

POLÍTICAS PARA O ENSINO SUPERIOR: PROFISSIONALIZAÇÃO OU PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE?

*Policies for Higher Education: professionalization
or proletarianization of teacher work?*

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro¹
PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz²
ROCHA, Terezinha Cristina³

RESUMO

Este artigo centrado nas Políticas Públicas para o Ensino Superior analisa, tanto o aumento de controle sobre o professor, devido ao uso de métodos empresariais como o Gerencialismo, quanto o processo de precarização do trabalho, traduzido na intensificação, na exigência de uma produtividade exacerbada, e na precarização das condições salariais e de trabalho dos docentes. Esse quadro decorre do contexto marcado pela globalização e pelo neoliberalismo que impactam, especialmente, o Ensino Superior que vem perdendo a qualidade do ensino, que se consubstancia no diálogo permanente entre ensino, pesquisa e extensão. A metodologia usada foi a pesquisa teórico-conceitual, que contemplou a temática, de forma ampla e aprofundada. O texto foi dividido em partes: Visão Panorâmica do Ensino Superior; Profissionalização e Proletarização: seus desdobramentos no trabalho do professor; e Considerações Finais e Propostas.

Palavras-Chave: Ensino Superior/Universidade; Trabalho Docente; Controle e precarização.

ABSTRACT

This article focuses on Public Policies for Higher Education examines both increased control over the teacher, due to the use of business methods such as managerialism, as the process of precarious work, translated in scaling, the requirement of a heightened productivity, and the precariousness of pay and working conditions of teachers. This framework derives from the context marked by globalization and neoliberalism that impact, especially higher education which has been losing the quality of education, embodied in the ongoing dialogue between teaching, research and extension. The methodology used was the theoretical and conceptual research, which included the topic so broad and deep. The text was divided into parts: Genesis of Universities; Critical Analysis of Higher Education, today;

¹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-MG. E-mail: dorinhapuc@hotmail.com.

² Doutoranda em Educação da FaE/UFMG. E-mail: jussarapaschoalino@yahoo.com.br.

³ Mestranda em Educação da PUC-MG. E-mail: krischamber@bol.com.br.

Conclusions and Proposals for the redemption of the University as a social institution, public, democratic, and critical quality.

Keywords: Higher Education/University; Teacher Workshop; Control and Precarious.

INTRODUÇÃO

Este artigo está centrado tanto nas Políticas Públicas para a Educação, sobretudo, nas referentes ao Ensino Superior/Universitário, analisando o aumento do controle sobre trabalho, através da priorização do gerencialismo, quanto no processo de precarização do trabalho dos professores, consubstanciado na intensificação, na exigência crescente de produtividade, na degradação das condições salariais e de trabalho. Para conferir uma dimensão didática, o texto foi dividido em partes muito interligadas: Visão Panorâmica do Ensino Superior; Profissionalização e Proletarização: seus desdobramentos no trabalho do professor; e, por fim, Considerações Finais e Propostas.

VISÃO PANORÂMICA DO ENSINO SUPERIOR

A Universidade é uma instituição, cuja gênese situa-se na Idade Média e, desde o início, vem se caracterizando pelo princípio da reforma permanente. Pode-se afirmar que, ao longo da sua trajetória, sobretudo após a instauração da revolução burguesa, essa instituição se contrapôs, ou respaldou, as necessidades do seu tempo histórico.

Nessa perspectiva, a Universidade, para ficar sintonizada com as demandas da Revolução Francesa, revestiu-se de um caráter profissionalizante e napoleônico e, para responder ao surto de desenvolvimento científico ocorrido na Prússia, passou a priorizar a pesquisa, transformando-se em Universidade de Pesquisa, denominada de Humboldtiana.

Já no final do século XIX e início do século XX, devido à universalização do acesso à educação, nos países que vivenciavam um processo de desenvolvimento acelerado, se constituiu como Universidade de Massa, diversificando-se em múltiplos modelos, como vem ocorrendo, na atualidade, nos Estados Unidos.

No âmbito da América Latina, durante o período colonial, foram trasladados paradigmas de universidades da, então, Península Ibérica, especialmente as de Salamanca e Coimbra.

No final da 1ª década do século XX, as universidades latinas, sob a influência da Revolução Mexicana e do Movimento de Córdoba, foram adquirindo um maior nível de autonomia.

Segundo Cunha (1988), o Brasil, ao contrário dos países de colonização espanhola, somente instaurou sua primeira Universidade, tardiamente, ou seja, no século XX. Em 1968, em pleno período de arbítrio, foi veiculada a Reforma Universitária, Lei n. 5540/68 que, apesar de muitos aspectos

questionáveis, determinou uma premissa fundamental para a qualidade do ensino acadêmico, traduzida na tríade “ensino, pesquisa e extensão”.

A partir, especialmente, dos meados da década de 80, devido à derrocada do socialismo real, da diminuição do papel do Estado e da consequente hegemonia do neoliberalismo e da globalização, que abalaram os setores societário e produtivo e, de modo específico, o campo educacional, o nível de ensino em pauta vem lançando mão de soluções neoconservadoras e ultraliberais provenientes do campo da economia que foram transladas, em âmbito mundial.

Pereira (2009, p.26) assim se posiciona a respeito do ideário neoliberal:

[...] o contexto de aprofundamento do projeto neoliberal, políticas sociais como saúde, previdência e educação - antes implementadas através da ação estatal e com cunho universal - foram relegadas a último plano, com ações focalistas dos Estados e, ao mesmo tempo, ampla abertura para a exploração mercadológica de tais necessidades sociais. Saúde, previdência e educação passaram a ser concebidas como “serviços”, cujos objetivos pautam-se na lógica mercantil e têm como finalidade última a obtenção do lucro. Assim, a figura do cidadão reposiciona-se para a de “cidadão-consumidor” (caso tenha renda para consumir planos de saúde, previdência e mensalidades escolares) e “cidadão-pobre” (PEREIRA, 2009, p.26).

Nessa perspectiva, a educação passa de “valor de uso” para “valor de troca”, deixando de ser direito para se transformar em mercadoria, restringindo-se a atender às necessidades do mercado e aos propósitos dos “rankings” nacionais e internacionais, em vez de transmitir os conhecimentos historicamente construídos e formar, política e eticamente, cidadãos capazes de cultivar a interrogação da vida. Hoje, a preocupação maior dos empresários e investidores educacionais é a de formar indivíduos adaptados ao seu local de trabalho, porém incapazes de ler o mundo à sua volta, de forma crítica e reflexiva.

Pereira (2009, p.269) se expressa desta forma:

[...] constata-se a abertura da educação superior como amplo e lucrativo campo de exploração para grandes grupos empresariais, corroborada pelos dados da UNESCO (1999). Contudo, a expansão mercantilizada do ensino superior, já em curso e concentrada nos países periféricos e nos EUA é sustentada por elementos ideológicos que justificam tal processo e anulam a concepção de direito à educação pública superior, agora, transmuda em serviço.

Nesse cenário de globalização, mercantilização e padronização da educação, constata-se que as universidades e demais instituições de Ensino Superior, nos diferentes países, vêm se caracterizando por traços e marcas muito semelhantes, independentemente de suas histórias, culturas, economias e das especificidades de seus sistemas de ensino, fazendo que, segundo Pablo Gentili (2000), se venha assistindo a um processo de “macdonaltilização” da educação.

Nesse contexto, as Políticas relativas ao Ensino Superior vêm passando por um processo de desconstrução do seu “ethos”, sobretudo pela priorização de certas formas e modelos econômicos, a instauração do Estado Mínimo e a ação massiva de Organismos Multinacionais. Assim, constata-se que as universidades dos países denominados, do Atlântico Norte e do Atlântico Sul, têm sido levadas a adotar o modelo anglo-saxão, que as concebe, não mais como instituições sociais, segundo os moldes clássicos, mas como

organizações neoprofissionais, heterônimas, operacionais, empresariais e competitivas. Nessa perspectiva, assiste-se ao adentramento de um modelo de gestão/administração que privilegia formas de governabilidade e de gerencialismo.

A emergência do gerencialismo, nos anos 90, como paradigma orientador das reformas da administração pública decorre da clara preocupação teórica dos modelos e teorias tradicionais em oferecer respostas à relação entre as formas de organização institucional e performance administrativa. Partindo da premissa de que as instituições (e o desenho institucional) importam para a produção de incentivos para a criação de novas burocracias, os gerencialistas orientam suas problematizações a partir da seguinte questão: "que desenhos institucionais permitem reconfigurar a eficiência dos modelos de gestão?" (REZENDE, 2009, p.349).

Esses modelos de gestão implantados na perspectiva da eficácia/eficiência passaram a ser pressupostos para o campo educacional e têm acarretado transformações no âmbito da administração das instituições e, especialmente, no trabalho docente.

Segundo Hardt e Negri (2004), nas sociedades hodiernas, se experimenta um controle estabelecido por mecanismos que, ideologicamente, parecem democráticos e iminentes ao campo social, que vêm sendo interiorizados pelos próprios sujeitos/profissionais, que se vêm se tornando totalmente submissos.

No campo educacional, se estabeleceu uma forma de governo, cuja produtividade tenta alinhar a educação como negócio/mercadoria, sendo que alunos e professores passaram a ser passivos de um serviço que pode e deve ser medido e avaliado através dos desempenhos dos alunos, em testes padronizados; nessa perspectiva, os docentes se submetem à certificação e ao controle ostensivo dos órgãos governamentais e dos gestores das instituições de ensino.

Cria-se, dessa forma, o "governo da conduta", que Foucault (1985) chamou de "governabilidade", isto é, uma atitude/determinação que busca conformar, orientar ou afetar os comportamentos das pessoas.

Por sua vez, o novo gerencialismo, tecnologia dessa governabilidade, reforça e acirra a ideia de autocontrole, criando a ilusão de que as decisões educativas estariam livres de qualquer imposição, naturalizando posturas individuais, homogeneizando soluções e resultados.

As políticas e as práticas de gestão educacional, destacando-se as relativas ao Ensino Superior, vêm se resumindo a um tipo de governo que busca intervir diretamente sobre os docentes, em sua capacidade e liberdade de escolha, obnubilando o fato de que estas opções ocorrem em sintonia com uma "gramática", preestabelecida pelo setor mercantil, que visa à obtenção de lucros crescentes. Nessa perspectiva, por um lado, as Instituições de Ensino Superior (IES) Privadas são as que vêm adotando, com mais ênfase, essa gramática, e por outro, são as que têm mais se expandido, no País.

Para evidenciar essa realidade, recorre-se aos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), divulgados em 2009, segundo os quais as IES (Instituições de Ensino Superior) particulares ocupavam, no referido ano, o percentual de 90% das instituições desse nível de ensino, detendo 85% das matrículas, envolvendo 380 mil trabalhadores

diretos e 280 mil professores e obtendo um faturamento anual de 24 bilhões de reais. Nessa perspectiva, constata-se um vertiginoso aumento do número de fusões e aquisições orquestradas por poderosos grupos educacionais, geralmente de capital aberto, controlados por grandes grupos de investidores que vêm adquirindo muitas IES, incorporando-as aos seus patrimônios, padronizando e massificando suas atividades “pedagógicas”, em plena sintonia com os interesses dos investidores, construindo, assim, um verdadeiro “Mercado da Educação Superior Privada”.

Para exemplificar, no estado de Minas Gerais, especialmente em Belo Horizonte, recentemente, mais de uma dezena de instituições, incluindo uma Universidade, foram adquiridas por essas empresas que estão transformando a educação em mercadoria, “commodity”.

Essa gramática se reflete tanto nas Políticas Públicas, quanto na gestão das instituições de ensino, criando fortes obstáculos às “fugas” e às aberturas criativas, pois sua meta preferencial é dirigida à subjetividade dos docentes, por meio de práticas educativas e pedagógicas de responsabilização individual sobre a eficiência, a qualidade e a produtividade de trabalho do professor, trazendo desdobramentos para suas vidas profissional e pessoal, conforme será visto, posteriormente.

Este novo gerencialismo tem impactado o Ensino Superior, sobretudo no Brasil, que possui um Sistema Público de Educação de melhor qualidade do que a maioria dos países latino-americanos e que, entretanto, coexiste com um Sistema Privado de Ensino que dispõe de mais de 85% das matrículas, fazendo com que o País se posicione no 2º lugar em privatização do Ensino Superior na América Latina e no 6º, em termos mundiais, somente, ultrapassado por alguns países asiáticos (CORBUCCI, 2004).

Essa realidade que vem sendo vivenciada evidencia um processo muito mais amplo de transformação do setor educacional, em atividade mercantil. Da mesma forma, tal transformação é mundial, representando claramente uma das dimensões da globalização. As áreas em que isso ocorre, vão da oferta direta de cursos, presenciais e a distância, à produção de materiais instrucionais, na forma de livros, apostilas e *softwares*, às empresas de avaliação, ou, mais precisamente, de medida em larga escala, às consultorias empresariais na área e até mesmo à ação de consultores do meio empresarial que assessoram tanto a inserção de empresas educacionais no mercado financeiro, quanto direcionam investimentos de recursos para a educação. São facetas de acentuada transformação do panorama educacional em escala mundial (OLIVEIRA, 2009, p.752).

Assim, nesse contexto de primazia da mercantilização do ensino e das IES Particulares, em sua maioria de qualidade questionável, constata-se que o Ensino Superior, que procurava garantir um ensino voltado para a construção de conhecimentos consistentes para a formação de profissionais competentes e de cidadãos compromissados, vem sendo substituído por um ensino que passa a ser função/serviço da economia, direcionado para interesses privados e corporativos. Corroborando com esse pensamento, Oliveira (2009, p.753) afirma que “parece-me que reduzir o sentido social da educação aos interesses do lucro representa um empobrecimento tanto do conceito de educação, quanto de seu sentido para a coesão e viabilidade das sociedades”.

Essa educação transvertida em “valor de troca” passa a ser vendida como produtos que abarcam uma multiplicidade de ofertas.

No que se refere ao mercado, como tecnologia da reforma, este impõe dois caminhos que têm repercutido profundamente no campo educacional: de um lado, as relações entre educação e mercado, que transformam aquela em uma mercadoria atrativa para o mercado de acordo com suas próprias regras mercadológicas – abundância de experiências que transitam frouxamente reguladas pela sociedade, mas bem centralizadas pelo Estado, tais como a educação a distância e a criação de um comércio de educação continuada e mesmo de formação inicial de professores; de outro, a introdução cada vez mais abrangente da lógica do mercado no interior das escolas – por meio de intervenções pedagógicas guiadas pelas parcerias público-privado, como a terceirização de serviços, entre outras formas (HYPOLITO, 2010, p.1339).

Dessa forma, constata-se, por um lado, que o ensino nas IES, sobretudo particulares, tem se reduzido ao alcance de resultados decorrentes de “rankings”, como o ENADE (Exame Nacional de Estudantes); e, por outro, que a docência passou a ser concebida como transmissão ligeira e pragmática de informações e competências, contidas em manuais de leitura simplificada e ilustrada, duplicada em CD-Roms/Pen-drives (CHAUÍ, 2003).

O referido ENADE e outros Exames Nacionais e Internacionais, aos quais os estudantes dos diferentes níveis e modalidades de educação têm sido submetidos, são criticados por Hypolito (2010, p.1339):

A introdução de sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente é crucial para essa regulação por parte do Estado, que passa a controlar e a avaliar desde longe, por meio da contratação de terceiros para realizar a avaliação externa - considerada como prestação de contas à sociedade civil (accountability). Tais modelos gerenciais são baseados na qualidade e no mérito e os problemas da educação ficam reduzidos a problemas técnicos-gerenciais.

PROFISSIONALIZAÇÃO E PROLETARIZAÇÃO: SEUS DESDOBRAMENTOS NO TRABALHO DO PROFESSOR

Os processos de profissionalização e de proletarização, embora sejam constituídos por lógicas e por movimentos próprios, se imbricam e se interpenetram na dinâmica da sociedade e na constituição das classes sociais.

Considera-se ser importante explicitar as determinações históricas que caracterizam esses processos, para possibilitar uma melhor compreensão de seus desdobramentos, no trabalho docente.

A questão da “profissionalização” do professor, segundo Nóvoa (1997), começa a ser pensada, no final do século XVIII, quando o Estado passou a substituir a Igreja como entidade responsável pela tutela da educação.

Ao longo do século XIX, vai se consolidando uma imagem de professor, consubstanciada em uma concepção de magistério tido como sacerdócio, apostolado, construída nos longos anos, nos quais a Igreja Católica teve o monopólio educacional e que foi preservada, mesmo com Proclamação da República e a consequente extinção do Padroado. Nessa perspectiva, privilegiava-se, por um lado, a valorização dos atributos humanos e, por outro, uma visão de “profissão” docente, segundo a qual os professores não deveriam saber demais, nem de menos, não deveriam ser pobres, nem ricos e não se constituíam nem como profissionais liberais, nem como funcionários (DUBBAR, 2002).

Em síntese, os “professores seja como corpo eclesial, ou corpo estatal ficaram subordinados a organizações e a poderes mais fortes, que os associam a simples executores” (TARDIF, 2005, p.23).

Avançando para o século XX, a partir dos anos 70, foram construídas análises sociológicas que repercutem ainda na atualidade, que se peculiarizaram por serem incipientes, tímidas, tradicionais, românticas e idealizadas, pois desconsideravam as condições concretas sobre as quais o trabalho docente vem se assentando (FIDALGO; OLIVEIRA, 2009a).

Arroyo (2000) enfatiza que o magistério, historicamente, carece das características peculiares ao “mestre de ofício”, ou a um profissional liberal, prestigiado e valorizado socialmente.

Em uma perspectiva diferente, mas não menos importante, Codo (1999) analisou os dilemas inerentes ao “metiér” docente. O referido autor dá relevância ao sentido do trabalho para o professor que se centra na busca, tanto da realização de um trabalho de qualidade, quanto do empenho máximo para realizar uma prática docente que priorize as dimensões da afetividade, da criatividade e da transformação.

Para Tardif (2002), o magistério se constitui como uma semiprofissão, uma vez que não possui Código de Ética, não dispõe de normas profissionais devidamente controladas pela corporação, sobretudo no que tange ao ingresso nesse campo laboral. Além dessas restrições, outros fatores dificultam o processo de profissionalização, como a falta de autonomia dos professores que, inicialmente, foram tutelados pela Igreja e posteriormente pelo Estado e, ainda, o fato de o magistério se constituir como um ofício cujos “profissionais” têm diferentes níveis de formação e condições salariais muito diversificados, o que desfavorece a união dos trabalhadores do ensino (OLIVEIRA; PASCHOALINO, 2007).

Para Lüdke e Boing (2004), no Brasil, o processo de profissionalização tem, historicamente, sido protelado e ameaçado pelas condições objetivas nas quais se desenvolve o magistério, marcadas por salários aviltantes, por condições precárias de trabalho e pela perda da autonomia, em função, na atualidade, sobretudo do mencionado gerencialismo. E esse processo de busca pela profissionalização vem sofrendo novos impasses, devido ao desprestígio social do magistério e à transformação da educação em mercadoria, sobretudo no nível do Ensino Superior.

Sabe-se que a identidade é uma categoria fundamental no processo de profissionalização, mas nas últimas décadas os trabalhadores, de um modo geral, viram “cair por terra” a maneira de praticar seu ofício, organizar sua vida e construir seus modos de ser e fazer. A hegemonia do neoliberalismo e da globalização provocou o estreitamento do papel do Estado e a abertura de suas fronteiras e, conseqüentemente, fez entrar em crise a identidade das “categorias de ofício ou profissões”. No âmbito do magistério, a situação se complexifica, pois a identidade do professor sempre se caracterizou por certa fragilidade, devido ao fato de se constituir em cima de um grupo, cuja função não é bem reconhecida e valorizada socialmente (FIDALGO; OLIVEIRA, 2009b).

Em decorrência desse quadro, o professorado vivencia na contemporaneidade a intensificação do seu trabalho, o aumento do controle de suas atividades, a desvalorização social de seu ofício, os impactos da violência no seu ambiente laboral e a sua culpabilização pelo fracasso dos alunos nos “rankings” referentes aos Exames Nacionais e Internacionais e a degradação de suas condições salariais e de trabalho. Todos esses fatores vêm levando os docentes ao adoecimento que se traduz em síndromes de etiologias variadas, ao mal-estar docente e, muitas vezes, ao abandono do magistério (ESTEVE, 1999).

A ocorrência reiterada de estresse e de desgaste do professor tem levado ao crescimento de moléstias físicas, psíquicas e mentais, ao consequente aumento do absenteísmo e das licenças médicas, nas quais as doenças mentais vêm tendo maior incidência. Entretanto, é comum se constatar, paradoxalmente, o presenteísmo docente, ou seja, o fato do professor trabalhar mesmo doente, tanto devido a uma responsabilidade exacerbada, quanto pelo temor de ser demitido, sobretudo em instituições privadas (PASCHOALINO, 2009).

Para pesquisadores como Jesus, Mosquera e Stobäus (2005), que realizaram uma pesquisa que contemplou professores universitários residentes no sul do País, o mal-estar docente, vivenciado pelos sujeitos desta investigação, se iniciou, sobretudo a partir da penetração das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) no ambiente universitário, pois os professores se sentiram substituídos pelos equipamentos tecnológicos, perdendo o controle do processo ensino-aprendizagem, e passando, então, a vivenciarem sentimentos de incompetência decorrentes do não domínio da máquina, tendo em vista suas deficientes capacitações no campo tecnológico.

Ball (2002) analisa em sua pesquisa os fatores que têm contribuído para o abandono do magistério em Portugal, descrevendo um quadro que mostra o aumento de funções e tarefas atribuídas aos professores, que passaram a ser executadas de forma solitária, sem contar com o apoio de seus pares, sendo, ainda, responsabilizados pelos seus trabalhos. Nessa direção, as políticas de incentivos e prêmios tomaram uma conotação por vezes perversa, pois não vêm levando em conta a realidade do cotidiano das escolas e as condições efetivas do trabalho docente, além de criarem um clima de competitividade entre os professores.

Dando mais destaque ao Ensino Superior e mais especificamente ao Ensino Universitário, constata-se que, além de priorização das formas de controle traduzidas nos processos de governabilidade e gerencialismo e do acirramento da precariedade das condições salariais e de trabalho, os professores deste nível de ensino, principalmente os que atuam no *stricto-sensu*, vêm sendo impactados pelo aumento das exigências emanadas da CAPES, pois são submetidos aos ditames de uma pesquisa administrada, quantificada e controlada. Segundo Oliveira e Freitas (2009), o atual modelo de avaliação, adotado pelo referido órgão, tem como pressuposto uma visão neoconservadora, oriunda do campo da economia, que prioriza a dimensão quantitativa e desconhece as grandes diferenças que existem entre as diferentes áreas do conhecimento, avaliando os Programas de Pós-graduação e seus docentes de uma forma uniforme e padronizadora.

Ball (2002) assim se refere à situação vivenciada pelos docentes, especialmente do Ensino Superior e do *stricto-sensu*:

Decididamente, estas formas de regulação têm uma dimensão social e interpessoal. Estão diluídas em relações institucionais, de equipa, de grupo e comunais complexas (a comunidade académica, a escola, o departamento de disciplina, a Universidade). É importante reconhecer até que ponto estas actividades entram nas nossas relações do dia a dia. Em relação às primeiras, as relações sociais são inflectidas pelas disciplinas do desempenho. Isto é, as pressões sobre os indivíduos, formalizadas pelas apreciações/avaliações, revisões anuais e bases de dados, para darem a sua contribuição para a performatividade do grupo. Com isto surge uma possibilidade real de que autênticas relações sociais sejam substituídas por "relações de julgamento", nas quais as pessoas são valorizadas apenas pela sua produtividade. A interacção de aspectos colegiais e disciplinares em tudo isto torna-se, de facto, muito obscura (BALL, 2002, p.11).

Nesse cenário, o paradigma adotado pela CAPES e que se tornou referência para muitos países tem levado os docentes ao produtivismo, à competição, às doenças do trabalho, à Síndrome de *Burnout*, ao assédio moral, à intensificação laboral, à angústia, ao "ranqueamento" e à punição (BIANCHETTI; MACHADO, 2007).

Esse contexto nefasto, vivenciado pelos professores da Pós-graduação, tem sido alvo de estudos empíricos que mostram a veemência dos discursos dos docentes, que buscam formas para se contraporem às exigências descabidas da CAPES. Fidalgo (2010) explicita os dilemas do professor do referido nível de ensino que se sente pressionado para aumentar o número das produções e, conseqüentemente, para obter uma melhor avaliação, convivendo com o dilema entre "produzir para viver e viver para produzir" (FIDALGO, 2010).

Contudo e apesar de tudo, deve-se atentar para a posição de Schwartz (2000), segundo a qual as normas prescritas, quase sempre, deixam margem de manobra para o trabalhador criar e recriar atividades, de modo a fazer valer seus saberes e valores.

Nessa perspectiva, é preciso encontrar formas de resistência e de resgate de uma universidade democrática, aberta a todos, e que através do desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão assegure um ensino de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSTAS

Parafrazeando Boaventura Santos (1995, p.25), a partir de sua concepção de que "nem tudo está dado e perdido, num cenário mundial de uma nota só", faz soar, para quem tem memória fraca, o quanto é boa a música que embala o pensamento crítico, democrático, que busca a emancipação e que faz crítica à "servidão voluntária"; essa boa música faz falta, desperta a saudade e o desejo de resgatar o que vem se perdendo, nestes tempos conservadores e pós-modernos.

O conhecido e respeitado pesquisador português, em seu livro *A Universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade* (2005), retomando questões já levantadas em *Pelas mãos de Alice: o social, o político na pós-modernidade* (1995), contribui através da proposta de instauração de uma contrarreforma que determine novos rumos para que essa instituição milenar reencontre seu verdadeiro "ethos".

As universidades vêm sendo impactadas, reitera-se, pela falência do Estado Máximo e Provedor; pela transmutação das TICs em técnicas e procedimentos pedagógicos que dispensam a copresença, preterindo a clássica relação entre professor e aluno; e pela globalização do Ensino Superior, que passou a ser concebido como mercadoria.

Propõe-se, para reconquistar o *status* perdido, que as universidades devem: reforçar sua responsabilidade social; redefinir sua relação como o setor produtivo; estabelecer uma interlocução efetiva com a escola pública; melhorar as condições de acesso e permanência dos alunos; valorizar a extensão; incentivar a prática constante da pesquisa, inclusive da pesquisa-ação; assumir a perspectiva da ecologia dos saberes, dialogando com conhecimentos rotulados de não científicos que vêm sendo desprestigiados e mesmo banidos dessas instituições; atuar em rede, adotando procedimentos participativos de avaliação, e intensificar os processos de democratização, extinguindo o gerencialismo e a ingerência nas atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão.

Chauí (2003) faz algumas proposições para reverter esse quadro de crise da universidade, enquanto instância social, democrática e de “formação”, que visa introduzir “alguém” no passado de sua cultura, despertando-o para as questões que esse passado engendra para o presente, estimulando, assim, a passagem do instituído para o instituinte.

Entre as proposições da referida pesquisadora, devem ser ressaltadas: criticar e buscar fazer uma ruptura, tanto com o ideário ideológico veiculado pelo neoliberalismo e pela globalização, quanto com o “receituário” do Banco Mundial e outros organismos transnacionais que objetivam, em síntese, privatizar as universidades públicas e incentivar e respaldar as ações dos conglomerados financeiros nacionais e internacionais que vêm transformando o ensino superior em mercadoria e de qualidade questionável; assegurar a autonomia universitária como inalienável, no sentido, sobretudo, de definir os rumos da tríade “ensino, pesquisa e extensão” e promover a extinção dos denominados “Contratos de Gestão”, baseados na racionalidade financeira e em pressupostos de cunho economicista e mercantil; discernir a massificação do ensino e o expansionismo exacerbado das IES Privadas, de um processo de democratização do acesso e da permanência, com reconhecida qualidade, no ensino superior; contribuir para a melhoria da Educação Básica, especialmente a ligada à Rede Pública de Ensino; romper com o “sistema de créditos”, visando minimizar o alto nível de fragmentação e dispersão dos cursos/disciplinas, que favorecem a superficialidade e o pragmatismo e propor, para certas áreas do conhecimento, o retorno à oferta de disciplinas/cursos anuais, possibilitando um maior aprofundamento dos conhecimentos; garantir na matriz curricular, por um lado, o acesso aos conhecimentos historicamente construídos, sobretudo os referentes às especificidades das áreas de formação e, por outro, a análise dos problemas e dos avanços contemporâneos; resgatar o reconhecimento social do ofício dos professores, através, principalmente, de suas formações inicial e continuada, com a devida qualidade; assegurar aos docentes condições salariais e de trabalho compatíveis com a relevância dos seus trabalhos, para que eles possam viver com dignidade e se dedicarem melhor à docência e à pesquisa, procurando romper com a concepção de pesquisa administrada,

controlada e sintonizada com os ditames economicistas; incentivar o diálogo e o intercâmbio constantes entre as universidades do País e as do exterior; criticar a propagada sociedade do conhecimento e, também, o discurso sobre a educação permanente que, geralmente, estão ligados aos interesses do setor produtivo/mercadológico e, não, aos direitos dos cidadãos.

Tendo em vista o exposto, torna-se necessário avaliar os discursos apologéticos que propagam a empregabilidade e que responsabilizam, individualmente e de modo específico, o trabalhador docente, pela sua formação, pela precariedade de suas condições laborais, pelo subemprego e/ou desemprego e pelo fracasso de seus alunos. Questiona-se, também, a decantada sociedade do conhecimento, exaltada por Habermas e outros teóricos, que, na verdade, se restringe a uma sociedade da informação, descontextualizada, fragmentada e acrítica, e que desvaloriza o embasamento teórico. Assim, é preciso transformar as informações em conhecimentos e, nessa perspectiva, ao contrário do que os laudatários atuais do “fim da escola”, que repetem as posições que Everest Remmer e Ivan Illich defendiam na década de 60, isto é, a extinção dessa instituição, considera-se que, mais do que nunca, as escolas e, em especial, as universidades devem ser consideradas como os principais *loci* da formação do cidadão, da transmissão do conhecimento historicamente construído, pois nestes tempos nebulosos, conservadores e pós-modernos, elas devem ser as guardiãs de uma educação consistente, democrática e de qualidade, fiéis depositárias e representantes do legado social e cultural da humanidade.

Assim, este é o momento de se lutar contra o “Ensino Superior e a Universidade que temos”, em prol do “Ensino Superior e da Universidade que queremos”, que se constroem e se configuram, segundo princípios norteadores, definidos por Marilena Chauí, Boaventura Santos e outros pesquisadores, engajados e compromissados com uma educação de qualidade.

E, para terminar, nada melhor do que explicitar a “fala” de Paulo Freire: é preciso na educação, em todos seus níveis, reinventar uma ética da rebeldia, uma ética que reafirme nossa possibilidade de dizer não aos desmandos dos gestores das Políticas Educacionais e que expresse e valorize a inconformidade dos docentes à situação vivenciada pelo País, na contemporaneidade (FREIRE, 2005).

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, CIEd - Universidade do Minho, v.15, n.2, p.3-23, 2002.
- BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. Reféns da produtividade: sobre a produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** 40 anos da pós-graduação. Caxambu: Anped, 2007.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob a nova perspectiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Conferência na Sessão de Abertura. Poços de Caldas: Anped, 2003.
- CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

- CORBUCCI, Paulo R. Financiamento e democratização do Ensino Superior no Brasil: da deserção do Estado ao Projeto de Reforma. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.88, p.677-702, 2004.
- CUNHA, Luís A. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- DUBBAR, Claude. **A socialização e construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: Educ, 1999.
- FIDALGO, Fernando Selmar Rocha; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Intensificação do trabalho docente, tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009a.
- FIDALGO, Fernando Selmar Rocha; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Observatório do Trabalho Docente**: profissionalização/precarização. Relatório de Pesquisa para FAPEMIG e CNPq. 2009b.
- FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **A espetacularização do trabalho docente universitário**: dilemas entre produzir e viver e viver para produzir. 2010. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. São Paulo: Cortez, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GENTILI, P. **Escola S.A.** São Paulo: Cortez, 2000.
- HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- HYPOLITO, A. *et al.* Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.37, p.123-138, 2003.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade** [on-line], v.31, n.113, p.1337-1354, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400015>. Acesso em: 20 fev. 2011.
- JESUS, Saul Neves de; MOSQUERA, J. J. M.; STOBAUS, Claus Dieter. Impacto da formação contínua no bem-estar de professores. In: IBERPSICOLOGIA. 2º CONGRESSO HISPANO-PORTUGÊS DE PSICOLOGIA. 2005. Disponível em: <http://www.fedap.es/iberPsicologia/iberpsi10/congreso_lisboa/jesus2/jesus2.htm2005>. Acesso em: 4 jan. 2007.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, set.-dez. 2004.
- NÓVOA. Antônio. **Profissão docente**. 2 ed. Porto: Editora Porto, 1997.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora; PASCHOALINO, Jussara. Trabalho do Professor do Ensino Superior. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO SOBRE TRABALHO DOCENTE, 2007, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2007. p.50-72.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FREITAS, Maria Virgínia M. O atual modelo de avaliação da CAPES: seus impactos sobre as vidas pessoal e profissional dos docentes de um Programa de Pós-graduação em Letras. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, Editora EdUEMG, n.13, p.29-52, 2009.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade** [on-line], v.30, n.108, p.739-760, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2010.
- PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **O professor desencantado** – Matizes do trabalho docente. Belo Horizonte: Armazém das Ideias, 2009.
- PEREIRA, Larissa Dahmer. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. **Revista katálysis**, v.12, n.2, p. 268-277, 2009.

REZENDE, Flávio da Cunha. Desafios gerenciais para a reconfiguração da administração burocrática Brasileira. **Sociologias** [on-line], Porto Alegre, n.21, p.344-365, jan.-jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/14.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

SANTOS, Boaventura Souza. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pelas mãos de Alice**. São Paulo: Cortez, 1995.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e uso de si. **Proposições**, Campinas, v.1, n.5, jul. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.