forma que as pressões e intrigas do período ultramar foram retratadas e estudadas – as atuais relações de domínio dos ingleses deveriam vir à tona, em estudo que buscassem compreender o papel exercido no século XX.

Para Edward Said (2005, p.12), “as culturas estão entrelaçadas demais, seus conteúdos e histórias demasiadamente interdependentes e híbridos para que se faça uma separação cirúrgica em oposições vastas e, sobretudo, ideológica como Oriente e Ocidente”. No artigo, *Uma catástrofe intelectual*, publicado no ano de 1998, na edição nº 389, do *Al-Ahram*⁶, Said mostra como o fascínio do Ocidente pelo Islã continuava presente ao fazer uma breve discussão sobre

o livro de V. S. Naipaul, que aborda suas viagens por quatro países islâmicos, não árabes, publicado com o título *Beyond Belief: Islamic Excursions Among the Converted Peoples*⁷, obra que revisita os lugares onde o autor havia estado dezoito anos antes, tendo sido editado um livro sobre esta primeira visita, com o nome de *Among the Believers: An Islamic Journey*⁸.

Segundo Said, Naipaul, autor originalmente de Trinidad e depois britânico, seria já Sir V. S. Naipaul na época da publicação de sua segunda obra sobre os quatro países islâmicos, tornando-se um dos maiores vendedores de livros da Europa, com traduções para diversas outras línguas, chegando a dividir espaço nas “elegantes vitrines das lojas de Sonia Rykiel, no Boulevard St. Germain, com cachecóis, cintos e bolsas”, o que deveria ser “considerado uma espécie de homenagem” para Naipaul. (Said, 2005, p. 15)

Ao contrário dos ataques sofridos por Edward Said, no período em que fazia sua Conferência de Reith, e às suas obras, em especial ao *Orientalismo* e *Cultura e Imperialismo*, a imprensa britânica e americana fizeram críticas altamente positivas à obra de Naipaul, ao mesmo tempo em que um número infindável de resenhas aparecia nos jornais de ambos os países “afirmando que era obra de um grande mestre da observação aguda e dos detalhes reveladores, o tipo de *exposé* desmistificador e completo do Islã, pelo qual os leitores ocidentais parecem ter um apetite infindável mesmo que o *expert* não conheça as linguagens nem saiba muito sobre o tema”. (Said, 2005, p. 16)

Talvez possamos interpretar os elogios da imprensa americana e inglesa ao livro de Naipaul partindo de uma análise feita por Edward Said, que diz que estas obras podem ser consideradas uma plataforma pró-Occidente e para Naipaul, afirma Said (2005, p. 17), “o Ocidente seria o mundo do conhecimento, da crítica, do *know-how* técnico e de instituições que funcionam; o Islã é seu dependente, furioso e retardado, que está despertando para um poder novo e dificilmente controlável”.

Se a mídia inglesa divulga uma ideia que é repetida por diversos “intelectuais” e escritores, entre eles Naipaul, de que é possível encontrar o conflito *Occidente versus Islã* em toda parte, Said, afirma que “tudo isto é repetitivo e cansativo” e que tal embate

serviria apenas para que muitos editores ganhassem muito dinheiro com estas polêmicas encomendadas por editoras de vários países, mas em nada acrescentaria no debate público sobre o papel dos intelectuais em relação a temas como o Islã.

A preocupação de Edward Said ao preparar as Conferências de Reith residia na possibilidade de dialogar com um público mais amplo, pensando na quantidade de pessoas que teriam a oportunidade de escutar suas conferências – estas moldadas como uma espécie de prisão, inflexível, com duração exata de 30 minutos, uma conferência por semana, em seis semanas seguidas –, e que era, este sim, o grande desafio a ser vencido, já que o programa atingiria um público muito superior ao leitor comum das suas obras, que incluía, em grande parte, apenas intelectuais e acadêmicos.

Da mesma forma que Mahmud Darwish havia conseguido difundir seu poema para além do mundo árabe, Edward Said sabia que a oportunidade de realizar as conferências era algo único na ocasião e que deveria, como intelectual público, fazer as conexões com a realidade, da mesma forma que havia defendido na construção do filme *A Sombra do Ocidente*.

Desta forma, era importante reafirmar para um público muito maior a função do papel do intelectual público de “sublinhar o papel do intelectual como um *outsider*”, relatando o quão impotentes nos sentimos diante de “uma rede esmagadoramente poderosa de autoridades sociais – os meios de comunicação, os governos, as corporações etc. – que afastam a possibilidade de realizarmos qualquer mudança”. (Said, 2005, p. 16-17)

Para Edward Said, ao recusarmos pertencer a essas autoridades ficamos isolados, às vezes, relegados ao papel de registrar fatos e histórias de horror, que não seriam sequer contadas, se não estivéssemos ali. Se não fosse Emad Burnat e suas câmeras quebradas, talvez o vilarejo de Bil'in nem existisse mais, muito menos teríamos os registros desses anos de ocupação e resistência. É possível perceber estes registros nas obras de Malcon-X e James Baldwin, este último, ensaísta afro-americano, ilustra bem a condição de “testemunha em todo o seu *páthos* e eloquência ambígua”. (Said, 2005, p. 16-17) Desta forma, o que se destaca no seu pensamento é, na verdade,

[...] mais o espírito de oposição do que de acomodação, porque o ideal romântico, o interesse e o desafio da vida intelectual devem ser encontrados na dissensão contra o *status quo*, num momento em que a luta em nome de grupos desfavorecidos e pouco representados parece pender tão injustamente para o lado contrário ao deles. (Said, 2005, p. 16-17)

Ao falar do papel público dos intelectuais nos Estados Unidos, salienta que “o lucro e a celebridade são estimulantes poderosos” e que o mundo do:

“[...] *think thanks* de Washington, ou os vários programas de entrevistas na televisão, rádio e inúmeros jornais e revistas, atesta como o discurso público estaria densamente saturado de interesses, autoridades e poderes cuja extensão em conjunto é literalmente inimaginável em alcance de variedade, exceto que essa totalidade tem uma relação central com a aceitação de um estado de pós-bem-estar-neoliberal insensível tanto à cidadania quanto ao meio ambiente natural, mas receptivo a uma imensa estrutura de corporações globais não restringidas por barreiras tradicionais ou soberanias”. (Said, 2007, p. 152)

Seguindo este pensamento, Said enxergava o perigo de que a figura ou a imagem do intelectual pudesse desaparecer num amontoado de detalhes, tornando-se apenas mais um profissional ou uma figura numa tendência social, assumindo cada vez mais o simples papel de divulgador de ideias, passando para o campo dos intelectuais que, na visão dele,

[...] é o indivíduo com papel público na sociedade, que não pode ser reduzido simplesmente a um profissional sem rosto, um membro competente de uma classe, que só quer cuidar de suas coisas e de seus interesses, [...] mas sim de um indivíduo dotado de uma vocação para representar, dar corpo e articular uma mensagem, um ponto de vista, uma atitude, filosofia ou opinião para (e também por) um público. (Said, 2005, p. 25)

A função pública do intelectual em tempos de comunicação de massa deveria ser ainda mais presente, porém, não é isto que vem acontecendo nos últimos anos, quando a figura do intelectual vem perdendo espaço para especialistas de plantão, que assumem o domínio de diversos temas, teorizando muitas ve-

zes sobre assuntos que não dominam, porém, sob os olhares atentos da mídia, gozam de um poder de influência nunca antes visto.

Estes especialistas fazem dos canais de televisão, da rede mundial de computadores e de jornais e revistas seus principais veículos de divulgação das suas ideias que, na maioria das vezes, consiste em não ter ideia nenhuma, a não ser um amontoado de recortes de falas diversas sobre temas variados.

Assim, ao retomarmos o que Edward Said diz a respeito dos intelectuais, podemos perceber como:

[...] cada região do mundo produziu seus intelectuais, e cada uma dessas formações é debatida e argumentada com uma paixão ardente. Não houve nenhuma grande revolução na história moderna sem intelectuais; de modo inverso, não houve nenhum grande movimento contrarrevolucionário sem intelectuais. Os intelectuais têm sido os pais e as mães dos movimentos e, é claro, filhos e filhas e até sobrinhos e sobrinhas. (Said, 2005, p. 25)

Para Said (2005, 102), nada seria mais repreensível para um intelectual do que a “abstenção, aquele desvio tão característico de uma posição difícil e embaçada em princípios, que se sabe ser a correta, mas que se decide não tomar”, pois, muitos desses profissionais, que se dizem intelectuais, querem parecer mais


[...] políticos, não parecer uma pessoa controversa, manter uma reputação de pessoa equilibrada, objetiva e moderada; pois sua esperança é tornar a ser convidado, consultado, ser membro de um conselho, comissão ou comitê de prestígio, e assim continuar vinculado à esfera do *mainstream*; algum dia você espera conseguir um grau honorífico, um grande prêmio, talvez uma embaixada. (Said, 2005, p. 102)

Segundo Edward Said (2005, p. 102), “para um intelectual esses hábitos de pensamento são corrupção *par excellence*, pois se alguma coisa pode desfigurar, neutralizar e, finalmente, matar uma vida intelectual apaixonada é a interiorização de tais hábitos”, é aceitar viver no mundo da “*expertise*” e da “dominação”.

Desta forma, um dos deveres do intelectual é criticar os poderes constituídos e autorizados da nossa sociedade, que são responsáveis pelos seus cidadãos, particularmente quando esses poderes são

exercidos numa guerra manifestamente desproporcional e imoral ou estão em programas deliberados de discriminação, repressão e crueldade coletiva. (Said, 2005, p. 102)

Seguir este caminho é fazer como Emad Burnat que nos ensina que “o preço pode ser alto, mas o caminho que escolhi é o que me foi destinado. É o meu destino...”, e prosseguir com Darwih quando diz:

Toma Nota!
 No alto da primeira página
 Não odeio ninguém
 Não agrido ninguém
 Ao sentir fome, porém,
 Como a carne de quem me viola
 Atenção... cuidado...
 Com minha fome... com minha fúria.
 (Folhas de Oliveira)⁹ 

notas

1. Cineasta palestino é detido nos EUA: é uma ocorrência diária. Portal Terra, dia 21 de fevereiro de 2013. Acesso: 25 fev. 2013, às 15h35.

2. Darwish, Mahmud. “Identity Card”. In: Said, Edward W. **Cultura e resistência**: entrevistas do intelectual palestino a David Barsamian, Rio de Janeiro: Ediouro, 2006. p. 159-162.

3. Emad Burnat narra este trecho no seu filme *Cinco Câmeras Quebradas*. Tradução livre do autor.

4. Idem.

5. Idem.

6. Publicado originalmente no Al-Ahram, nº 389, agosto de 1998.

Além da fé, título em português, Cia das Letras, 1999.

7. Idem.

8. Idem.

9. Darwish, Mahmud. “Identity Card”. In: Said, Edward W. **Cultura e resistência**: entrevistas do intelectual palestino a David Barsamian, Rio de Janeiro: Ediouro, 2006. p. 159-162.

SAID, Edward W. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SAID, Edward W. **Representações do intelectual**: as conferências Reith de 1993. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SAID, Edward W. **Cultura e resistência**. Entrevista a David Barsamian. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

SAID, Edward W. **Humanismo e crítica democrática**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

WILLIANS, Raymond. **Política do modernismo**: contra os novos conformistas.

São Paulo: Editora Unesp, 2011.

WILLIANS, Raymond. Os usos da teoria da cultura. **Revista Margem Esquerda**.

Rio de Janeiro: Boitempo, v. 9, 2007.

referências

O Banco Mundial na educação superior brasileira: de ilustre desconhecido nos anos 1980 a protagonista nos anos 1990

Carlos Marshal França

Mestrando em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas

E-mail: carlos.marshal@puc-campinas.edu.br

Adolfo Ignacio Calderón

Professor da Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas

E-mail: adolfo.ignacio@puc-campinas.edu.br

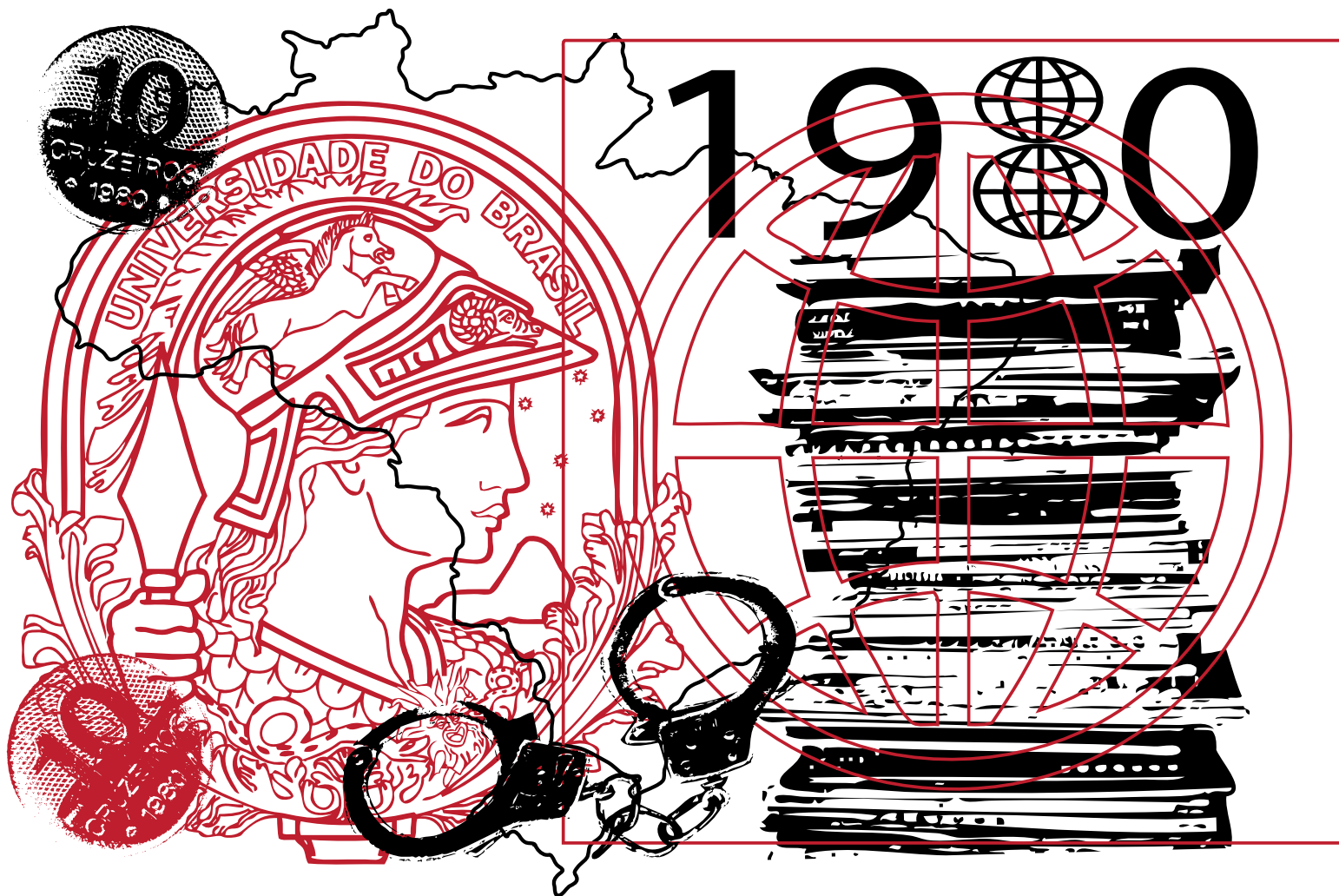
Resumo: O protagonismo do Banco Mundial em relação à educação superior brasileira vem sendo destacado ao longo das duas últimas décadas, principalmente na década de 1990. O papel intervencionista dessa agência multilateral tem sido apontado, muitas vezes, como responsável por um processo de verdadeira heteronomia universitária. Este artigo objetiva abordar o papel desempenhado por essa agência multilateral nos anos 1980, focando especificamente a forma como foi compreendida pela *intelligentsia* educacional brasileira nessa década. Resultado de pesquisa de cunho bibliográfico traça o chamado estado da questão, a partir de rigoroso levantamento feito junto aos periódicos nacionais da área de educação, indexados na base *Scielo – Scientific Electronic Library Online*.

Palavras-chave: Universidade. Banco Mundial. Educação Superior. Autonomia Universitária.

Introdução

O presente artigo é resultado de pesquisa realizada no âmbito do curso de pós-graduação em “Gestão Universitária: Modelos e Políticas”, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Surgiu diante do seguinte problema: se a literatura científica brasileira destaca o Banco Mundial como principal agente interventor nas políticas de educação superior em âmbito mundial, ao longo dos anos 1990, qual foi o papel dessa agência multilateral nos anos 1980? Como a *intelligentsia* educacional brasileira abordava a atuação do Banco Mundial nos anos 1980?¹

Para atingir o objetivo proposto, realizou-se um levantamento bibliográfico junto aos principais periódicos indexados nacionais da área de educação, nos volumes publicados durante a década de 1980, tendo como referência a procura de artigos que tratassem especificamente da problemática em questão, envolvendo a autonomia universitária e as intervenções externas de agências, como o Banco Mundial. Procurou-se desvendar o que Nóbrega-Therrien; Therrien (2004, p. 7) denominaram de “estado da questão” em relação ao objeto aqui problematizado: “Levar o pes-



quisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance.”

A escolha dos periódicos examinados teve como critério a indexação dos mesmos junto à Área de Ciências Humanas do Scielo – *Scientific Electronic Library Online*, uma vez que se constituem em revistas científicas de alto impacto, ou seja, avaliadas como grande qualidade no meio acadêmico. Todos os periódicos examinados são classificados como periódicos nível A-1 ou A-2 na avaliação da CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Foram examinados todos os artigos publicados, ao longo dos anos 1980, junto aos periódicos: Cadernos Cedes, Ciência e Educação, Educar em Revista, Educação e Sociedade, Revista da Faculdade de Educação da USP (atualmente denominada Educação e Pesquisa), Educação em Revista, Novos Estudos CEBRAP, Revista Brasileira de Ciências Sociais e Revista Brasileira de Educação. Registre-se que, a

maioria dos artigos das revistas pesquisadas, publicada na década de 1980, ainda não está disponível na internet, portanto, foi realizado um levantamento nas revistas originais, uma a uma, analisando os resumos, selecionando posteriormente nove trabalhos, nos quais se pode identificar a centralidade do conceito de autonomia universitária, como resposta ao intervencionismo exógeno na definição das políticas de educação superior na década de 1980.

O Banco Mundial na educação superior

Dada a centralidade que o Banco Mundial vem ocupando nas reflexões contemporâneas da parte da *intelligentsia* educacional brasileira acerca da educação superior, é necessário compreender-se o contexto no qual tal influência emerge.

Segundo Leher (1999) esta influência exige a compreensão da chamada doutrina de Segurança Nacional, implementada pelos Estados Unidos no

pós-Segunda Guerra Mundial, particularmente no que se refere aos países latino-americanos.

O reconhecimento de que a educação poderia ser um instrumento importante na segurança nacional, desde os tempos da Guerra Fria, exigiu um esforço muito mais de natureza de disseminação ideológica do que de presença armada propriamente dita. Na América Latina, o que se pretendeu foi disseminar formas de controle intelectual mediante intervenções nos processos educacionais. Particularmente, no que se refere à educação superior, tratava-se de combater ideologias marxistas ou assemelhadas mediante intercâmbios com intelectuais norte-americanos e por meio do controle do financiamento de agências não estatais (Fundação Ford, Fundação Rockefeller etc.).

Após os anos 1970, com o fracasso da intervenção norte-americana no Vietnã e da ofensiva anticubana, e com a deterioração da economia pós- crise do petróleo, esse movimento de natureza ideológica mi-

O reconhecimento de que a educação poderia ser um instrumento importante na segurança nacional, desde os tempos da Guerra Fria, exigiu um esforço muito mais de natureza de disseminação ideológica do que de presença armada propriamente dita. Na América Latina, o que se pretendeu foi disseminar formas de controle intelectual mediante intervenções nos processos educacionais. Particularmente, no que se refere à educação superior, tratava-se de combater ideologias marxistas ou assemelhadas [...]

grou, da ação direta governamental ou de fundações identificadas diretamente com os Estados Unidos, para a ação de organismos multilaterais e aparentemente supranacionais, como o Banco Mundial.

É exatamente a partir dessa época que o Banco Mundial elege, como uma de suas prioridades, o estudo e a intervenção junto à área educacional dos países periféricos.

As ações do Banco se voltaram para o atendimento às populações periféricas, particularmente àquelas que poderiam ver-se atraídas pela ideologia comunista, por meio do investimento em “escolas técnicas, programas de saúde e controle da natalidade, ao mesmo tempo em que promove mudanças estruturais na economia desses países, como a transposição da

‘revolução verde’ para o chamado Terceiro Mundo” (Leher, 1999, p. 22).

O Banco se transformou numa agência com grande capacidade de financiamento aos países do Terceiro Mundo e, dentro da lógica de uma doutrina de segurança disfarçada, os empréstimos a serem eventualmente concedidos passaram a ser determinados a partir de algumas condicionalidades, com impacto direto sobre a educação em geral e a educação superior em particular.

Entre estas condicionalidades, Leher (1999) destaca, nos anos 1990, uma política, por ele considerada, claramente antiuniversitária, que busca levar os países pobres a um desinvestimento público na educação superior, sob o argumento de que caberia ao Estado investir na educação fundamental e no ensino técnico, vistos como os verdadeiros antídotos contra a pobreza em países emergentes.

Ao mesmo tempo, o Banco orientou os países emergentes a adotarem maior flexibilidade e diferenciação entre as Instituições de Ensino Superior, estimulando o surgimento de instituições com financiamento privado, sem compromisso com a pesquisa, vocacionadas para o ensino de massas. Ao fazê-lo, o Banco recomendou também que o Estado restringisse as formas de financiamento à educação superior e criasse instrumentos permitindo a exploração dessa atividade às instituições privadas.

Alia-se, assim, maior diferenciação institucional e ampliação da cobertura e acesso à educação superior por meio de instituições de caráter privado. Como consequência, incentivou-se a criação e investimento em instituições sem compromisso com a pesquisa, mais atentas ao atendimento imediato de necessidades do mercado e das empresas.

Particularmente em relação ao problema do financiamento, o Banco recomendou também o fim da gratuidade nas instituições estatais, uma vez que estas estariam beneficiando, historicamente, o processo de formação das elites. O financiamento poderia ser complementado também pela oferta de atividades-fim ao mercado: prestação de serviços, consultorias e inovação tecnológica, de acordo com a demanda das empresas, por meio de um processo contínuo de aproximação destas com as universidades.

A centralidade do Banco Mundial em relação à

educação superior brasileira após a década de 1990, em particular o papel de interferência do mesmo junto à política nacional do setor e, por extensão, às universidades, coloca em xeque o conceito de autonomia universitária, tão caro à universidade brasileira, uma vez que essas interferências estendem-se, como visto, aos aspectos de financiamento, de definição de finalidades, de estrutura organizacional etc.

Diversos autores brasileiros (Sguissardi, 2002, 2005, 2008; Silva Junior; Sguissardi, 2005; Barreto e Leher, 2008) ao analisarem o processo de expansão da educação superior brasileira, e a forma como a universidade tem se organizado diante disso, identificam o que se poderia chamar de abandono de uma política nacional verdadeiramente soberana e que enfatize a educação como um bem público, caracterizando uma submissão dos interesses brasileiros a uma agenda de educação superior, imposta externamente à luz do chamado neoliberalismo.

Por sua vez, para outros autores, o Banco Mundial sempre defendeu a legitimidade do subsídio público para a educação superior em todas as suas formas, independente da natureza pública ou privada das instituições que a oferecem, o que exigiria examinar essa eventual “interferência” sob outras perspectivas e compreender seu discurso à luz de novas necessidades e demandas geradas pela nova configuração societária (Calderón, 2000; Durham; Sampaio, 2000).

Esta observação a respeito da controvérsia envolvendo as interferências do Banco Mundial na educação superior brasileira ilustra a importância que a *intelligentsia* educacional brasileira atribui ao conceito de autonomia como elemento fundamental para compreender a universidade.

Percebe-se, portanto, que reconhecidos intelectuais brasileiros na área de educação comportam-se e posicionam-se politicamente em relação à educação superior e ao grau de autonomia a partir do qual as universidades podem definir seus próprios rumos.

Esta *intelligentsia* educacional vem mantendo uma postura crítica, não exatamente homogênea e linear, em relação à educação superior, à concepção que possuem sobre universidade e à importância de sua autonomia em relação a agentes externos, sejam estes o próprio Estado, o mercado ou agências multilaterais, como o Banco Mundial.

O Banco Mundial na literatura científica brasileira dos anos 1980

A década de 1980 do século passado, em particular, representa um momento importante na trajetória da universidade brasileira. Trata-se do período em que se reabre o debate acerca das grandes problemáticas nacionais, fruto de um processo de distensão política e de redemocratização do país e de suas instituições. Ao mesmo tempo, representa exatamente o momento em que se acentuam as ações e interferências do Banco Mundial em relação à educação em geral e à educação superior em particular.

A universidade brasileira e a *intelligentsia*, abrigada sob seu teto, debruça-se sobre si mesma, questionando sua estrutura, sua finalidade, seus modos de funcionamento, suas formas de organização e as relações que estabelece com o Estado, com o mercado e com a sociedade.

Compreender aquele momento, marcado pela expansão da oferta de ensino superior, por alterações nos mecanismos regulatórios do Estado brasileiro, e pela multiplicidade de demandas que acometiam a universidade brasileira, por meio da produção científica de alguns de seus protagonistas, oportuniza compreender a lógica subjacente ao discurso da academia em relação àqueles temas.

É necessário descrever e compreender o entendimento que a *intelligentsia* educacional brasileira tinha acerca do conceito de autonomia universitária, ao longo dos anos 1980, e procurar identificar em que medida as ações do Banco Mundial, em gestação e execução, já naquele momento, eram compreendidas e analisadas por essa mesma *intelligentsia*.

Levantamento bibliográfico realizado junto aos periódicos nacionais da área de educação, mencionados na introdução deste artigo, abrigados na base do *Scielo – Scientific Electronic Librery Online*, nos volumes publicados durante a década de 1980, permite afirmar categoricamente que não há nessas publicações artigos científicos que façam referência, direta ou indireta, ao Banco Mundial e à sua intervenção nas políticas de educação superior.

Entretanto, foi possível identificar nove artigos que tratam especificamente da problemática envolvendo autonomia universitária, identificando atores

que exercem o mesmo papel de intervenção exógena que o desempenhado pelo Banco Mundial na década de 1990.

Cunha (1983), Fávero (1983; 1988), Leo Maar (1985), Sguissardi (1985) e Sobral; Pinheiro e Dal Rosso (1987) efetuam críticas quanto ao processo histórico que construiu uma universidade heterônoma, sob a tutela ora do Estado, ora do mercado. Giannotti (1984), Fagundes (1985) e Durham (1989) examinam a questão da autonomia universitária não sob a luz da independência do Estado ou do mercado, mas como uma realidade a partir da qual novos problemas se colocam.

De modo a compreender a discussão travada pela *intelligentsia* educacional brasileira ao longo da década de 1980, serão examinados os principais argumentos desses intelectuais na discussão acerca da necessidade de reformas da universidade e do impacto que o conceito de autonomia traz a esse debate, os quais foram agrupados em duas grandes categorias: por um lado, artigos que enfatizam a interferência de agentes externos como responsáveis pela heteronomia na qual a universidade se encontrava; por outro lado, autores que discutem as ameaças à autonomia a partir de conflitos internos à própria estrutura universitária, destacando o papel corporativo que alguns segmentos adotam e que acabam por distorcer o próprio conceito de autonomia.

a) Autonomia universitária: a ameaça dos agentes externos

O primeiro artigo, publicado na década de 1980, junto aos periódicos da área de educação que compõe a base *SciELO*, que aborda a centralidade da temática “autonomia universitária”, intitula-se “A reforma da Universidade Brasileira vista de dentro” (Cunha, 1983). O texto busca evidenciar a necessidade de reformas na estrutura da universidade brasileira, a partir da análise dos pontos de vista de entidades representativas de dois de seus principais segmentos: o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB, criado em 1966, e a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – ANDES.

Esses pontos de vista estão expressos em dois documentos: um relatório preparado por um grupo de

trabalho do CRUB; e uma proposta da ANDES para a reestruturação da universidade, aprovada em julho de 1982, por ocasião da V Reunião da Coordenação Nacional das Associações Docentes – CONAD, berço de onde surgiu a entidade nacional representativa dos docentes.

O relatório do grupo de trabalho do CRUB teria como marco o entendimento da universidade como uma instituição de características diferenciadas, que não deveria obedecer a princípios de organização, procedimentos e critérios de avaliação, típicos das demais empresas capitalistas, concepção predominante na Reforma Universitária de 1968, elaborada sob a égide de uma abordagem predominantemente economicista.

Dada a diversidade existente entre as diferentes regiões do Brasil, o documento apontaria também a necessidade de diversificação dos modelos de universidade então existentes, superando o modelo único, porém híbrido, que incorporava traços do denominado “modelo norte-americano” à tradicional “concepção europeia”, e que teriam inspirado o surgimento das primeiras universidades brasileiras.

A partir dessas premissas, a reestruturação da universidade brasileira deveria processar-se em duas etapas, sucessivas e complementares: a conquista de sua autonomia (entendida em suas dimensões administrativa, acadêmico-pedagógica e financeiro-orçamentário, permitindo à universidade, inclusive, gerar receitas próprias) e a reformulação da estrutura interna da organização universitária, com destaque para a necessidade de participação da comunidade ao longo de todo o processo.

Segundo a análise de Cunha (1983), entretanto, existiriam sérios obstáculos para a exequibilidade da proposta contida no documento do CRUB, uma vez que a mesma implementar-se-ia por meio de uma estrutura burocrática (chamada pelo autor de “mandarinato universitário”) que jamais seria capaz, por natureza, de abrir mão do poder conquistado ao longo de décadas.

A análise do documento da ANDES revelaria uma proposta mais abrangente: além da defesa da autonomia e da democratização das estruturas de poder, incorpora a necessidade de discussão sobre o conceito de educação enquanto “bem público”, das fontes de

financiamento da educação superior e do papel do Estado diante dessa questão, e de aspectos de natureza trabalhista, elemento natural, dada a natureza sindical da entidade.

Partindo de diagnóstico que vislumbrava um processo de privatização do ensino superior, com uma crescente desobrigação do Estado em relação ao financiamento das universidades públicas, o documento produzido pela ANDES, em 1982, antevia a possibilidade da introdução da cobrança de mensalidades nas universidades estatais. Diante desse cenário, as reformas deveriam ter como princípios: defesa do ensino público e gratuito; implantação de uma carreira única para o magistério; autonomia e democratização.

A análise do documento enfatiza, particularmente, o binômio democratização/autonomia. A ocupação democrática das instâncias colegiadas, mediante processos de escolha direta dos membros da comunidade, redefine a natureza das relações de poder institucional: desvinculação da carreira docente em relação às estruturas de poder; eleições diretas e secretas aos cargos diretivos em todos os níveis; participação de estudantes e funcionários.

Quanto ao conceito de autonomia, este se refere, antes de tudo, a permitir que a universidade elabore seu aparato normativo (estatuto e regimento) e escolha seus próprios dirigentes sem intervenção do Ministério da Educação e do Conselho Federal de Educação. Esta “independização diante do Estado” estende-se também ao âmbito pedagógico, conferindo às universidades “competência para criar, organizar, reconhecer e credenciar cursos de graduação, pós-graduação e outros, a serem realizados em sua sede ou fora dela”. (Cunha, 1983, p. 86)

Se Cunha (1983) apontava a necessidade de reformar a universidade, Fávero (1983), em artigo intitulado “Universidade: poder e participação”, apontava a necessidade de transformá-la. Tal transformação exigiria, antes de tudo, conhecer o que a autora chama de “espaço universitário”, entendido como produção histórica socialmente construída. Para tanto, há que relacionar-se a organização e a lógica de funcionamento da universidade com as condições históricas da sociedade brasileira. Ganha destaque, portanto, a dimensão política, em particular a análise das

relações de poder existentes na universidade.

Estas relações de poder estariam assentadas no modelo preconizado pela Reforma Universitária de 1968, modelo este que é interpretado pela autora a partir da seguinte perspectiva:

[...] cabe à universidade uma “espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional, tendo como consequência o aumento de produtividade do sistema econômico”. Segundo a reforma, a universidade seria, acima de tudo, o local onde se formariam recursos humanos, onde se qualificaria a mão de obra a ser inserida no sistema de produção, visando o aumento da produtividade do sistema econômico. Para tanto, a universidade foi compelida a se estruturar segundo o modelo empresarial, tendo como principal finalidade o rendimento, a eficiência e não a produção científico-cultural, a crítica da situação socioeconômica. (Fávero, 1983, p. 46)

A heteronomia universitária não se manifestaria na relação de tutela direta do Estado, uma vez que, refém de um modelo empresarial-burocrático, e restrita à formação de recursos humanos (mão de obra qualificada), a universidade render-se-ia à lógica do mercado.

Diante da ameaça de submissão ao mercado, Fávero (1983) recorre aos esforços dos agentes internos da universidade que, “na luta pela gestão da universidade por ela mesma”, mediante mecanismos de



democracia participativa, possam constituir-se num caminho de conquista de maior autonomia.

Avançando em termos de síntese analítica das contribuições de Cunha (1983) e de Fávero (1983), o artigo “A crise no poder na UFSCar: descaminhos de um modelo?”, publicado por Sguissardi, em agosto de 1985, retoma a discussão sobre a necessidade de reformas na universidade e a importância do conceito de autonomia nesse processo.

Sguissardi (1985) enfatiza a necessidade de compreender a dinâmica da universidade à luz do contexto do fim dos anos 1960, marcado por uma nova lógica de inserção da economia brasileira no sistema econômico internacional. As repercussões dessa lógica na política educacional de modo geral, e na política de educação superior em particular colocariam a universidade numa condição de heteronomia:

Os relatórios MEC-USAID, Meira Matos, Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, mostram como se articulam os interesses da ideologia dominante e a estrutura de expansão do ensino universitário. Para se desenvolver, a sociedade necessita de *quadros especializados*; a Reforma Universitária visa, portanto, objetivos práticos, isto é, procura conferir ao sistema social uma *racionalidade adequada à eficiência técnica e profissional*. (Sguissardi, 1985, p. 64, grifos nossos)

Essa racionalidade é assegurada através da expansão da rede de ensino superior e do processo de privatização que o acompanha, no contexto de emergência de um Estado marcadamente autoritário: a liberdade de exploração da educação, numa lógica eminentemente mercantil, se fazia acompanhar do controle do poder político, pelo Estado, sobre o sistema educacional enquanto tal.

Compreender a lógica dessa racionalidade exige resgatar um importante documento, o Relatório Atcon, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1967, com o título “Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira”, que foi parcialmente encampado pela *United States Agency for International Development* (USAID) e teve parte de suas diretrizes utilizadas durante a Reforma Universitária de 1968.

O autor analisa, particularmente, os aspectos relacionados ao ponto de vista de Atcon sobre a neces-

sidade de reformas administrativas na universidade brasileira.

Ao expor seu ponto de vista sobre a reforma administrativa da universidade, uma ideia logo se sobressai: a universidade deve se libertar das malhas do “poder executivo do Estado”. Ao referir-se à autonomia universitária este princípio se torna evidente, autonomia que é entendida basicamente como autonomia administrativa e econômico-financeira. (Sguissardi, 1985, p. 65)

O modelo que permitiria alcançar essa autonomia seria o de um sistema administrativo típico ao adotado pelas empresas privadas, uma vez que uma universidade verdadeiramente autônoma deve ser tratada como uma grande empresa, e não como uma repartição pública. Nesse modelo, ganhariam destaque princípios relacionados a controles internos, aceleração e racionalização de processos e eficiência, acompanhados de autonomia financeira e orçamentária.

A universidade, para Atcon, deveria buscar outras fontes de financiamento, desobrigando o Estado da exclusividade no fornecimento de recursos, gerindo seu orçamento de modo empresarial. O melhor modelo institucional seria fazer com que as universidades se constituíssem sob a forma de Fundações e não sob a forma de autarquias, como se verificava no Brasil até o início dos anos 1960.

O surgimento de universidades brasileiras de modelo fundacional, inaugurado com a criação da Universidade de Brasília (UNB), em 1961, deveria ser analisado à luz de um movimento de desobrigação do Estado com o financiamento da educação superior (privatização) sem a perda do controle jurídico-administrativo do sistema: maior autonomia financeira acompanhada de maior dependência jurídica e política.

Poucos meses após a publicação do texto de Sguissardi (1985), Wolfgang Leo Maar, à época vice-presidente da ANDES, publica artigo intitulado “Autonomia universitária: uma questão de prática democrática” (Leo Maar, 1985), onde discute a questão da autonomia universitária diante de dois documentos: o anteprojeto de Lei 4.989/85 e o substitutivo desse mesmo anteprojeto, intitulado “Pela autonomia da universidade”, elaborado pelo Conselho Universitário

da Universidade Federal de Minas Gerais, datado de 1º de fevereiro de 1985 e apresentado à “Comissão de Alto Nível”, grupo de notáveis nomeado pelo Presidente José Sarney, em março de 1985, para apresentar uma proposta de reformulação da universidade brasileira.

Segundo Leo Maar (1985, p. 20), a Lei 4.989/85 é uma proposta: “[...] que interpreta a autonomia, enquanto livre iniciativa do mercado, frente à centralização do Estado.”

A grosso modo, trata-se de adotar o regime fundacional para as universidades federais, o que permitiria desvinculá-la do Estado no que se refere às questões jurídico-trabalhistas e de captação de recursos. O substitutivo, por seu turno, abandona a ideia de transferência para o regime fundacional, substituído por um regime especial para as autarquias.

O autor identifica-o como um procedimento de privatização interna das universidades públicas. Trata-se de dotar as instituições de maior liberdade de ação frente ao Estado, “a não ser enquanto este represente fonte de recursos públicos para capitalização – pagamento mínimo de pessoal, instalações, formação etc. – ou possibilidade de comércio de bens políticos – clientelismo, regionalismo, interesses setoriais etc.” (Leo Maar, 1985, p. 24) e de maior liberdade de ação individual dos gestores das instituições, sem submetê-los a qualquer forma de controle coletivo público.

Esta “autonomia enquanto livre iniciativa” colocaria em risco o próprio objetivo da universidade, uma vez que adotaria critérios de eficiência típicos das empresas mercantis (possibilidade de complementação salarial, verbas direcionadas para projetos predefinidos etc.). Possibilitaria também a criação de “centros de excelência”, consequência da distribuição de recursos para as instituições mais eficientes, mais competentes, independentemente, inclusive, de sua natureza pública ou privada.

A essa proposta de autonomia, Leo Maar (1985) contropõe uma “autonomia com democracia”, que regulamente as relações entre universidade, Estado, capital, força de trabalho e interesses populares. A universidade deveria reafirmar sua identidade própria que permitisse à mesma inserir-se socialmente, com estruturas transparentes, democráticas e públicas de gestão, deliberação e fiscalização.

Boa parte dos argumentos presentes nos artigos examinados até aqui são retomados no texto “Ensino superior: descompromisso do Estado e privatização”, publicado em dezembro de 1987, por Sobral, Pinheiro e Dal Rosso.

Segundo essas autoras, o Estado não só viria se desobrigando do compromisso com a educação superior pública e gratuita, como teria incentivado a capitalização do serviço educacional, mediante o empresariamento do ensino e sua transformação em mercadoria. A análise das constituições brasileiras revelaria que as relações do Estado com a educação são ambíguas: embora se parta do pressuposto de que “cabe ao Estado o dever com a educação”, esse princípio se traduz efetivamente em dispositivos que “dividem a responsabilidade na área educacional com o setor privado” (Sobral, Pinheiro e Dal Rosso, 1987, p. 69).

Desenvolver-se-ia assim, sob o abrigo da própria estrutura legal do Estado, uma disputa por hegemonia no campo educacional, entre defensores da escola pública e proprietários de escolas privadas.

Desenvolver-se-ia assim, sob o abrigo da própria estrutura legal do Estado, uma disputa por hegemonia no campo educacional, entre defensores da escola pública e proprietários de escolas privadas.

Dois instrumentos expressariam claramente essa tendência privatizante: as propostas de privatização da universidade pública, presentes nos acordos MEC/USAID e o apoio financeiro do Estado para a expansão das universidades privadas.

Dentre as principais propostas defendidas nos acordos MEC/USAID, as autoras destacam a transformação das universidades federais em fundações (permitindo maior autonomia financeira); implantação do ensino superior pago, por meio de cobrança de anuidades; criação e priorização de cursos de acordo com as necessidades do mercado; e implantação do ciclo básico, da organização departamental e da adoção do sistema de créditos por disciplina.

Em que pese que nem todas essas ideias tenham se materializado na Reforma Universitária de 1968, elas teriam influenciado toda a política educacional subsequente. Sem condições de levar adiante as pro-

postas de privatização das universidades federais, as autoras apontam que o princípio privatizante foi alcançado pela expansão das instituições privadas, por meio de subsídio estatal, acompanhado do estrangulamento financeiro das universidades públicas, vitimadas por sucessivos cortes de verbas.

O artigo “Da universidade ‘modernizada’ à universidade ‘disciplinada’: Atcon e Meira Mattos” (Fávero, 1988) retoma a discussão sobre as reformas nas instituições universitárias ocorridas na década de 1960, a partir da análise de dois documentos: o Plano Atcon e o Relatório da Comissão Meira Mattos.

O Plano Atcon, já mencionado anteriormente por Sguissardi (1985) e Fagundes (1985), merece atenção devido a sua proposta de implantação de uma nova estrutura administrativa universitária, baseada em modelo empresarial. O Relatório da Comissão Meira Mattos, por seu turno, merece destaque dado ao caráter disciplinar do qual se reveste as propostas de reforma.

A análise de Fávero (1988) sobre o Relatório Atcon destaca aspectos semelhantes àqueles levantados por Sguissardi (1985), em particular a proposta de implantação de um modelo empresarial de administração universitária, orientado para o rendimento e a eficiência, sob uma nova estrutura administrativa pautada por um discurso de racionalidade organizacional, inspirada nos princípios administrativos tayloristas. Aliada a uma nova racionalidade administrativa, a universidade deveria conquistar maior autonomia financeiro-orçamentária, deixando de depender exclusivamente das fontes de financiamento estatal.

A autora analisa também outros aspectos do Relatório Atcon: a recomendação de integração dos campos básicos de conhecimento, por meio da criação de centros universitários ou institutos centrais de estudos gerais; a defesa da extinção da cátedra; e a criação de um conselho de reitores das universidades brasileiras, a quem caberia “a organização séria e científica do planejamento universitário e da promoção de todos aqueles projetos que possibilitariam a reformulação estrutural do ensino superior” (Atcon, 1966, *apud* Fávero, 1988, p. 108).

Em setembro de 1967, o então Presidente Costa e Silva nomeou uma comissão especial, presidida pelo coronel Meira Mattos, com a finalidade de propor medidas relacionadas a problemas estudantis. O relatório final desta comissão, que ficou conhecido pelo nome de seu presidente, é o outro dos documentos analisados por Fávero (1988).

A análise sobre o Relatório Meira Mattos destaca aspectos importantes: a proposta de adoção de critérios uniformes de cobrança de anuidades escolares, inclusive nos estabelecimentos federais de ensino superior; a necessidade da adoção de medidas de controle do movimento estudantil, visando conter a infiltração comunista no país; o enfrentamento da “questão dos excedentes”, por meio do aumento de vagas em áreas de maior demanda; o aumento da tutela estatal de caráter jurídico-administrativo das universidades, através da escolha dos reitores por parte do Presidente da República; a ausência de fiscalização na aplicação de recursos públicos no setor educacional; e a necessidade de buscarem-se novas fontes de financiamento da educação, por meio da adoção do regime de fundação, entre outros.

Como se vê, os diversos artigos analisados identificam claramente a interferência de agentes externos – ora o Estado, ora o mercado, ora essas duas instâncias simultaneamente – provocando um processo de heteronomia universitária.

Assim, enquanto Cunha (1983) e Sobral; Pinheiro e Dal Rosso (1987) destacam a necessidade de maior autonomia universitária diante do Estado, Fávero (1983) aponta para um processo de heteronomia universitária decorrente das ingerências do mercado. Num caso e noutro, ambos remetem aos agentes internos da universidade a tarefa de se contrapor



a estas ingerências externas, com vistas a preservar o princípio de autonomia universitária. Sguissardi (1985), Leo Maar (1985) e Fávero (1988), por sua vez, sintetizam essas duas posições, apontando um processo no qual se instaura uma lógica de racionalidade administrativa típica das empresas privadas sob tutela política de um Estado autoritário.

b) Autonomia universitária: a ameaça dos agentes internos

Em artigo intitulado “A universidade e a crise”, publicado em 1984, o filósofo José Arthur Giannotti estabelece um contraponto às abordagens vistas até aqui. A ação de agentes internos da universidade, influenciada por interesses corporativos, comprometeria uma autonomia genuína.

Partindo do pressuposto de que a ciência transformou-se numa das principais forças produtivas da modernidade e de que, nas sociedades modernas, o saber científico é gerado, transmitido e transformado em tecnologia no seio das instituições universitárias, tornar-se-ia necessário compreender essa instituição não apenas pelo que ela pensa de si mesma, ou seja, exclusivamente sob o ponto de vista dos intelectuais que se encontram sob seu abrigo:

Não estou negando a validade do ideal daquela comunidade de sábios que se reúnem para preservar os conhecimentos do passado, investigar as condições do presente e preparar os sábios do futuro. Apenas vejo que esse ideal se integra num movimento de socialização que resulta na conversão da Ciência em força produtiva e fonte dum monopólio em que o capital contemporâneo haure sua força. O intelectual não trabalha para a humanidade, mas para o Estado, não só porque em grande parte é funcionário público, mas ainda porque é o Estado o grande responsável pelo financiamento da pesquisa básica e aplicada. (Giannotti, 1984, p. 36)

Acrescente-se a isso que, segundo Giannotti (1984), o setor de serviços concentra a oferta da maioria dos novos postos de trabalho demandados no capitalismo moderno. Grande parte do esforço produtivo desse novo capitalismo concentra-se na produção de “objetos” consumidos simultaneamente

na medida em que são gerados. Ao contrário de produtos tangíveis, manufaturados, passíveis de ter sua qualidade verificada mediante seu funcionamento, aferir a eficácia dos serviços é mais difícil.

Essa expansão desmedida da demanda e oferta de produtos pouco intangíveis teria gerado uma “avalanche de trabalhos cuja eficácia dificilmente pode ser computada”. Dois fenômenos sociais complementares decorreriam dessa situação:

Primeiro, uma forma peculiaríssima de negação do saber. Quando ele nasce no Ocidente sob a forma de teoria, de contemplação da atividade do *logos*, sua negação consiste no *falar* sem medida, no tagarelar sem *ratio* que afirma igualmente o verdadeiro e o falso. Ao sábio (*sofos*) se contrapõe o sofista. É por isso que se torna necessária a atividade dos filósofos, amigos da sabedoria autêntica (...). Mas já nessa época, a autêntica sabedoria se constitui da sofia e de seu reverso, pois uma se identifica no combate da outra. Agora que o saber se transforma no uso de uma qualificação monopolizada, sua negação consiste no abuso dela, no monopólio dum saber imaginário cujos efeitos podem passar despercebidos. Ao sábio se contrapõe o sabido. (Giannotti, 1984, p. 37)

O segundo fenômeno constitui-se na justificação do corporativismo decorrente dessa negação do saber: na defesa de uma pretensa eficácia e de uma pretensa qualidade, os profissionais associam-se em categorias (corporações) que reforçam monopólios em determinadas áreas, criam barreiras de acesso profissional e regras específicas próprias.

A universidade brasileira é identificada por Giannotti (1984) como uma instituição corporativista, com extrema dificuldade em estabelecer distinção entre o saber real e o saber imaginário. Esse traço corporativista acentuou-se com o crescimento da oferta de educação superior no Brasil após 1968: mal aparelhada, entupida de professores incompetentes, que repetem durante anos as mesmas aulas, avessa à criatividade e alheia às preocupações dos alunos, o autor enxerga a universidade presa a uma paralisia crônica, uma “Universidade que funciona para não funcionar”.

Órgão do Estado, responsável integral ou parcialmente pelo seu financiamento, trata-se de uma

entidade pública gerida por interesses corporativos isolados: professores que usam privadamente a coisa pública; reitores que se perpetuam no poder; oligarquias que se apropriam dos Conselhos Universitários; e Departamentos transformados em verdadeiros feudos. Não há nenhuma prestação de contas a ninguém e, nas palavras de Giannotti (1984, p. 38), “a universidade se fecha em copas”.

Recuperar a dimensão política da universidade significaria, para o autor, discutir prioridades de pesquisa, de ensino, de extensão. Significaria decidir quais funções seriam enfatizadas, que áreas receberiam mais recursos, qual o perfil do profissional a ser formado etc.

Colocar a questão da democracia no nível da discussão de prioridades, abandonando a ideia simplista de que basta criar mecanismos de eleições diretas das autoridades acadêmicas, remete ao debate para a questão dos mecanismos de representação necessários para viabilizar a discussão e a escolha de prioridades. Esses mecanismos passariam, simultaneamente, por uma recomposição das instâncias colegiadas da universidade, tornando-as mais representativas das comunidades internas e externas.

Colocar a questão da democracia no nível da discussão de prioridades, abandonando a ideia simplista de que basta criar mecanismos de eleições diretas das autoridades acadêmicas, remete ao debate para a questão dos mecanismos de representação necessários para viabilizar a discussão e a escolha de prioridades.

Em 1985, o professor José Fagundes publica o artigo “A universidade brasileira e a autonomia adiada”. Após uma breve análise da Reforma Francisco Campos, em 1931, das ideias centrais do Relatório Atcon, dos acordos MEC-USAID, dos princípios presentes na criação do CRUB e da Reforma Universitária de 1968, o autor critica o que chama de processo de heteronomia da universidade.

Ocupa lugar de destaque, em sua análise, a questão relacionada com o que ele chama de “confusão entre autonomia da universidade e autonomia do Reitor” (Fagundes, 1985, p. 36). Criticando também o processo que culminou com a criação do modelo fundacional em boa parte das universidades federais, o autor

aponta existir uma ênfase no conceito de autonomia administrativo-financeira, em detrimento de outras dimensões da autonomia e das liberdades acadêmicas.

A autonomia que se vislumbra – como pressuposto para que a universidade realize um trabalho socialmente relevante e consequente – não seria, pois, a autonomia formal, induzida e limitada, mas a autonomia efetiva, construída com a participação da comunidade universitária e que contemple não apenas os aspectos financeiro-administrativos, mas a liberdade de pensar, de criar, de investigar (até mesmo de errar) e de relacionar-se com todos os grupos da sociedade.

O último artigo analisado é um trabalho de Eunice Durham, de 1989, intitulado “Os desafios da autonomia universitária”. Tendo como pano de fundo a conquista de autonomia financeira-orçamentária pelo conjunto das universidades estaduais paulistas a partir de 1988, a autora coloca em debate “as questões que são efetivamente cruciais no estabelecimento da autonomia universitária: a alocação, a distribuição interna e a garantia da utilização criteriosa dos recursos públicos, tendo em vista os interesses da universidade e da sociedade”. (Durham, 1989, p. 27) A histórica ausência dessa autonomia teria conduzido as universidades a transformarem-se em “instituições onerosas, perdulárias e ineficientes” (idem).

Um dos entraves ao debate sobre a autonomia financeiro-orçamentária das universidades teria sido, historicamente, a questão relacionada à diversidade de demandas existentes no interior das instituições, à existência de interesses corporativos diversos, ainda que muitas vezes justos, e às reivindicações salariais de docentes e funcionários. Como consequência, não se discutiriam formas de otimização dos recursos disponíveis. Mais grave, sem liberdade para distribuir o orçamento, não haveria confrontação dessas diversas demandas e discussão acerca das prioridades institucionais.

Como corolário, muitas vezes os recursos públicos são considerados inesgotáveis, e são reivindicados para cada demanda específica. Como, infelizmente, os recursos são finitos, multiplicam-se controles burocráticos externos, muitas vezes sujeitos à influência de pequenos núcleos e ao jogo pessoal do poder. Sem transparência nas decisões, torna-se impossível saber

o custo das instituições e de que maneira são aplicados efetivamente os recursos nela investidos.

A autonomia financeiro-orçamentária deveria, segundo a autora, alterar o processo de utilização dos recursos e a própria forma pela qual se daria, internamente, a reivindicação dos mesmos pelos grupos internos. Demandas teriam que ser confrontadas umas com as outras, e prioridades deveriam ser estabelecidas.

Segundo Durham (1989), essa nova realidade poderia contribuir efetivamente com o processo de democratização da universidade, uma vez que estimularia a criação de mecanismos internos de negociação entre os diferentes segmentos da comunidade universitária, cerceando interesses puramente corporativos, e promovendo também maior transparência externa, ao permitir à sociedade, interessada no ensino público, criticar as formas de alocação e uso dos recursos.

Isto colocaria a universidade diante de questões até então não consideradas, e que diriam respeito à sua forma de organização, sua estrutura e a seus processos internos de tomada de decisão.

Durham (1989) questiona, por exemplo, em que medida a composição tradicional dos colegiados superiores internos, formada a partir de critérios de representação baseados em unidades de ensino e pesquisa, teria representatividade suficiente para tomar decisões acerca de salários e do impacto que tal decisão teria sobre outras demandas também legítimas, relacionadas a custeio, manutenção e investimentos, por exemplo.

Cabe então perguntar como se estabelece a representação dos interesses propriamente acadêmicos e aqueles que dizem respeito à instituição no seu conjunto, garantindo que ela cumpra suas funções sociais da melhor forma possível. (Durham, 1989, p. 32)

A primeira resposta a essa questão indicaria os reitores como instância adequada, uma vez que, no exercício de suas funções executivas, estariam forçados a considerar a totalidade de problemas e demandas conflitantes, e poderiam, diante destes, formar uma visão de conjunto.

Além do poder excessivo atribuído aos reitores, que uma solução como essa poderia representar, deve-se considerar também que:

Prioridades não resultam nem da soma nem do mero confronto dos múltiplos interesses em jogo. No confronto dos diferentes interesses é necessário que se estabeleçam critérios externos ao particularismo das demandas conflitantes, em função dos quais se possam propor prioridades institucionais. Para o estabelecimento de prioridades institucionais, *é preciso que os critérios, além de “externos”, sejam considerados legítimos.* (Durham, 1989, p. 33, grifo nosso)

A autora sugere a necessidade da criação de instâncias externas, através de organismos ou conselhos comunitários a quem caberia, simultaneamente, fortalecer o papel do reitor como representante dos interesses gerais da universidade e se contrapor ao eventual excesso de poder do mesmo.

A preservação da autonomia e a promoção da responsabilidade social só poderão caminhar conjuntamente quando houver órgãos externos à universidade que não interfiram na forma pela qual ela distribui internamente os recursos, mas julguem *a posteriori* a legitimidade dessa distribuição, em função do *desempenho* e condicionem o aumento dos recursos à capacidade da instituição de cumprir, com *eficácia*, as suas *funções sociais*. (Durham, 1989, p. 34, grifo nosso)

Coloca-se assim, a questão relacionada à transparência e avaliação como elementos necessários à discussão acerca do que se entenda por autonomia.

Como se pode observar, os três últimos artigos analisados remetem à discussão sobre a autonomia universitária para aspectos internos à própria estrutura e organização das instituições. Apontam a existência de conjuntos de interesses, muitas vezes conflitantes e nem sempre socialmente legítimos, que precisam ser considerados para a análise do que se pretendia alcançar na defesa de uma verdadeira autonomia universitária.

Considerações finais

A análise dos nove artigos selecionados permite compreender a tensão existente entre diferentes perspectivas e abordagens com as quais a *intelligentsia* educacional brasileira examina a problemática da au-

tonomia universitária ao longo dos anos 1980. É possível identificar, por um lado, ameaças à autonomia universitária oriundas da ação de um Estado marcadamente intervencionista, manifesta diretamente por meio do controle dos estatutos, dos regimentos e dos orçamentos universitários, e da influência no processo de escolha de seus dirigentes (Cunha, 1983). De outro lado, Fávero (1983, 1988) enfatiza, sobremaneira, a influência exercida pelo mercado nos rumos da universidade, traduzida na busca de levá-la a organizar-se muito mais como empresa e submeter-se à lógica empresarial, marcada sobremaneira pela ênfase no rendimento e na eficiência.

Sguissardi (1985), Leo Maar (1985) e Sobral (1987), buscam compreender o processo de heteronomia universitária como consequência da influência simultânea das ações do mercado e do Estado. Identificam um processo de privatização do próprio aparelho estatal.

Em comum a todos eles, subjaz a ideia de que a universidade encontrava-se tutelada por agentes externos. O Estado, diretamente por meio de sua estrutura própria ou indiretamente por meio da influência de agências externas – a USAID e os relatórios encomendados a especialistas, como o professor Atcon ou a Comissão Meira Mattos – e as forças do mercado.

Em contraponto a estas abordagens, é também possível identificar outros olhares sobre a problemática da autonomia. Giannotti (1984), Fagundes (1985) e Durham (1989), cada um a seu modo, examinam a ação de agentes internos da comunidade universitária – as corporações profissionais, os dirigentes universitários e os conflitos de interesses decorrentes das ações desses protagonistas – como obstáculos à constituição de uma instituição efetivamente autônoma.

Examinados todos esses argumentos, duas décadas e meia depois, e confrontados com as discussões recentes dessa mesma *intelligentsia* sobre os rumos da educação superior brasileira, surge uma constatação paradoxal: a ação de agentes externos, apontada na década de 1980, é identificada na década de 1990, a partir da figura de outros personagens, em particular o Banco Mundial.

A discussão sobre a problemática da autonomia permanece, desta maneira, extremamente atual. A compreensão histórica do que se tem pensado so-

bre ela talvez ajude a encontrar novas respostas para questões colocadas décadas atrás e renovadas neste início de milênio. **US**

nota

1. Conforme Martins (1988) entende-se por *intelligentsia*, o conjunto de intelectuais de um dado país, grupos mais restritos de intelectuais que se fazem notar por sua capacidade de fornecer uma visão compreensiva do mundo, por sua criatividade e/ou por suas atividades direta ou indiretamente políticas. Este artigo apropria-se deste conceito e adiciona ao mesmo o adjetivo “educacional”, uma vez que trata de grupos de intelectuais que abordam especificamente a política educacional brasileira.

- BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, vol. 13, n. 39, p. 423-436, 2008.
- CALDERÓN, Adolfo Ignacio. **Universidade mercantil: uma nova universidade para uma sociedade em transformação**. São Paulo: 2000. (Tese de Doutorado apresentada junto à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).
- CUNHA, Luiz Antonio. A reforma da universidade brasileira vista de dentro. **Educação e Sociedade**, ano V, n. 15, ago. 1983, p. 75-88.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. Os desafios da autonomia universitária. **Educação e Sociedade**, ano X, n. 33, ago. 1989, p. 27-40.
- DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 110, jul. 2000, p. 7-37.
- FAGUNDES, José. A universidade brasileira e a autonomia adiada. **Educação em Revista**, ano I, n. 2, dez. 1985, p. 35-38.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade: poder e participação. **Educação e Sociedade**, ano V, n. 16, dez. 1983, p. 42-61.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Da universidade “modernizada” à universidade “disciplinada”: Atcon e Meira Mattos. **Educação e Sociedade**, ano X, n. 30, ago. 1988, p. 87-133.
- GIANNOTTI, José Arthur. A universidade e a crise. **Novos Estudos Cebrap**. n. 10, out. 1984, p. 32-41.
- LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999.
- LEO MAAR, Wolfgang. Autonomia universitária: uma questão de prática democrática. **Educação e Sociedade**, ano VII, n. 22, dez. 1985, p. 20-27.
- MARTINS, Luciano. A gênese de uma intelligentsia: os intelectuais e a política no Brasil 1920 a 1940. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, vol. 2, n. 4, jun. 1987, p. 65-87.
- NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.
- SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 29, ago. 2005.
- SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca; PINHEIRO, Maria Francisca Sales; DAL ROSSO, Sadi. Ensino superior: descompromisso do Estado e privatização. **Educação e Sociedade**, ano IX, n. 28, dez. 1987, p. 67-92.
- SGUISSARDI, Valdemar. A crise do poder na UFSCar: descaminhos de um modelo? **Educação e Sociedade**. Campinas, ano VII, n. 21, ago. 1985, p. 53-82.
- SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 3, n. 7, p. 121-144, set./dez. 2002.
- SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005.
- SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

referências

513 anos de despejos

Vinicius Mauricio de Lima

Jornalista e mestrando do Programa de Pós-graduação em Informação e Comunicação em Saúde da Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz
E-mail: vmlima9@gmail.com



Introdução

A pintura a óleo *Desembarque de Cabral em Porto Seguro em 1500*, de Oscar Pereira da Silva, de 1902, exposta no Museu Paulista, é frequentemente reproduzida em livros didáticos de história. Na imagem, os portugueses vêm até os índios na praia, e não o contrário, ou seja, os índios não teriam nadado até as naus. Com mais de cem anos, ela colabora com o imaginário social da chegada da escolta de Portugal ao país, afinal, naquela época, não havia máquinas fotográficas para registrar o momento. Assim, disseminou-se a ideia de que o Brasil foi “descoberto”.

O momento histórico retratado por Pereira da Silva também chama a atenção para aquilo que foi o início da apropriação de terras. Ou seria o começo das desapropriações? No século XVI, e durante os séculos seguintes, os europeus foram responsáveis pela ocupação do território americano. Atualmente, os índios e os outros grupos continuam sendo alvo da ganância pelo capital. O sentido de desapropriar é de retirar algo de seu possuidor, ainda que, muitas vezes, entendamos (ou nos façam entender) o termo às avessas, com o desapropriador como real dono.



É preciso, também, diferenciar apropriação de reintegração de posse. Esta é a retomada por quem é seu dono por lei. Entretanto, podemos considerar a reintegração como uma desapropriação. Afinal, apesar de o território ter um possuidor legal, o direito deve privilegiar uma análise do contexto, das consequências sociais e uma discussão estrutural envolvendo reforma agrária, habitação, direitos humanos etc. Aqui, vamos levar em consideração, portanto, a projeção social dessas ações, usando o termo genérico “despejo”.

Um ano de Pinheirinho

Em janeiro de 2013 completou um ano que cerca de 6 mil pessoas foram desalojadas, aproximadamente 1.500 famílias inteiras. Uma ordem judicial autorizou a reintegração de 1,3 milhão de metros quadrados de Pinheirinho, em São José dos Campos (97 quilômetros de São Paulo). A área que foi tomada pelas famílias sem-teto há mais de sete anos pertencia à massa falida da empresa Selecta S/A, holding que englobava 27 empresas pertencentes a Naji Nahas des-

de 1981. O nome de Naji Nahas remete à operação Satiagraha, da polícia federal brasileira, iniciada em 2008. A operação tem como objetivo abrir esquemas de desvio de verbas públicas, corrupção e lavagem de dinheiro, em que foram investigados banqueiros, diretores de banco, investidores e especuladores.

Depois de 13 ações judiciais, entre mandados, decisões e recursos, os ex-moradores de Pinheirinho ainda não possuem casa e recebem um auxílio-aluguel de R\$ 500. Muitas dessas famílias deixaram para trás o investimento que fizeram em casas, eletrodomésticos, além de que documentos e exames médicos ficaram perdidos. Mais de mil ações são movidas por danos morais. Há a ideia de se fazer um conjunto habitacional, para receber essas pessoas, que ainda não saiu do papel.

O país do futebol

Pinheirinho não é exceção em um país cada vez mais tomado pelos interesses privados. Na região de Americana (126 quilômetros de São Paulo), 70 famílias de agricultores da comunidade Milton Santos vêm sendo pressionadas a desocupar um terreno, onde moram há sete anos, cedido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva. As terras pertenciam à família Abdalla, dona de grupos de comunicação na região, um banco e uma companhia de energia, e foi confiscada na década de 1970 para pagar dívidas ao Estado. Os moradores lutam na justiça para terem o direito à terra.

Já a comunidade Metrô-Mangureira, na região do bairro Maracanã, no Rio de Janeiro, sofre com as intervenções do Estado e do setor privado. Há 34 anos no local, onde tinham casas e comércio, mais de 800 famílias foram notificadas pela Prefeitura para o desocuparem, com a alegação de “limpar” a área para o governo estadual investir em infraestrutura para os eventos esportivos que o Brasil recebe nesta década: a Copa do Mundo de Futebol, em 2014, e as Olimpíadas, em 2016.

A maioria das famílias foi realocada em três condomínios na cidade, dois deles na própria comunidade da Mangureira, como exigência dos moradores.

Porém, o restante terá de esperar pela construção de outro conjunto residencial. Ao passar pela região, há faixas pedindo justiça social.

Os eventos esportivos trazem diversos problemas sociais e econômicos, como a especulação imobiliária, que eleva os preços dos imóveis, principalmente nas capitais. No Rio de Janeiro, diversas comunidades foram impactadas. Também ganhou destaque a Aldeia Maracanã, o lugar foi o primeiro endereço do Museu do Índio, fundado pelo antropólogo Darcy Ribeiro, onde mais de 40 famílias indígenas de diferentes etnias moravam desde 2006. O governo estadual pretende demolir o museu para construir um estacionamento para o estádio do Maracanã.

Índios e militantes resistiram por meses à invasão da polícia. Porém, contrariando a opinião de intelectuais, políticos e da sociedade civil, os índios foram retirados do museu, em março de 2013, em uma ação truculenta do batalhão de choque da polícia militar. O caso também foi denunciado em órgãos de direitos humanos. Cerca de 20 índios foram para a antiga colônia Curupaiti, na zona Oeste do Rio de Janeiro, construída para portadores de hanseníase.

O Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase (Morhan) se pronunciou em nota oficial dizendo que não é contra a chegada dos índios, porém, pediu a reflexão da sociedade para as populações historicamente excluídas.

Em 1997, Darcy Ribeiro discursou contra a privatização da Companhia Vale do Rio Doce, dizendo que estava tão sentimental que ouvia o Hino Nacional e sentia vontade de chorar. O Brasil que fazia o antropólogo se emocionar, certamente, não é apenas o país do futebol. Assim, não basta “homenagear” os índios na abertura desses eventos esportivos. Entretanto, essa temática merece uma reflexão mais ampla...

A questão indígena

Os índios, de Pedro Álvares Cabral a Sérgio Cabral, têm suas culturas exterminadas por uma série de fatores. A desapropriação, como fator-chave, faz com que diversas etnias percam suas raízes e as terras em que criaram laços históricos. A política indigenista no Brasil é falha desde os primórdios.

Evidente, a ganância sempre fala mais alto que as culturas de origem, não apenas as dos índios, mas das populações quilombolas e de outros grupos de importância histórica. A influência das multinacionais do agronegócio tem, diria o geógrafo Milton Santos, um discurso “alienígena e alienado” em relação a esses povos. São essas empresas que dominam o mercado e influenciam o Estado, o setor privado e a sociedade civil.

No Mato Grosso do Sul, os índios da etnia Guarani-Kaiowá ganharam destaque após divulgarem carta na internet, em que denunciam a invasão de suas terras por fazendeiros e a morte de jovens e adultos – alguns por agropecuaristas da região, outros, mais de 500, de 2000 a 2011, cometeram suicídio por falta de recursos para sobrevivência ou por pressão do desenvolvimento predatório.

A etnia Mundurukú, residente na aldeia Sawré Muybú, território de Mundurukânia, no Pará, também por meio de carta, divulgada em março de 2013, conta o drama em que vive. A ligação desses índios com o rio Tapajós é histórica, porém, vêm sendo ameaçados por forças militares para desocuparem a região por conta da construção de hidrelétricas. Os índios alegam estarem sendo impedidos de pescar, trabalhar, tomar banho e caçar. Segundo a carta: *“O governo está em nossas terras como bandidos (...) para destruir o rio Tapajós e explorar nossas riquezas.”* Além dos Guarani-Kaiowás e dos Mundurukús, outras etnias lutam por seus direitos à terra, como os Tupinambás, no sul da Bahia.

Ciberativismo

Um ponto de convergência interessante entre todos esses casos de despejos descritos é a questão do ativismo e do ciberativismo. Este surge para somar com o ativismo tradicional, penso. É na internet em que os grupos excluídos ganham força e voz, e encontram respaldo social, com mobilizações para reivindicar os direitos dessas populações, compartilhamento de informações sobre a situação em que vivem, troca de experiências, afirmação de suas culturas e divulgação de seus ideais.

Os despejos não ocorrem somente hoje, como sabemos. Atualmente, porém, vemos abertamente como ainda é injusto nosso sistema de habitação, apesar das conquistas com programas sociais. Além disso, observamos como nossas políticas agropecuárias atendem a interesses de uma pequena parcela da população – que não é a dos mais pobres e das culturas tradicionais.

Há, acredito, uma tendência para que os despejos se tornem mais comuns. Seja com os índios que habitam terras demarcadas ou com os moradores das cidades, os interesses mesquinhos devem vitimar mais brasileiros. A internet, como dito, deve ser um meio importante para que tomemos conhecimento e nos apropriemos dessas causas.

Retomando o pensamento de Milton Santos, certamente, o Estado e os empresários brasileiros que patrocinam e realizam essas ações são manipulados por interesses maiores, dos “macroatores”. Mas, concordando com o geógrafo, haverá um momento em que não aceitaremos mais nos submeter a essas atrocidades. Assim, olharemos para nossas reais demandas sociais, econômicas e culturais e promoveremos uma revolução. **US**

Santa Maria tá firme na luta

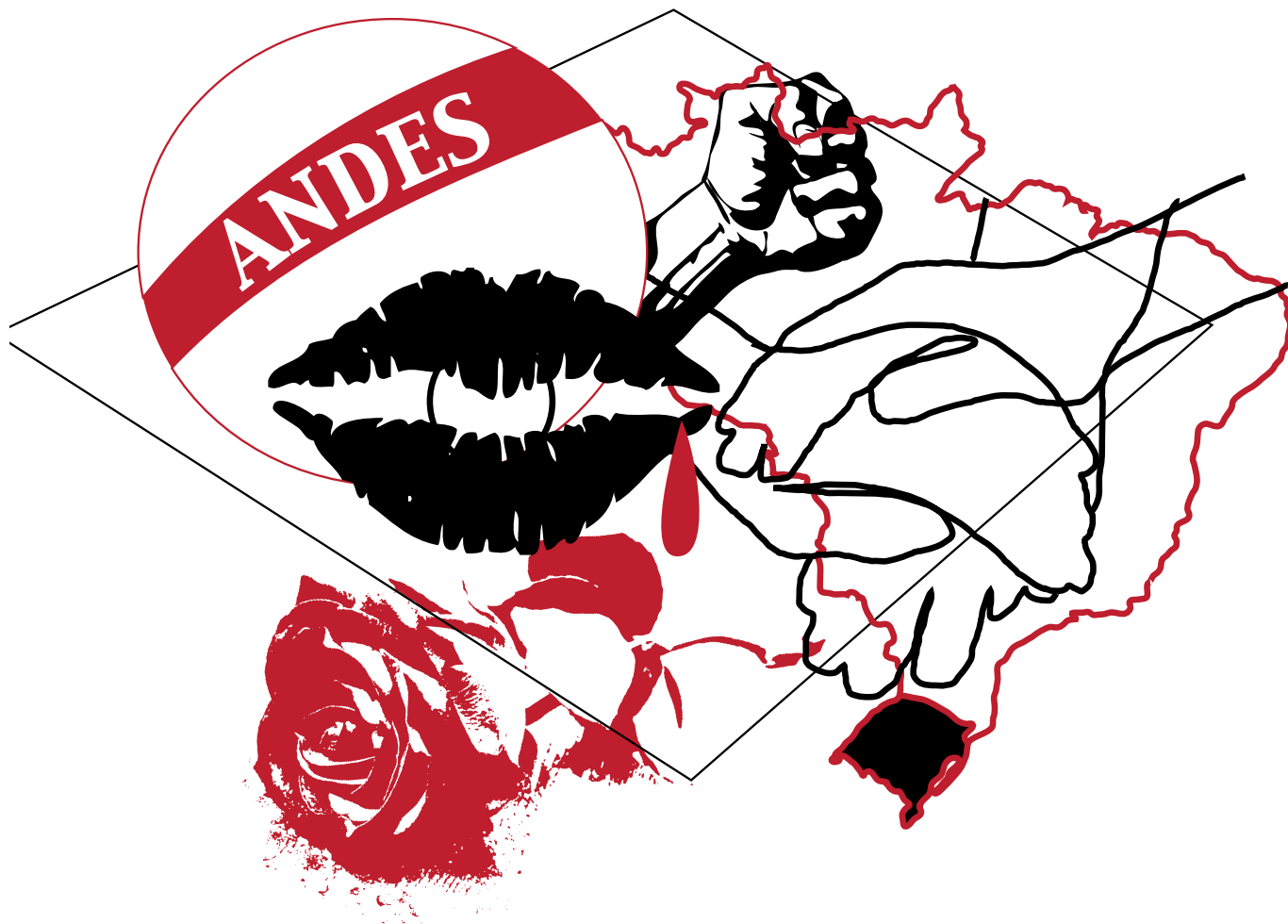
“Companheiros, companheiras
Deste Congresso erudito
Do ANDES – bendito
Sindicato Nacional
Apoio e referencial
Na luta do dia a dia
Liderança e cidadania
De norte a sul do Brasil
Descoberto em abril
E a exploração já principia.
Em nome da SEDUFSM
Diretoria e associados

Ainda emocionados
Pela tragédia da Kiss
Acontecimento infeliz
Que ceifou vidas em flor
Jovens em pleno vigor...
Nós queremos convidar:
– Venham participar
Do Conad, por favor!
Ao Conad 58
Santa Maria lhes convida
Levem o vigor de suas vidas
Para nossa universidade

Foto: Arquivo SEDUFSM



Esta manifestação foi marcada por pedidos de justiça e responsabilização de culpados.



E também para a cidade
 Que aos poucos volta a sorrir
 E quer também contribuir
 Para o debate de ideias
 Onde a lúcida plateia
 No voto vai decidir...
 Santa Maria situa-se
 No Coração do Rio Grande
 E todos que são do ANDES
 São sempre bem-recebidos
 Os jornais e os mais vividos
 Vamos juntos nos reunir
 Convidar e discutir

Realidades sindicais
 Problemas profissionais
 Razões do ANDES existir
 Até o Conad, camaradas
 Professores e professoras,
 Mestres e doutores
 Anotem no calendário
 O compromisso solidário
 De quem fala e escuta
 Qualificando as disputas
 Da nossa história classista
 Juntos a novas conquistas
 Santa Maria tá firme na luta."

Humberto Zanatta

Professor da UFSM e diretor da SEDUFSM



“Nossa gestão explicitou projetos que estavam em disputa, de educação, de trabalho docente e projeto que se pauta numa outra concepção de democracia e sociedade.”

Marina Barbosa Pinto

Memória docente:

Marina Barbosa Pinto, presidente do ANDES-SN (2010-2012)

Ana Maria Ramos Estevão

Professora da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

E-mail: amrestevao@yahoo.com

Entrevista realizada em Brasília no dia 23 de abril de 2013.

À frente da direção do ANDES - Sindicato Nacional por duas gestões (2004-2006 e 2010-2012), Marina Barbosa Pinto analisa a conjuntura política, os desafios e as perspectivas em que se deu seu mandato. Avalia a luta e os avanços da organização docente, principalmente a partir da eleição de um governo considerado dos trabalhadores com todas as suas implicações. Chama a atenção para a mudança de projeto de País desde a era FHC até Lula e Dilma, que liberalizaram o Capital e agudizaram as relações de trabalho, privatizando áreas estratégicas como a Educação, colocando-a numa perspectiva empresarial. Outra questão apontada por Marina foi a interferência do governo na organização dos trabalhadores, quando viabilizou a criação de outro Sindicato de docentes investindo na tentativa de cassar o registro sindical do ANDES-SN e ferindo a autonomia de representação dos trabalhadores. Para Marina, ao optar pela organização dos trabalhadores pela base, o ANDES valorizou os grupos de trabalho constituídos, que foram fundamentais para o recrudescimento da greve de 2012, que uniu servidores federais e criou espaços onde o professor pudesse se identificar, além do fortalecimento dos laços do Sindicato com movimentos sociais progressistas. Com vocês, Marina Barbosa Pinto, militante sindical histórica e professora do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora.

US – Qual a sua avaliação política da luta do ANDES – Sindicato Nacional (SN) durante sua gestão como presidente?

MARINA – Nossa gestão ocorreu do ano de 2010 a 2012. Para fazer a avaliação desses dois anos de trabalho é necessário recuperar alguns indicadores gerais da conjuntura daquele momento. Era o fim de um período marcado pela adoção de um conjunto de medidas, no País, que vão reordenar o processo da relação Capital e Trabalho. Isso significa que desde o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), nos anos 1990, e, na sequência, os dez anos do governo Luís Inácio Lula da Silva, nos impuseram suas escolhas na prática de grandes medidas preconizadas pelos organismos internacionais. Essas iniciativas vieram, na perspectiva do capital, fortalecer ações para responder às necessidades postas pela crise estrutural do sistema de um modo geral e os processos de crises agudas que se vivenciavam naquele período.

“Temos também uma ressignificação da própria concepção de autonomia prevista na Constituição de 1988, que é traduzida para uma desconfiguração da sua centralidade que seria autonomia de gestão, didática e científica para uma autonomia de captação de recursos, portanto, um instrumento de privatização interna.”

US – Quais foram essas medidas estruturais que tanto impactaram as relações entre o Capital e o Trabalho?

MARINA – Parece-me que vale a pena chamar atenção para dois elementos mais gerais: primeiro, um conjunto de medidas que reordena a estrutura do Estado. Desde a era FHC se estabeleceu um plano estratégico de reforma do estado brasileiro que tem como eixo central colocar essa estrutura cada vez mais azeitada aos interesses de desenvolvimento da rentabilidade do capital. E o governo Lula e, por certo, o de Dilma Rousseff deram sequência a este plano, tirando o Estado da cena do social. Significa sim, um processo de privatização direta de áreas importantes de intervenção do Estado. Possibilita espaços para o capital atuar e fazer lucro e permitir que o Estado passe a estabelecer relações de parceria com o setor

privado com o intuito de substituí-lo na execução e gestão dos serviços e de políticas sociais. O segundo, diz respeito às profundas alterações nas relações de trabalho, que servem à maximização da exploração sobre o Trabalho. Correspondem às mudanças ocorridas no processo de produção que, genericamente, podemos classificar de reestruturação produtiva. Esta correspondência implica em mudança no modo de absorção da mão de obra e na legislação protetora do trabalho, reduzindo direitos, redefinindo a relação entre o trabalhador e sua organização no processo produtivo e, também de prestação de serviços, e na luta sindical. Lembrando que isso é no contexto de crise e desemprego estrutural. Este quadro repercute também nos espaços ocupacionais no âmbito do Estado, ou seja, afeta o trabalho e a vida do servidor público.

US – Como foi o impacto dessa opção política no setor da Educação?

MARINA – Na educação, esse processo se traduz para um reordenamento da gestão na perspectiva empresarial e garantia de lucratividade aos investidores no setor, mas também, e obviamente não poderíamos separar a forma do conteúdo, significa que esse reordenamento está a serviço de um novo papel social da educação. Evidentemente que o ANDES-SN ao analisar a realidade, vai fazer sob a perspectiva de desvendar esses elementos. É assim que a história do Sindicato se constrói e se fortalece, mas no período de 2010 a 2012 o que já se verifica é um processo de consolidação de algumas dessas medidas.

US – Como foi a atuação do ANDES-SN diante desse quadro?

MARINA – Nossa intervenção se dá no âmbito das instituições de ensino superior do setor público e privado, este último apresentando um aumento brutal no número de matrículas. Você tem um processo de privatização interna e uma reorganização interna das instituições no âmbito público. Significa, de modo mais simplificado, dizer que nós temos uma redefinição da educação como direito, passando a ser tratada como bem público e, portanto, passível de se

tornar uma mercadoria. Temos também uma resignificação da própria concepção de autonomia prevista na Constituição de 1988, que é traduzida para uma desconfiguração da sua centralidade que seria autonomia de gestão, didática e científica para uma autonomia de captação de recursos, portanto, um instrumento de privatização interna.

US – O que o projeto de governo de Lula mudou na relação com os trabalhadores(as)?

MARINA – As medidas tomadas pelo governo Lula visam facilitar as condições objetivas para o Capital atuar e, portanto, a outra moeda desse lado é trazer mais dificuldades para a classe trabalhadora. O governo Lula tem particularidades muito importantes que precisam ser consideradas. Nós vivenciamos um governo constituído a partir de muitas lutas sociais, reconhecido pela classe como seu representante. Esta constituição social é contraditória, e creio, tenciona no sentido antagônico, as ações que o governo Lula fez e Dilma segue fazendo. Este cenário é marcado, no entanto, por certa nebulosidade na compreensão e uma confusão consciente promovida pelo próprio governo, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), pelas direções majoritárias do movimento entre, movimento, governo e partido. Há movimentos conscientes para confundir identidades e destituir de autonomia os movimentos sociais organizados.

US – Como ficou a ação dos sindicatos de trabalhadores(as)?

MARINA – Então, nós temos uma redefinição da ação sindical no País que passa a atuar como um braço do partido e do governo. Podemos afirmar sobre essa conjuntura mais geral que há uma realocação do mundo sindical – o que não é uma particularidade só do Brasil. O momento de refluxo do período, de defensiva da classe acontece em âmbito mundial. Há um abandono do plano estratégico da classe, do horizonte da ruptura com a ordem, e uma adequação das pautas e dos métodos de luta, ordenada pela máxima: “a ordem estabelecida é a que é possível e, portanto, dentro dela nós temos que tentar arrancar algumas conquistas”.

US – [...] e que não é tão diferente do que havia anteriormente enquanto proposta do governo.

MARINA – Do ponto de vista político e econômico o governo Lula e, até esse momento, o governo Dilma que foi uma parte da nossa gestão, mantém a mesma linha estratégica de política econômica, as mesmas relações subordinadas no âmbito internacional, que o País viveu na era FHC, em muitos casos lapidando-as com requinte ao que as burguesias, nacional e internacional agradecem de pronto.

US – Quais são as perspectivas dessas propostas avançarem?

MARINA – O movimento sindical, nos anos de FHC, tinha unidade na luta contra as medidas que atacavam os direitos dos trabalhadores. Quando Lula ascende ao governo isso se confunde e há uma movimentação das direções majoritárias dos movimentos sociais brasileiro de atuar na perspectiva de: “vamos contribuir porque esse governo é nosso”. E nesse sentido...

“[...] vão atender a determinados segmentos da população brasileira no sentido de recuperar dívidas sociais e vai promover a ‘bolsificação da vida’, ou seja, medidas assistencialistas e emergenciais para a parcela mais miserável da classe trabalhadora desse País.”

US – [...] é um projeto de luta.

MARINA – [...] o que a gente percebe é que há um retrocesso nas lutas tanto pelas condições objetivas do mundo do trabalho que alterou a configuração das resistências dos trabalhadores, mas principalmente porque a habilidade, a autoridade, a legitimidade dessa figura que é o Lula, com repercussões para a ação de seus asseclas continuístas – Dilma na linha de frente – impõe uma política dominante combinando medidas austeras do ponto de vista econômico e medidas midiáticas. Elas vão atender a determinados segmentos da população brasileira no sentido de recuperar dívidas sociais e vai promover a

“bolsificação da vida”, ou seja, medidas assistencialistas e emergenciais para a parcela mais miserável da classe trabalhadora desse País. Portanto, assumimos o Sindicato no momento em que há um retrocesso no direito social, mais autoritarismo nas relações do Estado com a sociedade e alteração estrutural do conteúdo do direito como um direito social universal. Ele passa a ser fragmentado e seletivo – simples mercadoria na maioria dos casos.

US – Como isso se traduz para a educação e de que forma essa luta marca a sua gestão no ANDES-SN?

MARINA – Uma reforma que já vinha sendo implementada por medidas internas e cotidianas na vida dos professores e das instituições, mas que vai alcançando condição de lei. No movimento docente há uma disputa estratégica nesse processo. Uma disputa de concepção de Sindicato, de ação de rua, de democracia e de educação. É isso que vai permear e desafiar nossa gestão assim que assumimos. No contexto de refluxo das lutas e de uma autoridade que esse Sindicato tem e que, ao se manter intransigente na defesa dos princípios da autonomia e da democracia, nos levou a sofrer ataques brutais desse projeto majoritário da sociedade, a partir da ação do governo que impregnou parcela significativa da sociedade, do movimento sindical, do movimento social e também da nossa categoria, especificamente.

“[...] assumimos o Sindicato no momento em que há um retrocesso no direito social, mais autoritarismo nas relações do Estado com a sociedade e alteração estrutural do conteúdo do direito como um direito social universal. Ele passa a ser fragmentado e seletivo – simples mercadoria na maioria dos casos.”

US – Que tipo de ataque atingiu o ANDES-SN?

MARINA – Vivenciamos, inclusive já na eleição da nossa gestão, uma disputa de chapas que refletia exatamente essa situação: aqueles que queriam manter o Sindicato nesse curso da autonomia, da democracia, do interesse do docente e outra chapa, que se apresentava como aquela que iria traduzir para dentro

do movimento a perspectiva dessa adequação do Sindicato aos interesses desse projeto governamental em curso. O que pudemos verificar é que ao perder essa eleição, a tática que o governo usou, a partir dos ministérios envolvidos diretamente, foi dar vazão à constituição de uma entidade paralela para disputar a base do ANDES-SN. A partir daí, o governo passa a reconhecer somente essa nova entidade como a representante do movimento docente. E essa foi uma batalha importante que já vem sendo travada no Sindicato há anos e, nessa disputa, nós chegamos à gestão com um patamar elevado de discussão. Então, quando assumimos, na sequência das gestões anteriores, entendemos que o seguinte: era um contexto difícil de retrocesso de direitos, tentativa de ingerência orquestrada pelo governo no interior da categoria e sua organização, de dificuldade de diálogo com a categoria e com a sociedade. Eram necessários movimentos que conseguissem recuperar melhores condições para fazer isso.

US – Quando foi isso, quais foram essas lutas propostas e que represálias o Sindicato sofreu?

MARINA – Nós fizemos uma avaliação política e, já quando assumimos, no 55º Congresso Nacional dos Docentes (Conad), em Fortaleza (CE), em 2010, optamos por uma inflexão política – esse foi o termo que usamos – e cunhamos um processo de que essa gestão que iniciava se dedicaria ao trabalho de base. Viraria toda a estrutura do ANDES-SN, prioritariamente, para atender a opção pelo trabalho de base. Nesse sentido passamos a trabalhar construindo pautas de luta, viajando o Brasil inteiro, conhecendo a nova realidade das instituições, buscando a unidade da categoria, trabalhando para a elaboração coletiva, conciliando os espaços conjuntos de participação da categoria no Sindicato. E nesse sentido, movimentamos a estrutura da entidade em favor disso. Por meio da Comunicação, dos Grupos de Trabalho, das reuniões nacionais, das caravanas, dos materiais e de todo debate organizado. Assim nós brigamos para fortalecer nossa ação sindical nas diferentes áreas de intervenção do ANDES-SN, para melhor enfrentar os governos federal e estadual, além do patronato no setor das instituições particulares. Fizemos denúncias na

Organização Internacional do Trabalho (OIT), discutindo a exploração dos trabalhadores pelas instituições particulares. Lutamos para forjar uma maior unidade de luta no setor das estaduais. E nas federais nossa intervenção combinou enfrentar as precárias condições de trabalho e lutar por uma carreira que de fato correspondesse ao nosso fazer profissional. Além de tudo, combatemos também medidas específicas em relação à destruição do ANDES-SN que foi a cassação do nosso registro sindical e as disputas judiciais em relação à possibilidade de representação dos docentes. As lutas travadas em anos anteriores, e em nossa gestão, em relação ao registro, culminaram em uma vitória nossa já ao fim dessa gestão (2010-2012) – recuperamos nosso registro sindical, a legitimidade e legalidade estavam de novo juntas.

US – Então, qual é a avaliação política que você faz da sua gestão?

MARINA – Penso que nossa gestão cumpriu a sua tarefa central, movimentou-se para dentro da categoria e teve o retorno e a repercussão esperada. As seções sindicais responderam a esse chamado, vieram para dentro do Sindicato, fortaleceram a construção do ANDES-SN. Tanto é que, no ano de 2012, se travaram lutas intensas Brasil a fora, tanto no âmbito das instituições estaduais, federais como das municipais que sintetizaram esse grande movimento. Isso porque fomos capazes de construir pautas com as quais os professores se identificaram, fomos capazes de construir espaços de organização e mobilização, a partir do local de trabalho, para construção nacional e fomos capazes de responder aos desafios de luta política com o projeto do governo. Nossa gestão explicitou projetos que estavam em disputa, de educação, de trabalho docente e projeto que se pautam numa outra concepção de democracia e sociedade.

US – [...] que tem como marco, como símbolo, a greve no fim do mandato de 2010-2012.

MARINA – Sim, nós fizemos uma avaliação de que a construção da greve e o seu desenvolvimento no setor das instituições federais, foi parte da síntese deste movimento político. No entanto, é preciso con-

siderar que as greves construídas nas instituições estaduais refletiram avanços importantes do ponto de vista organizativo, que redundou na criação do “fórum das estaduais” em vários Estados do Brasil. Esta ação deu uma força de unidade à luta que permite um poder de reação contra as medidas dos governos estaduais em outro patamar. No âmbito das federais nós recuperamos uma capacidade de luta e ação que a categoria vinha mantendo latente, embora não se sentisse ainda em condições de atuar nesse sentido. Houve uma combinação de condições concretas – foi a partir da política do governo, de uma expansão desordenada e precarizada, uma alteração do perfil da categoria com vários professores, muitos jovens, sendo contratados com expectativas diferentes e acreditando que aquele era o seu passaporte para uma vida profissional de valorização – e um trabalho político da direção que desencadeou na bela greve que fizemos e que cumpriu um papel importante. Internamente, porque recuperou a capacidade da categoria se olhar e se enxergar como categoria.

“Vivenciamos, inclusive já na eleição da nossa gestão, uma disputa de chapas que refletia exatamente essa situação: aqueles que queriam manter o Sindicato nesse curso da autonomia, da democracia, do interesse do docente e outra chapa, que se apresentava como aquela que iria traduzir para dentro do movimento a perspectiva dessa adequação do Sindicato aos interesses desse projeto governamental em curso.”

US – [...] sua autoestima.

MARINA – [...] e externamente, pois recuperou também a sua capacidade de dialogar num patamar superior com outros segmentos dos trabalhadores(as) dos movimentos sociais e com a sociedade de um modo geral. Essa greve foi importante para a paralisação nas instituições estaduais da base do ANDES-SN, para a greve unificada do serviço público, que havia anos não se conseguia construir. Recuperou uma relação de unidade, de construção coletiva e conjunta no setor da educação num patamar superior.



Cumpru um papel importantíssimo no âmbito da juventude estudantil desse País que a todo o momento nos dizia que, aquele período da greve, foi um dos maiores ensinamentos que os professores podiam ter dado a eles. Não temos que achar que resolvemos todos os problemas, ou respondemos àquelas condições que identificamos quando assumimos, mas, temos certeza de que a decisão que foi tomada no Conad de Fortaleza (CE) foi acertada e que esse acerto foi cumprido, principalmente na intensificação do trabalho de base, colocando a estrutura do Sindicato a serviço disso. Ao desnudar as propostas do governo e fazer com que os docentes fossem ganhos para as suas lutas específicas, fortalecemos o diálogo com os demais segmentos, inclusive dentro da nossa central que é a Central Sindical Popular (CSP) – CONLUTAS. Esse é outro espaço organizativo de ação onde o ANDES-SN intervém, por decisão congressual, com a clareza de que é ainda um instrumento em construção que precisa ser aprimorado, melhor construído e se enraizar nas suas bases sociais. Nesse sentido, a nossa greve fortaleceu a possibilidade de inclusive, dentro da CSP, contribuir mais para superar os limites que lá se apresentam.

US – Quando o ANDES-SN deixou a Central Única dos Trabalhadores (CUT)?

MARINA – Foi na gestão 2004-2006, durante o Congresso de Curitiba (PR), após dois anos de discussões e só mais adiante decidimos nos filiar à CSP – CONLUTAS, não foi no mesmo processo.

US – Esse processo de mudança de Central pautou novos temas e bandeiras de lutas que foram concretizados no segundo mandato...

MARINA – [...] na sequência do que significou a luta travada pelas gestões posteriores que deram andamento as nossas decisões congressuais sobre o tema, essa questão da central é assumida como fundamental para a ação do Sindicato Nacional e nosso de fortalecer o Sindicato. Participamos do debate dos temas pautados pela Central, apresentamos proposições que foram debatidas e avaliadas pelo coletivo que integra a CSP, bem como expressamos nossas diferenças quando existiam. Essa é a construção democrática que reivindicamos e construímos internamente e, também, em nossa Central.

US – Como você vê os novos temas que surgiram a partir das lutas e que foram apresentados conjuntamente aos trabalhadores?

MARINA – Os temas que estão na pauta do Sindicato hoje são os mesmos que estão postos em discussão para a sociedade brasileira. O ANDES-SN, como nenhum outro espaço organizativo da classe, não pode se furtar a debater, a discutir e a intervir nos assuntos que afetam a vida dos trabalhadores(as). Nós, professores(as) que ensinamos, fazemos extensão e pesquisa, temos a obrigação de fazer com que o nosso Sindicato seja um instrumento de contribuição para luta geral dos trabalhadores(as). E, nesse sentido, temas que aparecem como preocupações gerais na sociedade são parte do nosso debate, até porque

somos uma organização sindical e refletimos esta sociedade e somos parte dela. Temas como, o aprofundamento da democracia brasileira, a discussão em torno do direito dos trabalhadores, a luta estratégica de ruptura da ordem, além de outros assuntos que vão se traduzindo para o cotidiano das pessoas como: meio ambiente, opressão de gênero, sexo, raça e classe, juventude, assuntos relativos aos direitos de seguridade social e aposentadoria, estes integram nossa pauta de debate e luta. Outros debates importantes e fundamentais que devem estar no centro de nossas preocupações e atividades são os da política e formação sindical e da política educacional, assumidos como eixos de ação.

US – A educação é instrumento de emancipação de classe? Como centralizar essa luta estratégica?

MARINA – Sim, a educação é instrumento fundamental para a emancipação da classe. Assim, temos que considerar no projeto educacional as interfaces com outras esferas da vida humana, as quais podem servir de catapulta à luta pela emancipação, como: ciência e tecnologia, privatização, saúde, direitos, tudo isso vai se traduzindo em diversas esferas e o Sindicato é quem pode, a partir dessa elaboração aparentemente fragmentada, construir a amálgama que diz: a partir dessa compreensão e desses eixos de ação nós temos uma linha estratégica que é a defesa intransigente, incondicional e radical dos interesses dos docentes traduzidos em suas reivindicações (não só da universidade) e, nesse sentido, fortalecer essa luta mais geral. Os temas e desafios que estão postos são uma combinação do geral ao específico.

US – Cite um exemplo.

MARINA – Por exemplo, não pode ser que o ANDES-SN, ao opinar e ao propor saídas – pois nós temos essa condição e temos propostas e projetos para educação superior brasileira – não se atente para a educação fundamental no Brasil. Porque nós temos que ter – e temos – proposta política de educação de zero até quando a gente quiser estudar na vida. E todos, como direito de todos. Nós enfrentamos debates que eram a pauta da sociedade, mas com a atenção

específica que é necessária, pois o Sindicato é uma corporação e precisa tratar das necessidades, dos interesses, da demanda de sua corporação. Mas esta atenção e a resposta a estas necessidades específicas não significa destituí-las de suas conexões com o geral, ou desconhecer suas determinações econômicas e sociais ou ainda, desprezar suas implicações para a vida do docente e para a sociedade onde está inserido. Antes assegurar este procedimento político é viabilizar as condições para a politização da luta e da ação do sindicato e sair das armadilhas do trato imediato das lutas jogando-as para o campo do “possível”.

US – Como são as relações dos docentes nas universidades federais, estaduais e particulares?

MARINA – O que vimos das lutas imensas, em 2012, é que tanto no âmbito das instituições particulares que tem uma contenda judicial e um processo de exploração brutal desses trabalhadores, quanto nas estaduais e nas municipais, onde o processo de trabalho

“[...] um trabalho político da direção que desencadeou na bela greve que fizemos e que cumpriu um papel importante, internamente, porque recuperou a capacidade da categoria se olhar e se enxergar como categoria.”

“(A greve) cumpriu um papel importantíssimo no âmbito da juventude estudantil desse País que a todo o momento nos dizia que, aquele período da greve, foi um dos maiores ensinamentos que os professores podiam ter dado a eles.”

do docente está sendo aviltado e precarizado e também nas federais, há um processo de reordenamento institucional, que repercute direta e violentamente no trabalho docente. Nestes espaços de ação do Sindicato Nacional (SN) há um processo de alteração do próprio *ethos* profissional e a exigência de um novo tipo de trabalho docente, dessa forma, se tenta forjar um novo tipo de trabalhador docente. Diante disso, precisamos entender que um dos maiores desafios que temos pela frente é fortalecer o SN. É tratar de, mantendo, a sua legitimidade, a sua história, a sua tradição de luta e o seu papel social, seus princípios de democracia, organização por local de trabalho,

autonomia, trabalhar numa perspectiva de acompanhar a dinâmica da realidade. No setor das instituições federais, por exemplo, isso ficou muito claro na medida em que uma nova geração de professores chega com experiências e concepções diferentes. Não é uma geração formada na luta dos anos 1980, mas é uma geração formada já em décadas de usurpação de direitos e de outra lógica de ação política.

US – [...] E ele acredita que a universidade pública na qual trabalha é igual àquela onde estudou, há oito anos.

MARINA – Essa geração acredita nesse lugar e acha que ali é o espaço dele ser valorizado e contribuir com a sociedade. Tem novos elementos para discutir e pensar a estrutura do Sindicato, para democratizar, participar e angariar maiores adeptos para esse projeto estratégico de concepção sindical. O que está posto nesse momento na estrutura sindical é a unidade, a luta organizada dos trabalhadores(as) e a manutenção da ruptura com a ordem como horizonte estratégico da luta dos trabalhadores(as).

“Ao desnudar as propostas do governo e fazer com que os docentes fossem ganhos para as suas lutas específicas, fortalecemos o diálogo com os demais segmentos, inclusive dentro da nossa central que é a Central Sindical Popular (CSP) – CONLUTAS.”

US – Você considera importante repensar a organização e a estrutura do Sindicato para atender esses novos desafios?

MARINA – Parece-me que os elementos estruturais que deram origem a esse Sindicato Nacional são absolutamente atuais e necessários. Nós precisamos estar organizados em cada local de trabalho. É preciso que o professor se identifique e sinta que ali é o lugar dele e essas lutas e greves possibilitaram isso. A greve das instituições estaduais avançou também nisso. Vamos ter que fortalecer o SN e enraizar cada vez mais sua legitimidade na categoria e fora dela. Isso exige acompanhamento fino de como esse movimento acontece na realidade, no trabalho docente, e dedicar-se em manter e ampliar o Sindicato como

o lugar do docente. Por exemplo, nós temos uma organização por local de trabalho. Cada vez mais as instituições de ensino superior, sejam elas municipais, estaduais ou federais estão se transformando em *multicampi*. Então, é preciso analisar os rebatimentos dessa configuração institucional para nossa organização sindical, e assim, fortalecer nossa ação e estar onde os docentes estão, respondendo às suas necessidades. É isso que o Sindicato tem que fazer.

US – Como respondemos a essa realidade e que desafios estão postos?

MARINA – Este exemplo tem implicações práticas nos questionamentos que os grupos de base fazem. Como realizar uma assembleia, como organizar caravanas, como elaborar um panfleto? Não é o desafio de repensar a estrutura do ANDES-SN, mas é de, ao manter a estrutura estratégica de um sindicato por local de trabalho, democrático, autônomo, com grupos de trabalho que elaboram a partir da base e assessoram a direção nacional, com a decisão na mão da base, a pergunta a ser feita é: como se avança para que essa base esteja de fato dentro do Sindicato e o reconheça e assuma como o seu lugar de trabalhador organizado?

US – Tem mais algum desafio para o Sindicato nas próximas gestões?

MARINA – Manter um pressuposto político e uma estratégia política que vêm nos orientando há tempos. Nós precisamos ser a trincheira que busca aglutinar todos os lutadores(as). A despeito de estarmos organizando a nossa Central e apostando na sua construção como instrumento que pode superar a fragmentação e contribuir para a luta estratégica da classe, ela precisa ainda ser aprimorada e melhorada. É necessário participar mais para poder fazer isso e manter, conjuntamente, espaços para todos os que querem lutar. Forjar espaço onde mesmo aqueles que não partilham nossa opção organizativa, possam estar lutando juntos. Esta é uma tarefa necessária para enfrentar os ataques aos nossos direitos de trabalho e de vida e condição para superar a fragmentação que impera na classe e dificulta sua reação no patamar que é preciso para reverter o quadro geral.

US – Qual a importância do ANDES-SN para os trabalhadores(as) do movimento social?

MARINA – O ANDES-SN é fundamental, sua história afirma, na construção de espaços onde se juntam os lutadores. Sejam passeatas, atos, reuniões, seminários, espaços para aglutinar, pensar, definir uma pauta e lutar. Isso para nós é fundamental. A nossa gestão confirmou isso. Nosso Sindicato não pede carteirinha de filiação de opinião para que se possa atuar, nas suas fileiras e nas que construímos unitariamente. Porque o que nos define é o compromisso e a luta estratégica pelos direitos de todo(a) trabalhador(a).

US – E tentar com que mais Sindicatos saiam da esfera de influência do governo?

MARINA – Nós fazemos política a partir da realidade concreta. Majoritariamente o movimento sindical e popular desse País está na mão dos setores que optaram por estarem atrelados ao projeto de governo e a um projeto de Estado e de manutenção da ordem, onde os trabalhadores(as) tentam angariar, dentro dessa ordem, um pouco de melhoria para a classe.

US – Essa é uma bandeira estratégica?

MARINA – É uma bandeira estratégica, mas isso se reflete em como se luta. Que tipo de acordo você assina quando faz uma greve, que luta e que tipo de passeata se faz. Então, não é simplesmente uma saudação à bandeira, É uma opção política que tem repercussão para o cotidiano da luta pelos recursos e instrumentos de trabalho, pelo banheiro, por um novo curso, para realização de uma “visita organizada” ao conselho universitário, se vamos fazer uma ação de rua ou não. É nesta inserção de luta, nas condições reais e concretas em que ela se realiza, que ao fazer a opção pelo enfrentamento e pelo modo como o organizaremos, que contribuiremos para fortalecer a trincheira da autonomia e independência de classe frente aos governos e patrões, condição sem a qual não se constrói a luta pela emancipação da classe trabalhadora.

US – Está em curso um projeto de sociedade...

MARINA – Evidentemente que aqui está em discussão que projeto de vida nós queremos construir e que

lugar os trabalhadores(as) vão ocupar. E, portanto, uma vida que não pode ser pautada pela exploração do Capital sobre o Trabalho. Como nós vamos construir isso? É uma construção que têm as particularidades de um país com a dimensão do Brasil e sua constituição histórica. Não podemos pensar a estrutura educacional, a vida na relação Capital X Trabalho, desprezando uma sociedade que foi escravocrata – que ainda mantém trabalho nesta condição até este século; que massacrou seus índios – e até hoje os expulsa de seu lugar e destrói sua cultura em nome do capital. Não podemos ignorar que nosso País entrou no processo industrial quando o mundo revia a estrutura já existente. Enquanto isso, nós estávamos iniciando nossos processos de luta entre as classes de modo mais organizado e consistente, uma classe trabalhadora nova com poucas experiências concretas de enfrentamentos grandiosos. Tudo isso misturado pautou a luta pela proteção aos direitos de trabalho e os direitos sociais, inclusive, a luta contra

“O Sindicato é quem pode, a partir dessa elaboração aparentemente fragmentada, construir a amálgama que diz: a partir dessa compreensão e desses eixos de ação nós temos uma linha estratégica que é a defesa intransigente, incondicional e radical dos interesses dos docentes traduzidos em suas reivindicações (não só da universidade) e nesse sentido fortalecer essa luta mais geral.”

a ditadura e ao mesmo tempo a luta pelo direito do trabalhador(a) a ter direitos na sociedade que lutava por sua democratização. Luta que teve como um de seus sujeitos o ANDES-SN. Essa realidade de vida e trabalho dos docentes traz características que fizeram com que o Sindicato pensasse políticas com o fim de reverter situações conjunturais, mas sem nunca perder a noção da questão estrutural. Como o caso do debate sobre as cotas que optamos por fazer numa luta conjuntural e emergencial, pois queremos um projeto de educação que supere essa condição de particularidade e que possa, de fato, se configurar como direito universal.

US – Que o ANDES-SN seja o máximo de consciência possível neste momento. US

A atualidade de Monteiro Lobato

O texto *Esthetica Official*, publicado em 1919, no livro *Idéas de Géca Tatu*, de Monteiro Lobato, nunca foi tão atual. Analisa o comportamento dos intelectuais brasileiros (ou do Brasil?) da época, que tinham o mundo europeu, principalmente a França e a Inglaterra, como referência, sem levar em consideração nem valorizar as riquezas culturais locais. A mesma postura se observa ainda hoje na intelectualidade brasileira em relação à cultura europeia e estadunidense.

ESTHETICA OFFICIAL

Orça por verdade comesinha um paradoxo sthetico: a arte de um paiz quanto mais se desinternacionalisa, mais cresce como força internacional.

E' evidente. O valor da obra d'arte cota-se pelo seu coefficiente de temperamento, côr e vida — os tres valores que lhe travam a unidade, permanantes um do homem, outro do meio, outro do momento. A arte descentrada dessa tripeça de categorias e que tem por factor-homem o «heimatios» (corre á conta de Medeiros d'Albuquerque esta rebarba glossica, cheirando a esperanto, e indicativa dos homens de muitas patrias, postos em evidencia pela guerra); por «terroir» o mundo e por epoca o Tempo, será uma soberba alcachofra quando o volapuck senhorear o globo, por emquanto não.

Donde, uma conclusão logica: o artista cresce á medida que se nacionalisa. E' mister que a obra d'arte denuncie ao mais rapido volver d'olhos a sua origem, como as raças puras denunciam pelo typo individual o seu grupo ethnologico.

E uma indicação pratica para o Estado, que entre nós é a chocadeira artificial das vocações artisticas: fomentar o nacionalismo dessas vocações.

Não obstante esta intuição de bom senso, o Estado opera ás avessas. É que atrás da impessoalidade do Estado está sempre escondido um negociista.

As idéas e a vontade desse negociista refluem em publico como um rumo collectivo. Entre nós o negociista que dentro do touro de bronze ôco do Estado entende das coisas d'arte foge á concepção do artista prefigurada acima.

Ao invéz de apurar o nacionalismo das vocações, esperantisa-as, ou melhor afranceza-as, porque, para a inópia brasileira o mundo é a França.

Pega o Estado no rapaz, arranca-o da terra natal e dá com elle no "Quartier-latin", com o peão da raiz rebentado. A mentalidade em formação do adolescente, assim desramado e desarraigado, padece grave traumatismo, lá perde a seiva preciosa do "habitat" e vae viver em vaso sob clima hostile á sua regionalidade.

Durante a estadia de aprendizagem só vê a França, só lhe respira o ar, só conversa mestres francezes, só educa os olhos em paisagem franceza, arte franceza, museu francez.

As vergôntes congeniaes que levou daqui desmedram, e pega de brotar aquelle enxertosinho de borbulha operado em sua epiderma.

Concluido o tirocônio, ha duas sendas para o transportado: ou ficar lá, perdido na turba dos artistas exóticos que atravancam Pariz, incapaz de emparelhar com os nativos da terra, porque o inferiorisa uma alma de empréstimo, ou torna cá, tombando para a categoria do "expatriado artístico". A sua pátria esthetica lá ficou, a França – reconhece-o elle.

Os débeis malsinam, então, das nossas coisas. O céu é estupidamente azul. O azul é absurdo, irreproduzível na téla. O verde não tem gamas. A cor é excessiva. Não ha cambiantes. Não ha arvores pittorescas. Não ha costumes. Não ha mulheres. E suspiram, com o olho da saudade fito na creadita que os enfeitou por lá: - Ah Pariz! Pariz!

Os fortes comprehendem de relance a situação, atinam com a senda verdadeira, e entram a estudar de novo, deitando ás ortigas metade das idéas bebericadas fóra. Redimem-se, estes.

O malda orientação, ou desorientação official é grande; annulla dois terços das aptidões artisticas me-

dradas no paiz; cria "épaves" sociais, boiantes na onda dos "boulevards" como rolhas servidas; aumenta no paiz o numero grande dos incompreendidos maldizentes; imõe aos fortes, sob pena de naufrágio, um redobro de trabalho na tarefa de reacclimação esthetica.

Mas vá a gente dizer estas coisas aos homenzinhos alapados no bojo do Estado e detentores das manivelas da subvenção!

Sorriem de puro dó, os alhos!

Vem dahi o facto estranho, a quem corre a vista pelas paredes das nossas casas ricas, de vel-as coalhadas de quadros francezes no estylo e no assumpto apezar de rubricados por mas nacionaes.

Salas há onde o visitante, se fechar as janellas para não ver os plátanos bichados da rua, e os ouvidos para não ouvir o "batata assada ao forno", jura estar em Pariz, pelo menos.

São marinhas de Concarneau, scenarios da Costa Azul, trechos da Bagatelle, estudos de "boulevard", bretanhices a granel, perdões, pescarias, mulheres de coifa, que sei eu?

E tudo nomeado á franceza, "basse-cours, étangs, vieille cour, vieuz moulin" e outras sonoridades de encher o ouvido.

Para desencargo de consciência, uma ou outra telasinha nacional, as mais das vezes um caipira picando fumo. Porque a pintura indigena inda não transpoz o caipira picando o fumo. Desque Almeida Junior, o precursor, o artista educado lá que melhor reagiu contra a corrente, rasgou picadas novas com o seu picador de fumo, não houve espreme-bisnagas que não julgasse obrigado a pagar esse tributo de capitação ao caipira. A modos que lá pelo anno de 3.000, a archeologia restauradora da nossa epoca por meio das telas coevas, chegará a uma unica conclusão: naquella metade de seculo, no Brasil, o caipira picava fumo. Só e nada mais.

Um não sei qual pintor moderno, de vigoroso talento rebellão, estomagado com a tyrannia do passado artístico da humanidade, que obumbra o espirito da critica a ponto de só lhe deixar ver gênios na pintura antiga, revolta-se contra a eterna curvatura da opinião "snob", guiada pelas academias, diante das Giocondas, Ceias, Botticellis, e o conseqente menospreço do genio moderno. E pede um novo Omar, que destrua todos os museus e reduza a cal de pedreiro toda a cacaria marmórea da Grecia afim de que, na

senda desimpeçada, a arte moderna possa caminhar com desassombro. Semelhantemente, á luz do ponto de vista brasileiro, era de desejar que a França se empégasse nalgum Malstrom, de jeito a permittir urna livre e pessoal desinvoltura á nossa individualidade como povo.

É tempo de figurarmos na assembléa mundial como povo capaz de uma Idea sua, uma arte sua, costumes e usanças que não rescendam a figurinos importados. Enerva a persistencia na macaquite.

Já Euclides da Cunha entreabriu nos “Sertões” as portas interiores do paiz. O brasileiro gallicismado do littoral boquiabriu: pois ha tanta coisa inédita e forte e heroica e formidável cá dentro?

Revelou-nos a nós mesmos. Vimos que o Brasil não é São Paulo, enxerto de garfo italiano: nem Rio, alporque portuguez. A arte percebeu que se lhes rasgavam amplíssimas perspectivas. Se ainda não frechou para taes rulos é que anda tolhidinha de arthritimos vários. Questão de tempo e iodureto.

É preciso frisar: o Brasil está no interior, nas serras onde moureja o homem abaçanado pelo sol, nos sertões onde o sertanejo vestido de couro vaqueja, nas cochilas onde se domam poldros, por esses campos rechinantes de carros de bois, nos ermos que sulcam tropas aligeradas pelo tilintar do sincerro.

Está nas “estradas de ferro” onde uma metallurgia semi-barbara revide um passado morto. Está nas catingas estorricadas pela secca onde o bochorno cria dramas, angustias e dores inimagináveis aos praias-nos.

Está na palhoça de sapé e barro, está nas vendolas das encruzilhadas onde, ao calor da cachaça, se enredam romances e se deslindam pendengas com argumentos de guatambu chumbado.

É desse filão d’arte que ha de sahir o punhado de obras affirmativas da nossa individualidade racial. A rota é uma só: fugir a costeira praguejada de europe-anismo – especie de esperanto de idéas e costumes onde a literatura naufraga e as artes plasticas se retranssem na frialdade do “pastiche”, – e metter alvião á massa formidável do inédito.

Alli não há a politicagem esthetica das capitaes, nem academias amodorrantes, nem dogmas vestidos por figurinos, nem papas pensionadores.

Há a natureza estupenda e, formigando dentro della, um homem seu filho, expoente da sua “vis”,

rude, bárbaro, inculto, heroico sem o saber, immensamente pittoresco e – suprema recommendação! – sem um escropulo de francezia a lhe aleijar a alma.

Dahi o erro do nosso pensionato artistico.

O systema adoptado cifra-se sem variantes, no seguinte.

O candidato expõe numa casa de molduras os primeiros vagidos do seu pincel tatibitati; os jornaes, a pedido dos Paes e amigos, amimam de louvores benevolentes o genio de buço; e vae requerimento ao Estado solicitando pensão.

O governo, composto de homens sérios e sisudos, a cuja gravidade solenne não fica sem entender de outras artes que não as políticas, delega num dos seus membros poderes discretionarios para apalpar a bossa do postulante, auscultar-lhe as palpitações artisticas e decidir se merece ou não o estagio europeu.

Escusa mencionar que, atrás deste exame, mais que o simples mérito do supplicante, pesam na balança da Themis esthetica um certo numero de razões de estado. Como escusa dizer o são razões de estado... do Estado de S. Paulo.

O governo, sciente do julgamento, não nõ discute. Cumpre-o qual sentença promanada da própria bocca de Minerva. E o menino espinoteia de jubilo ao ver-se transplantado de Avaré, Taquaritinga ou Bannal a Pariz ou Roma, com 500 francos mensaes durante cinco annos, podendo dispôr do tempo como lhe bacoreje a veneta – em patuscadas ou em estudos.

O primeiro inconveniente sério está na pouca edade do pensionado.

Já superiormente o disse Joaquim Nabuco: a mocidade é a surpresa da vida. Todo adolescente é um deslumbrado. Calculem-se agora os effeitos desta surpresa numa criança arrancada sem transições ao borralho, á terra natal, á lingua e despejada sózinha no pandemonio de um grande centro europeu. Deslumbra-se. Empolga-a tudo quanto é “plaquet” polido, lantejoula, missanga dourada, farfalhice, “maillehort”, “pingo d’água”, phosphorecencia da podriqueira européa. Envenena-a quanto absyntho lethal é “dernier cri” nas babylonias.

Mettem-se a “gozar a vida”.

Gozar a vida quer dizer dar cabo da saúde por meio da mulherinha, escavacar o moral na bohemia alcoólica dos cafés, e liquefazer as lentas acquisições hereditárias do caracter pela frequencia de meios

cosmopolitas derrancadas, onde o “jê mêm fiche” é a suprema elegância philosophica.

Ninguém alli para precaver a sua inexperiencia contra os enganos da vida; nenhuma fiscalisação de estudos por parte do pensionador.

O governo só lhe pede, a espaços, umas periódicas academias – feitas ou não por elles, mas por elles assignadas. Basta ao governo esta irrisória documentação de authenticidade.

Findo os cinco annos retira-lhe a teta e fica todo ancho, o governo, na certeza de que brindou o paiz com mais um grande artista.

Será assim?

Relanceando a vista pela feira dos pensionados ressalta o contraproducente do methodo official.

Ao invés de criar um artista, cria o governo, na generalidade, com o dispendio de 20 contos por cabeça, uma galeria de inválidos Moraes. Ou bohemios de rua, malbaratados de tempo e saúde durante o pensionamento e, após, náufragos roídos de mazellas a bracejar pelo resto da vida no vortilhão europeu. Ou artistas mediócras, porque brasileiros de carne ficaram europeus de espírito. Ou sorumbáticos incompreendidos de torna-viagem, prenhes de boas intenções, mas dessossados pelo desanimo, a exhibir eternamente, como as mais adiantadas concepções sociologicas, as idéas e a linguagem dos personagens elegantes do Eça de Queirós nos “Maias”.

O paiz é uma choldra, falam em se naturalisar cafes, pedem invasão estrangeira que arrase, qie deranque, porque está tudo podre, a esfarelar de velhice precoce.

Será verdade tudo isso, mas por 20 contos é caro. Os críticos indígenas chegam ás mesmas conclusões, de graça.

Confessam os defeitos do systema os proprios pensionistas. Um delles diz em carta: “...o governo de S. Paulo devia conservar seus pensionistas no Rio por dois annos e então sob a fiscalisação do governo e mais economicamente ver-se-ia se elle era merecedor dos cinco annos na Europa, para “aperfeiçoar” os estudos. E não enviar a Pariz o individuo que promette

“mais ou menos”, sem fiscalisação nenhuma, abandonando-o por lá, como se faz. O pensionista estuda ou não estuda... á vontade, ninguem lhe sabe da vida; de vez em quando manda umas academias e quando volta ao paiz traz uma colleção de paisagenzinhas e cabeças de bretãs, coisas vendáveis. Que fez por lá? É então que se percebe o erro.

Esta modificação aventada inda encerra um defeito grave. Fala em fiscalisação official durante o estagio no Rio. Ora fiscalisação, a não ser nos casos onde ha multa repartivel entre o governo e o fiscal, é uma das muitas pilherias da nossa patusca Republica.

Evitando o escolho, o geniozinho em ovo seria matriculado na Escola de Bellas Artes do Rio, onde completaria o curso. Depois, conforme as aptdões

demonstradas, a juizo dos seus professores, receberia ou não, como premio, uma estadia no velho mundo a titulo de aperfeiçoamento de estudos. Comprehende-se que tenha competencia para ajuizar do mérito do postulante o grupo de mestres, profissionaes, vultos proeminentes da arte nacional, que lhe guiou os primeiros passos e o teve durante todo o curso sob vistas.

Taes juízes merecem acato. Suas sentenças têm sempre um pouquinho mais de valor do que as emanadas de um paredro incapaz de mane-

jar uma brocha.

Em cinco annos sobeja tempo para aquilatar dos méritos do candidato, conhecer-lhe a estofa e vaticinar sem o concurso de Mucio Teixeira se dá uma pinta monos ou um Almeida Junior.

Estará mais homem, menos embellecavel pela mulherinha, já sovado pela vida de capital, com as idéas consolidadas, o character em via de crystalisação definitiva. A sereia de Pariz não o estonteará com três olhadelas sábias de Mimi Pinson.

Isto é sensato, é o que toda a gente pensa. Mas vá alguém dize-lo ao governo! Elle sorri, por intermédio dos escarninhos músculos faciaes do paredro e continua a esfrangalhar vocações, uma por uma, a peso de ouro, vinte contos por cabeça.

E a gente é rir-se também, pois havia de chorar?

(Monteiro Lobato, *Idéas de Géca Tatu*, 1919)



As imagens e o sentimento

Rondon de Castro

Professor da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

E-mail: rondon@smail.ufsm.br

Foto: Luiz Fernando Nabuco



• Plenária de abertura
• do 32º Congresso.

Foto: Marco Fernandes



• Apresentação artística
• na plenária de abertura.

As fotos sempre são acompanhadas de emoções. Os momentos mais felizes, ou os mais tristes, ao serem perpetuados depois de um “clique” sobem um degrau a mais na escala da memória e da lembrança. Em todos os cantos do Brasil, por mais de 124 dias de uma brava greve, fotografias foram tiradas e serão objetos da recordação daqueles momentos de luta, de confronto e de esperança. Para os que vivenciaram aquelas horas, o sentimento predominante só poderia ser um: o orgulho! Este foi o clima que marcou o 32º Congresso! **US**

Foto: Luiz Henrique Schuch



• A presidente do ANDES-SN,
• Marinalva Oliveira, oficializa a
• abertura do 32º Congresso.

Foto: Luiz Fernando Nabuco



• Emoção na abertura
• do Congresso: plenária
• canta a “Internacional”
• de punho erguido.

Foto: Renata Maffezoli



• Ato público reúne congressistas no centro do Rio de Janeiro.

Foto: Renata Maffezoli



• Grupos mistos discutem o caderno de textos.

Foto: Luiz Fernando Nabuco



Ato público contra a EBSERH e em defesa dos HUs.

Foto: Marco Fernandes



Apresentação artística na plenária de abertura.

Foto: Renata Maffezoli



• Grupos mistos aprofundam a democracia no Congresso do ANDES-SN.

Foto: Marco Fernandes



• Exposição realçou a militância durante a greve de 2012.

Foto: Marco Fernandes



- Ato público no
- Rio de Janeiro empolgou a
- militância do Congresso.

Foto: Marco Fernandes



- Plenária do Tema II.

Foto: Marco Fernandes



Foto: Luiz Fernando Nabuco



• Plenária de
• encerramento
• do 32º Congresso
• do ANDES-SN.

EXECUTIVA NACIONAL

PRESIDENTE
Marinalva Silva Oliveira (SINDUFAP SSIND)

1º VICE-PRESIDENTE
Luiz Henrique Schuch (ADUFPEL SSIND)

2º VICE-PRESIDENTE
Gean Cláudio de Souza Santana (ADUFS-BA SSIND)

3º VICE-PRESIDENTE
Paulo Jorge Moraes Figueiredo (ADUNIMEP SSIND)

SECRETÁRIO GERAL
Márcio Antônio de Oliveira (APES JF SSIND)

1ª SECRETÁRIA
Marina Barbosa Pinto (APES JF SSIND)

2º SECRETÁRIO
Paulo Marcos Borges Rizzo (SSIND
do ANDES-SN na UFSC)

3º SECRETÁRIO
Rondon Martin Souza de Castro (SEDUFMS-SSIND)

1º TESOUREIRO
Fausto Camargo Junior (SINDCEFET-MG-SSIND)

2º TESOUREIRO
Almir Serra Martins Menezes Filho (ADURN SSIND)

3º TESOUREIRO
João Francisco Ricardo Kastner Negrão (APUFPR SSIND)

REGIONAL NORTE I

1º VICE-PRESIDENTE
Amecy Gonçalves Bentes de Souza (ADUA SSIND)

2º VICE-PRESIDENTE
Carlossandro Carvalho de Albuquerque (SINDUEA)

1º SECRETÁRIO
Jorge Luiz Coimbra de Oliveira (ADUNIR SSIND)

2ª SECRETÁRIA
Vânia Graciele Lezan Kowalceuk (SESUDF-RR)

1º TESOUREIRO
Antônio José Vale da Costa (ADUA SSIND)

2º TESOUREIRO
Edilson Lobo do Nascimento (ADUNIR SSIND)

REGIONAL NORTE II

1º VICE-PRESIDENTE
José Queiroz Carneiro (ADUFPA SSIND)

2º VICE-PRESIDENTE
Paulo Marcelo Cambraia da Costa (SINDUFAP-SSIND)

1º SECRETÁRIO
Benedito Gomes dos Santos Filho (ADUFRA SSIND)

2ª SECRETÁRIA
Brenda Perpétua Pereira da Mota (SINDUFAP-SSIND)

1º TESOUREIRO
Roberto Cezar Lobo da Costa (ADUFRA SSIND)

2º TESOUREIRO
Enilson da S. Souza (SINDUFOPA-SSIND)

REGIONAL NORDESTE I

1º VICE-PRESIDENTE
Antônio Gonçalves Filho (APRUMA SSIND)

2º VICE-PRESIDENTE
Daniel de Oliveira Franco (ADUFPI SSIND)

1º SECRETÁRIO
José Alex Soares Santos (SINDUECE-SSIND)

2º SECRETÁRIO
José Policarpo Costa Neto (APRUMA SSIND)

1º TESOUREIRO
Raimundo Renato Patrício (APRUMA SSIND)

2ª TESOUREIRA
Erlênia Sobral do Vale (SINDUECE SSIND)

REGIONAL NORDESTE II

1º VICE-PRESIDENTE
Josevaldo Pessoa da Cunha (ADUFCG SSIND)

2º VICE-PRESIDENTE
Geraldo Marques Carneiro (ADUFURRN/ADUERN SSIND)

1º SECRETÁRIO
Rejane Dias da Silva (ADUFEPE SSIND)

2º SECRETÁRIO
Ibiraci Maria Fernandes Rocha (ADURN SSIND)

1º TESOUREIRO
Ademir Gomes Ferraz (ADUFERPE SSIND)

2º TESOUREIRO
Eliane Maria de Menezes Maciel (ADUFPB-JP SSIND)

REGIONAL NORDESTE III

1º VICE-PRESIDENTE
José Valter Alves da Silva (ADUSC SSIND)

2º VICE-PRESIDENTE
Marcos Antônio da Silva Pedroso (ADUFS SSIND)

1º SECRETÁRIO
Robério Marcelo Rodrigues Ribeiro (APUR SSIND)

2º SECRETÁRIO
Marcos Antônio Assis Lima (ADUSB SSIND)

1º TESOUREIRO
José Milton Pinheiro de Souza (ADUNEB SSIND)

2ª TESOUREIRA
Gracinete Bastos de Souza (ADUFES-BA SSIND)

REGIONAL PLANALTO

1º VICE-PRESIDENTE
Maurício Alves da Silva (SESDUFT-SSIND)

2º VICE-PRESIDENTE
Claus Akira Matsushigue (ADUNB SSIND)

1º SECRETÁRIO
Fábio Henrique Duarte (SESDUFT-SSIND)

2º SECRETÁRIO
Fernando César Paulino Pereira (ADCAC SSIND)

1º TESOUREIRO
Fernando Lacerda Junior (ADUFG SSIND)

2º TESOUREIRO
Edney Rocha Freitas (ADCAJ SSIND)

REGIONAL PANTANAL

1º VICE-PRESIDENTE
Dorival Gonçalves Junior (ADUFMAT SSIND)
2ª VICE-PRESIDENTE
Marina Evaristo Wenceslau (ADUEMS SSIND)
1º SECRETÁRIO
Eduardo Soares Gonçalves (ADUNEMAT SSIND)
2ª SECRETÁRIA
Gicelma da Fonseca Chacorosqui Torchi
(ADUFDOURADOS SSIND)
1ª TESOUREIRA
Irenilda Angela dos Santos (ADUFMAT SSIND)
2º TESOUREIRO
Mário Luiz Alves (ADUFDOURADOS SSIND)

REGIONAL LESTE

1º VICE-PRESIDENTE
Rubens Luiz Rodrigues (APES JF SSIND)
2º VICE-PRESIDENTE
Antônio Libério de Borba (SINDCEFET-MG-SSIND)
1ª SECRETÁRIA
Márcia Cristina Fontes Almeida (ASPUV SSIND)
2ª SECRETÁRIA
Cenira Andrade de Oliveira (ADUFES SSIND)
1º TESOUREIRO
Joaquim Batista de Toledo (ADUFOP SSIND)
2º TESOUREIRO
Antônio Maria Pereira de Resende (ADUFLA SSIND)

REGIONAL RIO DE JANEIRO

1º VICE-PRESIDENTE
Walcyr de Oliveira Barros (ADUFRJ SSIND)
2ª VICE-PRESIDENTE
Elizabeth Carla Vasconcelos Barbosa (ADUFF SSIND)
1ª SECRETÁRIA
Sônia Lúcio Rodrigues de Lima (ADUFF SSIND)
2º SECRETÁRIO
João Pedro Dias Vieira (ASDUERJ)
1ª TESOUREIRA
Maria Luiza Testa Tambellini (ASDUERJ)
2ª TESOUREIRA
Enedina Soares (ADUNIRIO SSIND)

REGIONAL SÃO PAULO

1ª VICE-PRESIDENTE
Ana Maria Ramos Estevão (ADUNIFESP SSIND)
2º VICE-PRESIDENTE
Osvaldo L. Angel Coggiola (ADUSP SSIND)
1ª SECRETÁRIA
Betania Libanio Dantas de Araujo (ADUNIFESP SSIND)
2º SECRETÁRIO
Ivonésio Leite de Souza (ADUNIMEP SSIND)
1ª TESOUREIRA
Lighia Brigitta Horodynski Matsushigue (ADUSP SSIND)
2º TESOUREIRO
Rubens Barbosa de Camargo (ADUSP SSIND)

REGIONAL SUL

1ª VICE-PRESIDENTE
Maria Suely Soares (APUFPR SSIND)
2ª VICE-PRESIDENTE
Cintia Xavier (SINDUEPEG-SSIND)
1ª SECRETÁRIA
Maria Luiza Domingues (SINDUFT-PR-SSIND)
2º SECRETÁRIO
Henrique Radomanski (SESDUEM-SSIND)
1º TESOUREIRO
Marcos Antônio Baldessar (SINDUFT-PR –SSIND)
2º TESOUREIRO
Alberto Elvino Franke (SSIND do ANDES-SN na UFSC)

REGIONAL RIO GRANDE DO SUL

1º VICE-PRESIDENTE
Carlos Alberto Pires (SEDUFMS-SSIND)
2º VICE-PRESIDENTE
Daniel Luiz Nedel (SESUNIPAMPA-SSIND)
1º SECRETÁRIO
Henrique Andrade Furtado de Mendonça
(ADUFPEL SSIND)
2º SECRETÁRIO
Carlos Schmidt (SSIND do ANDES-SN na UFRGS)
1º TESOUREIRO
Júlio Ricardo Quevedo dos Santos (SEDUFMS-SSIND)
2º TESOUREIRO
Ubiratã Soares Jacobi (APROFURG SSIND)

Um a mais é muito mais.

Reunindo forças, conquistamos nossos direitos.



**EDUCAÇÃO
PÚBLICA DE
QUALIDADE**

ANDES

SINDICATO NACIONAL

CSP - CONLUTAS

Filie-se ao ANDES-SN.

SEDE NACIONAL

Setor Comercial Sul (SCS), quadra 2, Edifício Cedro II, 5º andar, bloco "C", 70302-914, Brasília – DF
Telefones: (61) 3962-8400 e Fax: (61) 3224-9716
E-mails: Secretaria – secretaria@andes.org.br | Tesouraria – tesouraria@andes.org.br | Imprensa – imprensa@andes.org.br

ESCRITÓRIOS REGIONAIS

ANDES – SN/ESCRITÓRIO REGIONAL NORTE I

Rua 7, casa 79, conj., 31 de Março, bairro Japiim I, Manaus – AM, 69077-080
Telefone: (92) 3237-5189
E-mail: andesnorte1@bol.com.br

ANDES – SN/ESCRITÓRIO REGIONAL NORTE II

Av. Augusto Correia, nº 1 – Guamá, Campus Universitário da UFPA – Setor de Recreações – Altos,
Caixa Postal 8.603, Belém – PA, 66075-110
Telefone: (91) 3259-8631
E-mail: andesnorte2@andes.org.br

ANDES – SN/ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE I

Rua Tereza Cristina, nº 2 266, salas 105 e 106, Benfica, Fortaleza – CE, 60015-141
Telefone: (85) 3283-8751
E-mail: andesne1@gmail.com

ANDES – SN/ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE II

Rua Dr. José Luiz da Silveira Barros, 125, ap. 02, Espinheiro – Recife – PE, 52020-160
Telefone: (81) 3037-6637
E-mail: andesne2@hotmail.com

ANDES – SN/ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE III

Av. Presidente Vargas, 60, sala 101/Barra Center – Salvador – BA, 40140-130
Telefone: (71) 3264-2955
E-mail: andesne3@terra.com.br

ANDES – SN/ESCRITÓRIO REGIONAL LESTE

Av. Afonso Pena, 867, salas 1.012 a 1.014, Belo Horizonte – MG, 30130-002
Telefone: (31) 3224-8446
E-mail: regleste.bh@terra.com.br

ANDES – SN/ESCRITÓRIO REGIONAL PLANALTO

Alameda Botafogo, 68, qd. A, lt. 05, casa 03 – Centro- Goiânia – GO, 74030-020
Telefone: (62) 3213-3880
E-mail: andesrp@gmail.com

ANDES – SN/ESCRITÓRIO REGIONAL PANTANAL

Av. Alziro Zarur, 338, sala 03 – Cuiabá – MT, 78068-365
Telefone: (65) 3627-7304
E-mail: andesvpr@uol.com.br

ANDES – SN/ESCRITÓRIO REGIONAL SÃO PAULO

Rua Amália de Noronha, 308, Pinheiros – São Paulo – SP, 05410-010
Telefone (11) 3061-3442 – Telefone/Fax: (11) 3061-0940
E-mail: andesregsp@uol.com.br

ANDES – SN/ESCRITÓRIO REGIONAL RIO DE JANEIRO

Av. Rio Branco, 277, sala 1.306 – Centro - Rio de Janeiro – RJ, 20047-900
Telefone: (21) 2510-4242
E-mail: andesrj@msm.com.br

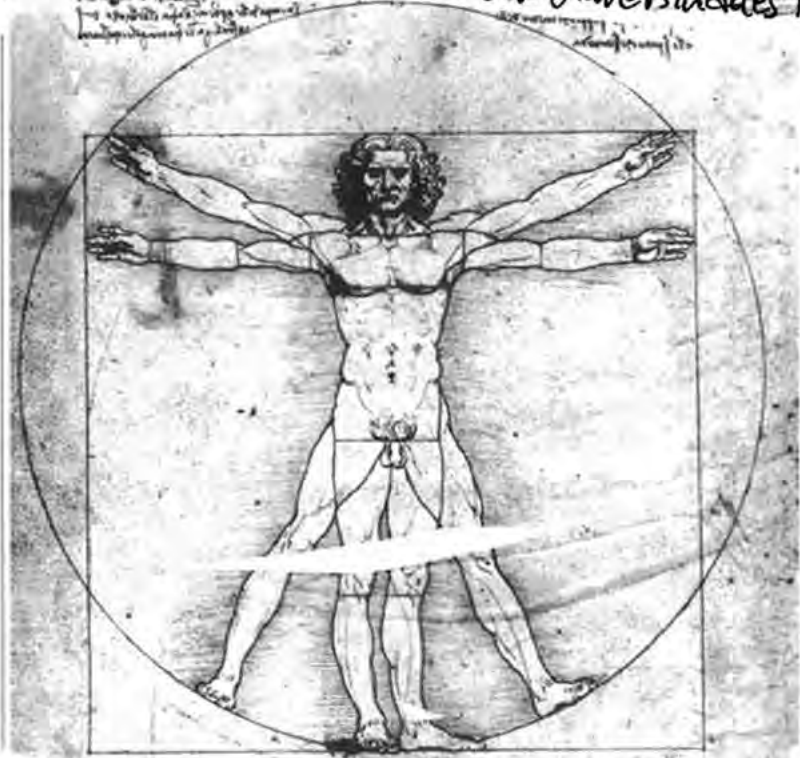
ANDES – SN/ESCRITÓRIO REGIONAL SUL

Rua Emiliano Perneta, 424, conj. 31, Edifício Top Center Executive – Centro – Curitiba – PR, 80420-080
Telefone: (41) 3324-6164
E-mail: andes_regsul@yahoo.com.br

ANDES – SN/ESCRITÓRIO REGIONAL RIO GRANDE DO SUL

Av. Protásio Alves, 2.657, sala 303 – Bairro Petrópolis – Porto Alegre – RS, 90410-002
Telefone: (51) 3061-5111
E-mail: andesrs@andes.org.br

Incertezas como futuro da profissão... Privatização dos Hospitais Universitários - Plano de Carreira, Crescimento desordenado das Universidades Federais.



Falta de estrutura. Inchaço. Falta de salas de aula, laboratórios e professores. Excesso de alunos. Falta de manutenção.

É DURO QUANDO A VIDA IMITA A ARTE...



BIRA DAVCAS 2013

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE está aberta à colaboração de docentes e profissionais interessados(as) na área e que desejam compartilhar seus estudos e pesquisas com os(as) demais.

Objetivos

Constituir-se em fórum de debates de questões que dizem respeito à educação superior brasileira tais como: estrutura da universidade, sistemas de ensino, relação entre universidade e sociedade, política universitária, política educacional, condições de trabalho etc.;

Oferecer espaço para apresentação de propostas e sua implementação, visando à instituição plena da educação pública e gratuita como direito do cidadão e condição básica para a realização de uma sociedade humana e democrática;

Divulgar trabalhos, pesquisas e comunicações de caráter acadêmico que abordem ou reflitam questões de ensino, cultura, artes, ciência e tecnologia;

Divulgar as lutas, os esforços de organização e realizações do ANDES-SN;

Permitir a troca de experiências, o espaço de reflexão e a discussão crítica, favorecendo a integração dos docentes;

Oferecer espaço para a apresentação de experiências de organização sindical de outros países, especialmente da América Latina, visando à integração e à conjugação de esforços em prol de uma educação libertadora.

Instruções gerais para o envio de textos

Os artigos e resenhas deverão ser escritos de acordo com as normas do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, conforme o Decreto 6.583, de 29 de setembro de 2008.

Os artigos e resenhas enviados a Universidade e Sociedade serão submetidos à Editoria Executiva e a conselheiros ad hoc. Universidade e Sociedade reserva-se o direito de proceder a modificações de forma e sugerir mudanças para adequar os artigos e resenhas às dimensões da revista e ao seu padrão editorial.

1 - Os textos devem ser inéditos, observadas as seguintes condições:

1.1 - Os artigos devem ter uma extensão máxima de 15 páginas (cerca de 40 mil caracteres), digitados

em Word, fonte Times New Roman, tamanho 12, em espaço 1,5, sem campos de cabeçalhos ou rodapés, com margens fixadas em 1,5 cm em todos os lados; as resenhas devem conter no máximo 2 páginas, contendo um breve título e a referência completa da obra resenhada – título, autor(es), edição, local, editora, ano da publicação e número de páginas;

1.2 - O título deve ser curto, seguido do nome, titulação principal do(a) autor(a), bem como da instituição a que está vinculado(a) e de seu e-mail para contato;

1.3 - Após o título e a identificação do(a) autor(a), deve ser apresentado um resumo de, aproximadamente, 10 linhas (máximo 1.000 caracteres), indicando os aspectos mais significativos contidos no texto, bem como o destaque de palavras-chave;

1.4 - As referências bibliográficas e digitais devem ser apresentadas, segundo as normas da ABNT (NBR 6023 de ago. de 2002), no fim do texto. Deverão constar apenas as obras, sítios e demais fontes mencionadas no texto. As citações, em língua portuguesa, também devem seguir as normas da ABNT (NBR 10520 de ago. de 2002);

1.5 - As notas se houver, devem ser apresentadas, no final do texto, numeradas em algarismos arábicos. Evitar notas extensas e numerosas;

2 - Os conceitos e afirmações, contidos no texto, bem como a respectiva revisão vernacular são de responsabilidade do(a) autor(a);

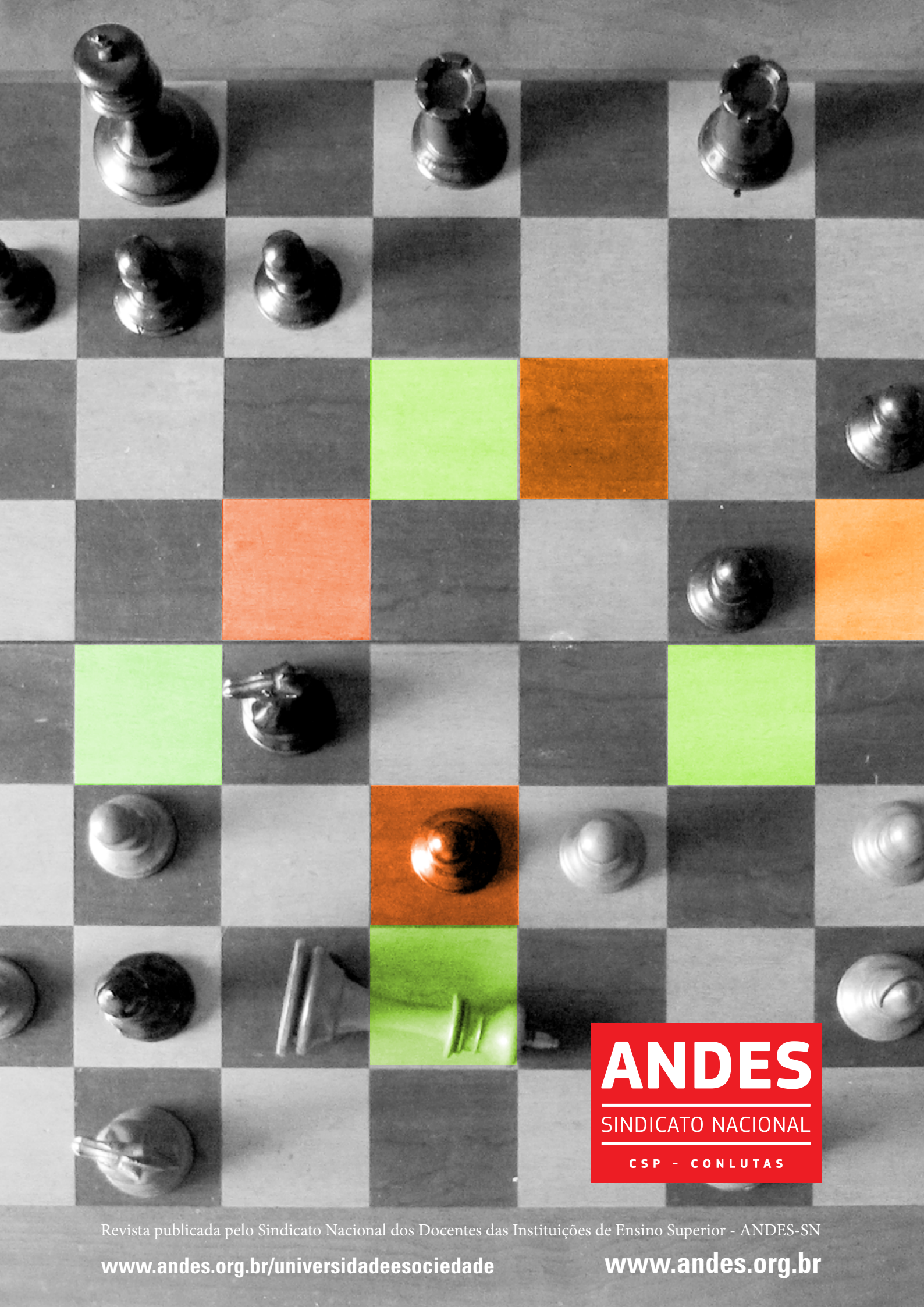
3 - O(a) autor(a) deverá apresentar seu mini-curriculum (cerca de 10 linhas), no fim do texto e informar endereço completo, telefones e endereço eletrônico (e-mail), para contatos dos editores;

4 - O prazo final de envio dos textos antecede, em aproximadamente três meses, as datas de lançamento do respectivo número da Revista, que sempre ocorre durante o Congresso ou o CONAD, em cada ano. A Secretaria Nacional do ANDES-SN envia, por circular, as datas do período em que serão aceitas as contribuições, bem como o tema escolhido para a edição daquele número;

5 - Todos os arquivos de textos deverão ser encaminhados como anexos de e-mail, utilizando-se o endereço eletrônico: andesregsp@uol.com.br;

6 - Os artigos que tenham sido enviados em pen drive (acompanhados ou não da respectiva cópia impressa) e que não forem aceitos para publicação não serão devolvidos;

7 - Artigos publicados dão direito ao recebimento de cinco exemplares e as resenhas a dois exemplares.



ANDES
SINDICATO NACIONAL
CSP - CONLUTAS

Revista publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN

www.andes.org.br/universidadeesociedade

www.andes.org.br