

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RECONFIGURAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
UM ESTUDO DAS MUDANÇAS NO TRABALHO DOCENTE**

**REGINA CÉLIA HABIB WIPIESKI PADILHA**

**PIRACICABA, SP  
2008**

**RECONFIGURAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
UM ESTUDO DAS MUDANÇAS NO TRABALHO DOCENTE**

**REGINA CÉLIA HABIB WIPIESKI PADILHA  
ORIENTADOR: PROF. DR. VALDEMAR SGUISSARDI**

Tese apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Doutora, Curso de  
Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Metodista de Piracicaba.  
Orientador: Prof. Dr. Valdemar Sguissardi

**PIRACICABA, SP  
2008**

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dr. Valdemar Sguissardi (Orientador)**

**Prof. Dr. Cleiton de Oliveira – UNIMEP**

**Prof. Dr. César Romero A. Vieira-UNIMEP**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sueli Mazzilli - UNISANTOS**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Deise Mancebo – UERJ**

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual do Centro-Oeste, através do Departamento de Pedagogia e da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação que possibilitou meu afastamento integral das atividades docentes para realização do Doutorado.

À Universidade Metodista de Piracicaba, através dos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação e, em especial do Núcleo de Políticas e Gestão pelo ambiente intelectual propício ao aprendizado acadêmico no melhor sentido do termo.

À CAPES pelo financiamento que cobriu parte do tempo em que me dediquei aos estudos.

Ao Professor Valdemar Sguissardi pela generosidade com que partilhou seus conhecimentos, pelo rigor dedicado à orientação deste estudo e às inúmeras leituras de meus escritos. Em especial, pelo incentivo ao estudo da mercantilização e do produtivismo, ora hegemônicos na universidade brasileira.

Aos membros da Banca de Qualificação, Professor Cleiton de Oliveira e Professora Sueli Mazzilli, pelas discussões férteis e pelas sugestões que aprimoraram este estudo.

Aos meus familiares pelo apoio irrestrito que me fortaleceu diante das dificuldades.

Aos colegas da UNIMEP, aos companheiros e companheiras de trabalho da UNICENTRO pelas trocas acadêmicas que enriqueceram as diferentes etapas pelas quais passei no transcurso de meus estudos.

Aos professores entrevistados pelo tempo tão generosamente despendido, pela sinceridade e pelo esforço, em certa medida incômodo, em relatar seu cotidiano. Meu anseio é de que a partir da crítica que possam fazer a este estudo, consigamos juntos encontrar saídas para algumas das questões a que estamos todos hoje atados.

## RESUMO

Este estudo enfoca o trabalho docente nas universidades públicas estaduais paranaenses. Percorre-se, inicialmente, a trajetória histórica da docência na universidade buscando explicitar a ação docente inerente aos diferentes modelos de universidade constituídos ao longo do tempo. Dimensiona-se o trabalho docente na universidade como trabalho intelectual e recorre-se a teóricos que sustentem tal posição. Detecta-se o estado do conhecimento nas temáticas *trabalho e educação e educação superior*. Em seguida, problematiza-se o atual contexto marcado pela reestruturação produtiva e pela reforma de Estado e as transformações pelas quais vem passando a universidade brasileira. A partir daí o estudo volta-se para seu objeto mais específico e discute a implantação do sistema de ensino superior em suas relações com o processo de desenvolvimento econômico e político do Paraná. No sentido de atribuir movimento e dar atualidade à situação docente, recorre-se a dados relativos ao período 1990-2006 obtidos junto ao Censo/INEP, órgãos governamentais, sindicatos e trabalhos acadêmicos, bem como se aproxima do cotidiano docente por meio de entrevistas realizadas com trinta e seis docentes vinculados a três universidades públicas estaduais. Analisa-se as entrevistas feitas com os docentes e discute-se tendências observadas nos dados coletados. Postula-se a constituição de uma nova *métrica* do tempo e uma nova espacialização no trabalho docente resultante das mudanças político-econômicas, cuja tônica é a gradativa desobrigação do financiamento público e a mercantilização do conhecimento através da privatização de cursos e da inovação tecnológica subordinada. Aborda-se algumas repercussões das condições objetivas sobre as atividades acadêmico-científicas e políticas do corpo de professores como o envolvimento deste com práticas do quase-mercado educacional, a falta de tempo para o trabalho de cunho intelectual e o esvaziamento da política sindical.

Palavras-chave: trabalho docente; universidade; intelectuais.

## ABSTRACT

This study approaches on teachers work at state universities in Parana, Brazil. First of all, it investigates the historical path of teaching in search of making clear their actuation inherent to different models of universities built over the years. The dimension of the teacher work at universities is realized as an intellectual one and in order to support that, theoretical analysis is used. The state of knowledge in *work and education*, and *university education* areas is searched. Afterwards, the present context characterized by the reform of the State and by the transformations that the Brazilian University has been experiencing is questioned. From then on the analysis turns to its more specific object and discuss the introduction of the University Education System and its relation to the process of the political and economical development in Parana State. To attribute movement and to update the teacher situation, it is used data relative to the period of 1990-2006 obtained with Censo/INEP, governmental institutions, teacher's union and academic papers, as well as it brings closer to the teacher's everyday life through interviews done with third six professors from three state universities. These interviews are analyzed and the trends observed are discussed. It is suggested a new time *metrics* and a new spatial condition for the teacher actuation in consequences of the economical and political changes. For which the tone is the gradual no obligation of the government financing investment and the profit orientation of knowledge through the privatization of courses and of the technological innovation underlying. Some repercussions of the objective conditions about the academic-scientific activities and the faculty policies is approached such as its involvement with educational practices quasi commercially oriented, the lack of time for the intellectual work, and the weakening of the trade union movement.

Key words: teachers work; university; intellectual.

## LISTA DE SIGLAS

ABRUEM – Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APP - Associação dos Professores do Estado do Paraná

APIESP – Associação Paranaense das Instituições de Ensino Superior Público

ASA – Agência Social Autônoma

BADEP – Banco de Desenvolvimento do Paraná

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CETEPAR - Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento Pessoal

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CMNP - Companhia de Melhoramentos Norte do Paraná

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CODEPAR - Companhia de Desenvolvimento do Paraná

CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CRAFE - Conselho de Reestruturação e Ajuste Fiscal do Estado

CTNP - Companhia de Terras do Norte do Paraná

ECE - Empréstimo Compulsório Especial

ENADE - Exame Nacional de Desempenho do Estudante

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FDE - Fundo de Desenvolvimento Econômico

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIEP - Federação das Indústrias do Estado do Paraná

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos

FMI – Fundo Monetário Internacional

GERES – Grupo Executivo para a Reforma do Ensino Superior

HEFCE - Higher Education Funding Council for England

IAPAR – Instituto Agrônomo do Paraná

ICET - Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas

ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IVC - Imposto de Vendas, Consignações e Transações

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE - Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

MP – Medida Provisória

OCEPAR - Organização das Cooperativas do Estado do Paraná

ONU - Organização das Nações Unidas

OMC - Organização Mundial do Comércio

OTAN - Organização do Tratado do Atlântico Norte

PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional

PEC – Projeto de Emenda à Constituição

PIBIC - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

PPP - Parceria Público Privada

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

PUCCAMP – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETI – Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SINDIMETAL - Sindicato das Indústrias Metalúrgicas, Mecânicas e de Material Elétrico do Estado do Paraná

SINDIPROL - Sindicato dos Professores de Londrina

SINTEEMAR - Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino de Maringá

TECPAR - Instituto de Tecnologia do Paraná

TIDE – Tempo Integral e Dedicção Exclusiva

UDF – Universidade do Distrito Federal

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEM – Universidade Estadual de Maringá



UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFPR – Universidade Federal do Paraná

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

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste

USAID - United States Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Comparativo dos percentuais repassados pelo governo às IES no período 1994-2006.....	124
Tabela 2 -	Reajuste e perdas salariais acumuladas no período março/1997 – abril/2006.....	129
Tabela 3 -	Distribuição Percentual e Evolução do Número de Instituições de Ensino.....	133
Tabela 4 -	Distribuição Percentual e Evolução do Número de Instituições de Ensino Superior por Categoria Administrativa - Região Sul e Paraná - 1996 – 2004.....	134
Tabela 5 -	Evolução do Número de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais por Organização Acadêmica - Paraná - 1991– 2004.....	135
Tabela 6 -	Distribuição Percentual e Evolução do Número de Instituições de Ensino Superior por Organização Acadêmica - Paraná - 1991 – 2004.....	136
Tabela 7 -	Evolução do número de alunos de graduação, servidores docentes e técnicos-administrativos, cursos de graduação e de pós-graduação <i>strictu sensu</i> na IES do Paraná - 1994-2004.....	172

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	3
RESUMO .....	4
ABSTRACT .....	5
LISTA DE SIGLAS .....	6
LISTA DE TABELAS .....	9
SUMÁRIO .....	10
INTRODUÇÃO .....	11
I. INTERPRETANDO O TRABALHO DOCENTE .....	24
1.1 GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	25
1.2 MODELOS UNIVERSITÁRIOS E DOCÊNCIA NO BRASIL .....	38
1.3 O TRABALHO DOCENTE COMO TRABALHO INTELECTUAL.....	45
1.4 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AS TEMÁTICAS “RELAÇÕES TRABALHO-EDUCAÇÃO” E “TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR” .....	53
II. RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO, RELAÇÕES DE TRABALHO E EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA .....	59
2.1 O ATUAL ESTÁGIO DO CAPITALISMO E A NOVA ORGANIZAÇÃO DO ESTADO ..	60
2.2 AS NOVAS MEDIAÇÕES ENTRE O MUNDO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO .....	69
2.3 AÇÕES REFORMISTAS E UNIVERSIDADE.....	78
III. CONDIÇÕES ECONÔMICAS, POLÍTICAS, SOCIAIS DO ESTADO DO PARANÁ E O SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: ASPECTOS DE UMA HISTÓRIA EM CURSO.....	91
3.1 OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO PARANAENSE .....	91
3.2 A CRIAÇÃO DO SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	95
3.3 O TRABALHO DOCENTE NAS UNIVERSIDADES PARANAENSES NOS ANOS DE 1970 E 1980.....	105
3.4 A REESTRUTURAÇÃO DO SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	113
3.4.1 A Economia Paranaense a partir de 1990.....	113
3.4.2 Bases Legais e Ajustes Institucionais .....	117
3.5 PERFIL DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS PARANAENSES.....	137
IV. ALGUMAS DIMENSÕES DAS MUDANÇAS NO TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE: A SITUAÇÃO PARANAENSE.....	143
4.1 A RELAÇÃO DO DOCENTE COM O TEMPO .....	150
4.2 A AUTO-ORGANIZAÇÃO E A SAÚDE DO DOCENTE .....	161
4.3 AS INTERAÇÕES E A ORGANIZAÇÃO COLETIVA DOS DOCENTES .....	166
4.4 A INFRA-ESTRUTURA DISPONIBILIZADA PARA O TRABALHO DOCENTE .....	172
4.5 O DOCENTE E AS EXIGÊNCIAS EM RELAÇÃO A SUA PRODUÇÃO .....	181
4.6 OS IMPASSES E AS PERSPECTIVAS MANIFESTAS PELOS DOCENTES .....	186
4.7 A NOVA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS UNIVERSIDADES PARANAENSES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	193
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	197
REFERÊNCIAS .....	214
ANEXO.....	223

## INTRODUÇÃO

Nossa experiência profissional na universidade<sup>1</sup> nos instigou à busca de um melhor entendimento das dimensões e tendências assumidas pelas mudanças ocorridas no campo em que atuamos.

Num contexto marcado por transformações nos processos de trabalho, mercados, padrões de consumo e nas formas de governo com a redução do Estado e a interferência cada vez mais contundente de organismos multilaterais, a essência da sociedade, das instituições e do próprio ser humano vêm sendo alteradas.

As transformações em curso questionam o papel e as funções da universidade na contemporaneidade e, também, inserem na instituição a lógica de mercado alterando as exigências e expectativas sobre o trabalho do docente. Intenções e ações reformistas passam a impregnar o espaço universitário levando, na maioria das vezes, ao estreitamento dos laços entre o mercado e a universidade e à subordinação do setor público ao setor privado.

O saber, o conhecimento, a ciência recebem novos significados passando a ser mercadorizados, tornando-se mera propriedade do capital e cumprindo o fenômeno previsto por Braverman (1987) quando apontava que “a ciência é a última – e depois do trabalho a mais importante – propriedade social a converter-se num auxiliar do capital”.(p. 138). Impõe-se a lógica econômica pautada numa filosofia utilitarista no meio universitário comprometendo a especificidade das suas práticas e

---

<sup>1</sup> Iniciei minha atuação como docente na UNICENTRO, Universidade Estadual do Centro-Oeste, ainda recém-formada no curso de Pedagogia em 1987, contratada temporariamente para ministrar aulas na graduação, como *professora colaboradora*. Em 1990, após ser aprovada em concurso público de provas e títulos, passei a fazer parte do corpo docente efetivo da instituição.

alterando as feições do *ethos* acadêmico. Diante disso, a natureza inovadora e contestadora da universidade e o sentido de formação superior perdem espaço.

Novas formas de regulação são instituídas trazendo consigo novas referências e exigências. O trabalho docente se depara com novos parâmetros e critérios de avaliação, com *rankings* que padronizam, controlam, incentivam a competição e, portanto, contradizem a lógica inerente à universidade pautada na avaliação processual e formativa, na problematização e na discussão como orientadoras de suas práticas.

Imersos nessa problemática em que a lógica competitiva e individualista do mercado se põe como núcleo articulador das ações e relações sociais, os docentes experimentam alterações em seu cotidiano – alvo de nossas intenções de estudo. O diagnóstico do modo como as transformações em curso vêm repercutindo no espaço universitário, segundo nosso entendimento, pode possibilitar a análise das tendências assumidas na relação docente-trabalho no contexto neoliberal.

Foi a nossa dupla condição de pesquisadora e professora universitária que nos desafiou a tomar como objeto de análise o trabalho docente - os novos contornos da sua regulação e organização, bem como os sujeitos, seu cotidiano e perspectivas. Intentamos compreender o paradoxo que permeia o trabalho do docente, pois ao mesmo tempo em que o docente é responsável pela produção de conhecimentos - já que a universidade historicamente se constituiu como espaço de criação do novo e usufruiu de reconhecimento pela sociedade –, ele vem se defrontando, também, com o desprestígio perante a sociedade e com imposição de exigências externas inerentes à lógica do mercado que o levam a empreender esforços cada vez mais intensos na ânsia de se tornar reconhecido e produtivo.

O trabalho docente que, no interior da divisão social do trabalho, assume a responsabilidade pela produção e difusão formal de conhecimentos, insere-se numa totalidade composta de elementos articulados responsáveis por sua natureza, produção e desenvolvimento. Compõe-se por relações entre condições subjetivas, formação do professor, e condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática até a remuneração do professor (BASSO, 1998). O trabalho docente está situado no tempo e no espaço, é histórico, dá-se em função da estrutura da sociedade e se transforma permanentemente na medida em que o contexto maior que o determina se transforma, seja aquele contexto imediato da instituição e das relações de trabalho, seja o contexto da sociedade, do modelo de desenvolvimento.

No âmbito da universidade, instituição social, científica e educativa, a natureza do trabalho docente é a intelectualidade, a racionalidade. É a ação intelectual que se constitui o eixo norteador das atividades inerentes à dinâmica universitária e que dizem respeito à prática pedagógica, ensino, à produção de conhecimento, pesquisa, à intervenção social, extensão.

Na universidade situa-se a última esfera de produção intelectual que ainda se pauta nos moldes clássicos do intelectual de ofício. Tal intelectual, desde o Renascimento, usufrui de autonomia para definir seus objetivos segundo a lógica de seu campo, tem a possibilidade de fazer escolhas éticas, epistemológicas e estéticas e responde pelas conseqüências que advêm dos resultados de suas investigações. A tendência do trabalho intelectual coletivo que desde o século XIX vem se expandindo, diferentemente da conduta do intelectual de ofício, configura-se como

uma equipe interdisciplinar organizada burocraticamente sob o controle do capital e, a nosso ver, ameaça a universidade.

Permeado por esse conjunto de discussões colocou-se o presente estudo. Assim, ao tomarmos como objeto de investigação o trabalho docente na universidade, procedemos a um recorte na abordagem do tema e estabelecemos que o foco principal de nossas análises não incidiria sobre o ensino superior como um todo, mas sobre uma forma assumida por ele historicamente que é a instituição universitária. Tal encaminhamento foi respaldado teoricamente no clássico estudo de Charle e Verger (1996) acerca da história das universidades.

As universidades sempre representaram apenas uma parte do que poderíamos denominar, de modo amplo, ensino superior. A partir do invento da escrita, muitas civilizações, antigas ou exteriores à Europa ocidental, criaram, sob uma forma e outra, um ensino superior. (...) Se aceitarmos atribuir à palavra universidade o sentido relativamente preciso de “comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior”, parece claro que a instituição é uma criação específica da civilização ocidental, nascida na Itália, na França e na Inglaterra no início do século XIII. Esse modelo, pelas vicissitudes múltiplas, perdurou até hoje (apesar da persistência, não menos duradoura, de formas de ensino superior diferentes ou alternativas) e disseminou-se mesmo por toda Europa e, a partir do século XVI, sobretudo, dos séculos XIX e XX, por todos os continentes. Ele tornou-se o elemento central dos sistemas de ensino superior e mesmo as instituições não universitárias situam-se, em certa medida, em relação a ele, em situação de complementaridade ou de concorrência mais ou menos notória (p.7-8).

Dessa abordagem evidenciamos algumas afirmações que foram pressupostos do nosso estudo. Primeiramente, aquela que assevera que a universidade é *criação específica* dos povos ocidentais que, em sua gênese, desempenhou a tarefa de unificadora da cultura medieval e, mais tarde, no transcurso do século XIX, já com sua estrutura reformulada, foi um elemento importante para a consolidação dos Estados Nacionais. Em segundo lugar, o entendimento dos autores de que a

instituição universitária ocupa um espaço central no contexto do ensino superior e as outras instituições se posicionam em relação a ela, podendo ser estudadas a partir de sua referência.

Por entendermos a universidade pública como sendo um bem coletivo, um patrimônio científico e cultural, um espaço para a expressão da identidade do povo e defesa dos interesses coletivos, consideramos pertinente tomá-la como foco de análises face as mudanças que sobre ela têm incidido.

Tomamos como objeto final mais específico de nossos estudos as universidades públicas estaduais do Paraná por residirmos e atuarmos nesse Estado e por entendermos suas instituições como um *locus* privilegiado para a realização do estudo por virem comportando, desde a década de 1990, um conjunto de alterações em seu funcionamento. Tais alterações se inserem no movimento maior mencionado anteriormente que vem atingindo valores, princípios e modos organizacionais peculiares da universidade.

Neste estudo, a reforma de Estado atualmente em curso foi entendida como um processo de adequação do Estado às exigências dos organismos multilaterais que defendem uma política de ajuste neoliberal alinhada com as exigências econômicas da *acumulação flexível*<sup>2</sup>. Dimensionamos a reforma universitária como mecanismo de adequação do ensino superior à reforma do Estado e, conseqüentemente à ideologia neoliberal.

A área de políticas públicas para o ensino superior emergiu, assim, como centro específico de nossos interesses. Ela já ocupava o foco de nossas *leituras*

---

<sup>2</sup> Expressão cunhada por Harvey (2002) para designar o atual estágio do capitalismo. A acumulação flexível é marcada por um confronto direto com a rigidez do *fordismo*. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho.



*solitárias* antes do ingresso no Programa de Pós-Graduação da UNIMEP, e, interessavam-nos os escritos do professor Valdemar Sguissardi, assim como de José Dias Sobrinho, João dos Reis Silva Júnior, Hélió Trindade, que discutiam as *faces* assumidas pelo ensino superior brasileiro a partir dos anos de 1990 em função das determinações de organismos internacionais.

O ingresso no doutorado e as trocas acadêmicas estabelecidas com o professor Valdemar Sguissardi - que, da condição de autor de obras que nos instigavam passou à condição de orientador deste estudo - nos proporcionaram a oportunidade de atribuir maior consistência e organicidade às nossas incursões teóricas.

Algumas questões moveram nossas investigações: se houve mudanças na base produtiva, no papel do Estado e da ciência nesse novo patamar do capitalismo, que repercussões estas tiveram no trabalho docente nas universidades paranaenses? Diante da mercantilização da esfera pública e da universidade quais são as tendências manifestas pelas mudanças ocorridas no cotidiano dos docentes?

Este estudo, ao responder às questões que o norteiam, pretendeu fornecer subsídios para as discussões dos atuais contornos assumidos pela universidade pública paranaense, bem como dos impactos destes sobre o trabalho docente. A partir da explicitação das tendências que se fazem presentes no atual contexto almejamos contribuir para com a sua crítica antes que se cristalizem.

Discutir transformações na realidade na qual estamos imersos não se constituiu uma tarefa fácil. Toda dificuldade residiu no fato de que as formulações feitas exigiram uma percepção cuidadosa de mudanças ainda em curso, como

também uma análise que fosse além daquilo que é aparente e que conseguisse estabelecer as relações das várias partes com o todo.

Partimos do pressuposto de que a constituição do trabalho docente está ligada ao contexto no qual se insere, portanto, buscamos compreendê-lo a partir das formas históricas concretas de sua constituição, conhecendo as múltiplas determinações que envolvem sua definição e plasman seu significado, reconhecendo-o como parte de um todo orgânico, de uma totalidade, como um dos elementos de um projeto de universidade que, por sua vez, se referencia em projeto específico de sociedade. Assim, pretendemos entender um elemento conhecendo sua relação com o todo e com os demais elementos do conjunto no qual se insere.

Numa relação pautada pela contradição, buscamos atingir um patamar mais avançado no conhecimento: a fim de explicitar o singular, consideramos o genérico; a fim de entender o trabalho docente, isto é o micro-universo, levamos em conta a sociedade, ou seja, a macro-estrutura e a própria instituição universitária. As contradições, os antagonismos, com suas implicações recíprocas, subsidiaram nossas tentativas de explicações e entendimentos.

Na busca das múltiplas determinações e no movimento destas nos aproximamos do docente da universidade paranaense para captar as peculiaridades do seu cotidiano. Para identificar as mudanças na docência decorrentes das atuais políticas investigamos as alterações operadas sobre os espaços à disposição do docente e o tempo que ele dedica às suas atividades acadêmicas, pois é sobre essas duas dimensões que supomos pairarem os impactos mais significativos das transformações em curso. Intentamos mostrar que há movimentações no dia-a-dia do

professor universitário, conflitos entre as ações do Estado e o trabalho docente e contradições na implantação das novas políticas de educação superior.

Consideramos o docente como um ser que estabelece relações. Buscamos entender as relações que ele tem estabelecido com o trabalho - uma modalidade específica de trabalho que é aquela em que ato de produção e de consumo não se separam; relações com o conhecimento e com a ciência, diante do fato destes se tornarem passíveis de mercantilização, de quantificação e dependentes de definições externas; relações com seus pares, num contexto marcado pelas novas tecnologias da comunicação; relações com a história, com a possibilidade de criação do novo, de utopia.

No que diz respeito ao processo de constituição desta pesquisa, desenvolvemos nossas investigações tanto no sentido de buscarmos elementos históricos, quanto dados recentes no intuito de delinear as tendências presentes nas mudanças em curso.

Orientando-nos por nossas indagações, tomamos como ponto de partida de nossas análises no primeiro capítulo o mapeamento da trajetória histórica do trabalho docente nas diferentes sociedades. Em função desse intento, nossos estudos se basearam nos modelos de universidade implementados em diferentes momentos históricos buscando explicitar a ação docente a eles inerente. Utilizamos obras descritivas e explicativas referentes à história da universidade de modo geral e da universidade brasileira em especial que nos permitiram problematizar a forma pela qual foi se constituindo a ação docente a partir das relações sociais, políticas, econômicas, culturais e transformações operadas no transcurso do tempo. Dimensionamos o trabalho docente na universidade como trabalho intelectual e

recorremos a teóricos que abordam essa questão no intuito de construirmos pilares para sustentação de nossas análises e discussões. Detectamos o estado do conhecimento nas temáticas *trabalho e educação* e *educação superior*. Em relação a esse último procedimento, isto é, ao levantamento das produções tivemos dificuldade em sua identificação e obtenção – possivelmente porque no Brasil a consolidação da produção científica sobre educação ainda é precária – especialmente quando buscamos periódicos e trabalhos apresentados em encontros científicos.

No segundo capítulo ampliamos nossas incursões teóricas e aprofundamos nossas discussões sobre a problemática que envolve o trabalho docente na universidade colocando como tópicos centrais a reestruturação produtiva e as novas mediações entre trabalho e educação. Também algumas ações reformistas foram por nós discutidas com ênfase nos efeitos dos atuais encaminhamentos legais sobre as práticas acadêmicas.

A forma pela qual se deu a constituição do sistema de ensino superior paranaense passou a ser uma importante questão para nossas investigações quando buscamos explicitar as mediações entre a instituição universidade e as instituições específicas que integraram nosso estudo. Assim, no Capítulo 3 nos aproximamos de modo mais efetivo dos fios que tecem a intrincada trama na qual está imerso o sistema estadual de ensino superior paranaense. Inicialmente retomamos aspectos relativos à ocupação do território paranaense, resgatamos alguns germens que deram origem às primeiras instituições do sistema de educação superior do Estado.

Em seguida, com a intenção de rastreamos a trajetória percorrida pela docência nas universidades públicas estaduais paranaenses, recorremos a estudos sobre elas realizados. Essa bibliografia estudada trouxe à tona peculiaridades, pois

desvelou o que foi historicamente atribuído ou exigido aos docentes como tarefa e o modo como responderam a essas determinações. Possibilitou que detectássemos o que envolveu o trabalho docente nas universidades paranaenses em alguns momentos de sua trajetória histórica e fizéssemos o diagnóstico das atividades desenvolvidas pelos docentes, as relações estabelecidas e as expectativas manifestas.

Rastreamos os caminhos traçados pelo novo contexto imposto pelo neoliberalismo no Estado e buscamos identificar os contornos assumidos pela economia e pela política nos anos de 1990. Discutimos, também, encaminhamentos políticos voltados às universidades públicas estaduais e ajustes institucionais recentes.

No sentido de atribuir movimento ao nosso estudo e dar atualidade à situação docente, apresentamos dados relativos às universidades paranaenses de modo a delinear um perfil aproximado das instituições. Discutimos, também, dados do sistema de ensino superior paranaense como um todo referentes ao período 1995-2005, obtidos junto ao Censo/INEP, a órgãos governamentais, sindicatos e também a trabalhos acadêmicos.

No quarto capítulo, visando uma aproximação maior com o dia-a-dia dos professores a fim de levantarmos dados empíricos suficientes para demonstrarmos a hipótese da mudança que se vem operando nos espaços e nos tempos do trabalho docente, os conflitos e contradições vivenciados pelos docentes diante das atuais políticas, voltamo-nos para as repercussões do novo modelo de universidade sobre o cotidiano da vida universitária.

Dialogamos, através de entrevistas semi-estruturadas<sup>3</sup>, com 36 docentes vinculados a três de um total de cinco universidades públicas estaduais paranaenses. Com esse diálogo pretendemos apreender as tendências das mudanças por eles observadas em suas atividades acadêmicas e administrativas.

Optamos por entrevistar docentes da UEM (Universidade Estadual de Maringá), UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa) e UNIOESTE (Universidade Estadual do Centro-Oeste), em virtude de elas apresentarem diferentes estágios de desenvolvimento institucional. A UEM<sup>4</sup> encontra-se com o ensino de graduação e pós-graduação consolidado, assim como com a pesquisa. A UEPG encontra-se com o ensino de graduação consolidado e tem envidado esforços para a consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa. A UNIOESTE<sup>5</sup> tem sua estrutura de graduação consolidada e encontra-se em fase de implantação de cursos de pós-graduação.

Nas entrevistas os professores foram solicitados a relatar as mudanças que percebem em seu cotidiano que nos permitiram, posteriormente, tecer considerações sobre algumas manifestações, problematizar determinadas situações e questões vividas. O quadro geral dos relatos nos possibilitou a constatação de tendências, continuidades e rupturas no fazer docente. Ele foi analisado juntamente com os elementos históricos e dados quantitativos coletados, bem como à luz de

---

<sup>3</sup> Elaboramos um roteiro para nortear as entrevistas e este foi previamente testado com 5 docentes da UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-Oeste).

<sup>4</sup> O estágio apresentado pela UEM (Universidade Estadual de Maringá) é comparável ao em que se encontra a UEL (Universidade Estadual de Londrina): o contacto com docentes de uma delas poderia nos fornecer subsídios acerca das características assumidas pela docência em instituições consolidadas.

<sup>5</sup> A UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste) encontra-se num estágio semelhante ao da UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-Oeste).

contribuições de teóricos cujos estudos tratam dos efeitos na universidade e no trabalho docente do processo de modernização que tem afetado as diferentes instâncias do Estado e da sociedade. Dentre eles Bourdieu (2001; 2004), Harvey (2002), Castells (1999), Sguissardi (2006b).

Concluimos este texto fazendo menções ao processo que permeou o presente estudo e postulamos a constituição de uma nova dinâmica espaço-temporal na organização do trabalho docente nas universidades analisadas relacionada com as mudanças político-econômicas, cuja tônica é a gradativa desobrigação do financiamento público e a mercantilização do conhecimento através da privatização de cursos e da inovação tecnológica subordinada.

Referimo-nos às objetivações com as quais nos deparamos nas instituições pesquisadas como a queda do orçamento, a presença de um quadro de professores com contratos temporários e o crescimento das iniciativas para captação de recursos. Abordamos algumas repercussões dessas condições objetivas sobre as atividades acadêmico-científicas e políticas do corpo de professores como o seu envolvimento com práticas do quase-mercado educacional, a falta de tempo para o trabalho de cunho intelectual e o esvaziamento da política sindical.

Neste estudo esteve presente nossa intenção de captar a relação inexorável entre movimento e história, pois, para além do *olhar* estático, “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança” (VYGOTSKY, 1984, p.74) rumo ao entendimento que possibilite a reconstrução e a compreensão dos caminhos já consolidados que, no materialismo histórico, se chama de apreensão do real concreto. Para Marx, “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade”. (MARX,1983, p. 218).

Voltamo-nos para a análise de um objeto de estudo em constante mutação, e, para tanto, recorreremos a recursos teórico-metodológicos que nos permitissem uma apreensão não defasada e não fragmentada da relação da educação superior com o mundo do trabalho. A resposta às questões levantadas envolveu investigação, constatação e diagnóstico das mudanças no trabalho docente, independentemente de seus sujeitos terem ou não consciência delas ou da forma como as lêem e interpretam. Este é o campo da representação. De nossa parte, ficamos no âmbito da análise do cotidiano docente, tal qual está se apresentando no interior das universidades públicas estaduais paranaenses.

Assim, com alguma ousadia, nos lançamos ao diagnóstico das situações concretas do nosso cotidiano e do contexto do qual fazemos parte. É com essa atitude que convidamos, a quem o desejar, a compartilhar conosco este desafio.



## I. INTERPRETANDO O TRABALHO DOCENTE

Faz tempo que a gente cultiva  
A mais linda roseira que há  
Mas eis que chega a roda-viva  
E carrega a roseira pra lá

(Chico Buarque, *Roda-viva*)

Um novo cotidiano vem sendo constituído no interior das universidades públicas em decorrência das mudanças pelas quais a sociedade como um todo vem passando e, mais especificamente, daquelas inerentes ao mundo do trabalho.

O trabalho é um dos âmbitos da vida social que tem apresentado maiores alterações nos últimos tempos. Dentre os processos sociais e impasses contemporâneos – alvos de freqüentes polêmicas nos dias de hoje - se destacam aqueles envolvendo a reestruturação produtiva do capitalismo global, bem como a reconfiguração do Estado e o avanço das tecnologias da informação.

Pretendemos, neste estudo, analisar uma modalidade específica do trabalho, isto é, o trabalho docente na universidade de modo a compreendermos algumas das características que marcam as práticas profissionais no contexto dos novos processos de trabalho. Para isso, necessitamos inserir a docência no quadro mais amplo no qual se situa o conceito de educação como uma atividade desenvolvida pelas sociedades voltada tanto para a dimensão pessoal quanto para a dimensão coletiva em que assimilação de valores e integração ao grupo social se põem como questões fundamentais. Assim, nesta seção, inicialmente faremos uma incursão na história da constituição do processo de trabalho docente na educação superior e o analisaremos no interior de alguns modelos universitários a fim de rastrearmos os caminhos de sua

constituição e os determinantes macro e micro-sociais que o plasmaram em diferentes contextos. Em seguida, buscaremos aportes teóricos que nos permitam discutir o trabalho docente como trabalho intelectual. Finalmente, abordaremos algumas das questões presentes na produção acadêmica brasileira sobre o trabalho docente a fim de detectarmos os avanços e os impasses teóricos que envolvem a temática.

## 1.1 GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A constituição do trabalho docente se vincula à concepção de educação como um “processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos” (PINTO, 2000, p. 30).

Ainda que inicialmente tenha se dado sem sistematização, pela via da impregnação cultural, sem estar “confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente” (PONCE, 1988, p. 18), a educação passou gradativamente a se constituir numa ação intencional, sistematizada com o intuito da transmissão cultural, tendo as características de um projeto explícito, deliberado, não ocasional.

Para Costa (1995), foi a busca de explicações racionais para o mundo, a postura crítico-reflexiva, o convívio com uma multiplicidade de posições, enfim, as

concepções de mundo da Grécia<sup>6</sup> e as mudanças sobre elas operadas no transcurso de vários séculos que modificaram a forma pela qual a educação foi sendo implementada.

Na Grécia Clássica temos a gênese do entendimento da educação como *construção consciente e intencional do homem* e em Atenas a concepção de educação como *formação do cidadão da polis*.

Na Grécia Clássica as práticas de formação superior mais difundidas se desenvolveram através dos filósofos e sofistas. Entre eles se estabeleciam confrontos éticos, morais e intelectuais. Os filósofos, ao incitarem o debate público, a busca da verdade e da essência das coisas, a superação dos dogmas e o cultivo das virtudes morais, expandiram o raciocínio reflexivo chegando ao plano filosófico da metafísica. Voltaram, também, sua reflexão para a *paidéia*<sup>7</sup> e, assim, lançam as bases da pedagogia. Os sofistas, mestres ambulantes criticados pelos filósofos por cobrarem por seu trabalho, preparavam intelectualmente os futuros governantes, ensinando-lhes a persuasão, a retórica e o raciocínio capcioso. A importância deles é hoje reconhecida, pois deslocaram o foco das questões especulativas para os aspectos morais e políticos. A remuneração por eles exigida pode ser um indício de tentativa de valorização do trabalho docente e o princípio de sua profissionalização (COSTA, 1995, p.67).

---

<sup>6</sup> A *escrita*, ao expandir a capacidade de abstração do homem e libertar o pensamento do *aqui-e-agora*, alterou o funcionamento cognitivo. A *lei* registrou o fruto das discussões não mais se atendo somente à oralidade e às arbitrariedades dos reis. A *moeda*, por comportar uma abstração do valor, elevou as capacidades cognitivas necessárias às transações comerciais. A *polis*, por se constituir em local para o uso da palavra, para o debate público, promoveu o argumento liberto das imposições divinas e a *filosofia* e a *política* se instauraram como práticas que passaram a engendrar o cidadão (COSTA, 1995, p. 64).

<sup>7</sup> Nela, o conceito de educação começou a se esboçar na forma de diretrizes do trabalho pedagógico que lhe atribuem um caráter deliberado e não ocasional.

Em Roma, conforme evidencia Costa (1995), os *retores* instituíram a cultura da eloquência com vistas ao preparo dos jovens para o acesso às posições oficiais privilegiadas e ocuparam uma categoria de professores de maior destaque e melhor remuneração<sup>8</sup>. O império romano contava com escolas mantidas pelos municípios e os professores, na condição de funcionários, mantinham vínculos estreitos com o Estado, devendo defendê-lo. Segundo Ponce (1988), nesse contexto o “corpo de professores é um regimento que defende, como o militar, os interesses do Estado, e que caminha com ele ao mesmo passo” (p. 80).

Luzuriaga (1959) considera que mesmo havendo sido implementadas essas formas de organização da educação pelos gregos e romanos, ainda não se tratava de uma “intervenção sistemática e continuada das autoridades públicas” (p.1).

Embora consideremos neste estudo a relevância do papel exercido pelos docentes nesses primeiros modelos de educação, em especial de formação superior, voltaremos o foco de nossas análises para o trabalho docente desenvolvido no interior da universidade que, segundo a compreensão de Charle e Verger (1996) se constitui numa “comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior” (p. 7).

Segundo essa perspectiva, a instituição foi criada pela civilização ocidental no início do século XIII na Europa ocidental, disseminou-se pelas demais regiões da Europa a partir do século XVI e se alastrou por outros continentes nos séculos XIX e XX.

---

<sup>8</sup> Em Roma, além do *retor*, havia duas outras categorias de professores: o *ludi magister*, que lecionava para crianças na escola elementar e o *grammaticus* que trabalhava com os adolescentes.

As primeiras universidades nasceram na Itália, França e Inglaterra e tiveram como precursoras a academia de Platão (367 a.C.), o Liceu de Aristóteles (336 a.C.), os Jardins de Epicuro (306 a.C.) as escolas que surgiram em torno da biblioteca e do museu de Alexandria (século III a.C.), as escolas superiores em Constantinopla (século V d.C.), na Índia (Nalanda, século V), na China (Xian, século VII), na zona de dominação árabe (Bagdá, Cairo, Córdoba, Granada, Toledo, séculos X e XI) (SEVES, 2006).

Herdaram também o legado das escolas medievais<sup>9</sup>, pertencentes ao quadro diocesano, instaladas junto a catedrais, abadias ou criadas por particulares em função da sua reputação como mestres.

Com a desintegração do Império Romano e a expansão do cristianismo a docência se inscreveu num novo “referencial filosófico pedagógico” em que os avanços até então alcançados foram esfacelados pela cosmovisão medieval<sup>10</sup> (COSTA, 1995, p. 72).

A formação dos centros urbanos e o surgimento da classe burguesa, a partir do século XI, fez com que a cosmovisão medieval, estável e estática, fosse substituída pela cosmovisão moderna, moldável e dinâmica que estabeleceu relações diferentes com o trabalho, com a sociedade e com a cultura. Costa (1995) salienta que à medida que a burguesia se fortaleceu, percebeu a necessidade de uma formação que atendesse seu interesse de ascensão (p.73).

---

<sup>9</sup>As escolas medievais eram abertas mediante autorização da igreja pelo sistema de *licentia docendi* e se expandiram em virtude da demanda por letrados para gerir negócios particulares e públicos e da possibilidade de promoção social para seus egressos.

<sup>10</sup> A Idade Média foi marcada pelo fracionamento do poder político, ressurgimento de uma economia agrícola, enfraquecimento do Estado e monopólio da igreja na tarefa de educar. Os mosteiros comportaram os poucos letrados da sociedade medieval, isto é, os monges, e estes se dedicaram à moldagem ao cristianismo de algumas das peças culturais da cultura greco-romana.

Com o declínio das escolas medievais por conta de suas disfunções e das críticas recebidas, movimentos associativos eclodiram. Primeiramente, tais movimentos adquiriram a forma de *universitas scholarum* - modelo escolar - comunidade ou grêmio de estudantes, e, mais tarde, de *universitas magistrorum* - modelo magisterial - comunidade ou grêmio de mestres.

No primeiro caso, o *universitas scholarum*, docentes eram contratados por grupos organizados de estudantes para que lhes ministrassem a formação básica e profissional em Medicina, Direito ou Teologia. A Universidade de Bolonha foi o protótipo desse modelo universitário. Ela surgiu quando as escolas de Direito privadas e independentes, agrupadas até então em torno de um mestre, começaram a se modificar por volta de 1190, e os estudantes passaram a se reunir por critérios geográficos, constituindo *nações*. Tal organização se deu em função da pretensão estudantil de gozar do direito ao trabalho intelectual independente, de ter autonomia em relação às autoridades eclesiásticas e políticas, de determinar aos professores os conteúdos que tinham necessidade de aprender. As *nações* estudantis reagruparam-se em universidades com reitores eleitos e as oposições à constituição destas foram desfeitas por intervenção papal. Eram os estudantes que governavam sendo um deles o reitor. Esse modelo não se submetia ao controle eclesiástico.

No segundo caso, *universitas magistrorum*, docentes se associavam para garantirem sua autonomia intelectual. Priorizavam as disciplinas de Artes Liberais e Teologia, permitiam a influência eclesiástica em sua comunidade e eram governados por um de seus pares. Os protótipos desse modelo foram as Universidades de Paris e Oxford.

As universidades italianas, com algumas exceções, seguiram o primeiro modelo, enquanto que as do norte da Europa seguiram o segundo. Em alguns locais como a Espanha e o sul da França se desenvolveu um modelo misto em que estudantes e mestres co-governavam.

O trabalho docente nesse contexto tinha o propósito de facilitar o acesso ao conhecimento da massa de estudantes<sup>11</sup> de todos os países que às universidades afluíam. Era desenvolvido no âmbito de instituições não oficiais, constituídas como clubes imbuídos pela ânsia de conhecer em que docentes e alunos buscavam o estudo e a ciência independentemente da utilização de seus resultados na prática coletiva. O conhecimento ocupava o ápice da hierarquia de prioridades dos homens e era tido como finalidade e valor em si mesmo. Estabelecendo estatutos e elegendo representantes, docentes e alunos asseguravam proteção das ameaças, garantiam a autonomia intelectual e regulamentavam a atividade docente.

Podemos comparar a universidade medieval a uma corporação de estrangeiros para a qual eram direcionados auxílios materiais da sociedade sem que houvesse subordinação ao poder local. Os docentes se mantinham através das contribuições de seus alunos e da ajuda das dioceses. Os estudantes usufruíam de um estatuto privilegiado que os dispensava da maioria das responsabilidades civis a fim de que se dedicassem exclusivamente aos estudos mesmo sendo estrangeiros e em nada beneficiando a sociedade local, podendo inclusive contar com auxílios de abastados cidadãos locais para manter suas despesas sem a expectativa de que os ressarcissem.

Juntos, professores e alunos, constituíam um coletivo efervescente de mentalidade marcada pela independência e contestação, porém com uma concepção

---

<sup>11</sup> Essa massa era designada como *discere turba volens*, isto é, massa dos que querem aprender.

modesta sobre a própria autoridade intelectual considerando que também eram fontes de ensino e de formação da opinião pública as demais instâncias oficiais - como a autoridade eclesiástica - e as não oficiais - como os sábios e religiosos independentes, os poetas e as corporações de ofício. Dentre todas essas instâncias, a universidade ocupava destaque somente por ser a mais numerosa em termos de participantes, porém sem a pretensão de se colocar como a que detinha mais poder ou importância.

Charle e Verger (1996) ressaltam que, para além de difundirem doutrinas, as universidades medievais contribuíram para com a construção do papel de *intelectual*.

A presença do poder externo na universidade desencadeou, entre os séculos XIV e XVII<sup>12</sup>, alterações sucessivas que distanciaram os docentes da vida intelectual. Diferentes exigências se impuseram ao seu trabalho asfixiando-o e afastando-o do clima inicial marcado pela iniciativa espontânea. Isso se deu em virtude do expressivo crescimento do número de integrantes da comunidade universitária que a tornou um *locus* potencial de apoio político e foco de disputas da Igreja e dos poderes civis.

A autoridade eclesiástica buscou aproximar o ensino da catequese e as novas monarquias fundaram universidades oficiais que alijaram a massa dos estudantes e transformaram as instituições existentes em canais para a expressão culta de ideais nacionais destituindo-as do internacionalismo, sua condição inicial.

---

<sup>12</sup> Foi a partir do século XIV que surgiram universidades resultantes de atos de fundação provenientes de autoridades políticas, de príncipes ou de cidades, confirmados pelo papado. Dentre elas, Lisboa e Salamanca que, mesmo permanecendo como instituições eclesiásticas, passaram a ser controladas pelas cidades e pelos Estados, pois se incumbiram pela formação de letrados e juristas e pela formulação da ideologia atendendo, assim, à necessidade do *establishment* que envolvia a constituição do Estado Moderno.



Mesmo transformadas em órgãos da Igreja ou órgãos do Estado, as universidades e seus docentes lutaram para conservar sua autonomia, mas a instrumentalização a que foram submetidos alterou os espaços destinados ao exercício da crítica e à capacidade criativa que os distinguiu em seus primeiros anos. Instituiu-se no interior das universidades uma atitude de fechamento e de dogmatismo. Assim, eclodiu a noção de *universitas scientiarum*, isto é, a universidade como detentora e transmissora do sistema total do saber.

Ao final do século XVIII, a emergência do Estado-Nação, a alteração dos conceitos morais no sentido de romper com a religiosidade e a revolução industrial promoveram o processo de estatização da educação.

Como salienta Birgin (2000), uma das características centrais da modernidade foi a construção de sistemas sociais e culturais de regulação, isto é, o estabelecimento de relações diferenciadas entre as práticas de um novo Estado, o Estado-Nação, e as pautas de comportamento dos indivíduos.

Conforme Foucault (1991), em sociedades em que o poder é descentralizado, seus membros têm que ocupar papel ativo em relação ao próprio auto-governo e, para tanto, precisam ser regulados internamente.

las cosas que debe ocuparse el gobierno son los hombres, pero en sus relaciones (...) con estas otras cosas que son las riquezas, los recursos, los medios de subsistencia (...); son los hombres en sus relaciones con los usos, las costumbres, los modos de hacer o de pensar, etc., y finalmente los hombres en sus relaciones también con esas otras cosas tales como los incidentes (p.15).

Segundo esse entendimento, as diferentes esferas institucionais em que a sociedade se compõe seguem uma lógica que produz um conhecimento que permite controlar os comportamentos a partir dos próprios indivíduos.

Nesse mesmo sentido, Popkewitz (1997) dimensiona a instituição educacional<sup>13</sup> como aparato de regulação, classificação e monitoramento e evidencia que ela possibilita a “condução da conduta”, a busca de ações que incidam sobre a maneira de agir das pessoas para mudar, direcionar, corrigir a forma pela qual elas dirigem a si mesmas. Afirma que a instituição educacional “associa a organização política, a cultura, a economia e o Estado Moderno aos padrões cognitivos e motivadores do indivíduo”. Para ele,

a pedagogia vincula os problemas administrativos do Estado à autonomia do sujeito. As formas de conhecimento (...) estruturam e classificam o mundo e a natureza do trabalho, o qual, por sua vez, tem a capacidade de organizar e formar a identidade individual” (p. 21-22).

Conforme Nóvoa (1991) relata, com a estatização os docentes passaram a ser considerados *corpo do Estado*, isto é, funcionários da administração pública e a docência passou a se configurar como uma profissão burocrática<sup>14</sup>. A *funcionarização*, para ele, por resultar de acordos nos quais os professores receberam alguma autonomia e independência e, em troca, o Estado assegurou o controle das atividades das instituições em que lecionavam, levou-os a uma posição ambígua entre a integração e a autonomização sendo controlados ideologicamente pelo Estado e, ao mesmo tempo, autônomos para construírem discursos próprios.

Gradativamente foram se conformando diferentes modelos institucionais no âmbito da educação superior com modos diferenciados de encarar o trabalho

---

<sup>13</sup> As afirmações de Popkewitz, ainda que tenham sido feitas com referências ao sistema educacional como um todo, dizem respeito, também, às universidades.

<sup>14</sup> A passagem da docência da condição de obra religiosa à categoria de serviço público provocou mudanças organizacionais no ensino no que diz respeito à licença, recrutamento, seleção e designação de docentes que passaram a se dar segundo critérios uniformes.

docente. O modelo da *universidade napoleônica* envolveu uma ação docente voltada para a formação profissional; o modelo da *universidade humboldtiana* reuniu ensino e pesquisa; o modelo da *universidade de massas* rompeu com o elitismo e direcionou os cursos para questões funcionais; o modelo de universidade pautado no *Movimento de Córdoba* incorporou a extensão universitária como forma de concretizar o compromisso da universidade com o povo e de transformá-la em local para o estudo dos problemas nacionais.

O trabalho docente no contexto desses modelos teve por objetivo adequar – de diferentes maneiras em cada um deles - a universidade às necessidades do desenvolvimento material e cultural da sociedade.

A universidade moderna, em cumprimento aos objetivos dos diferentes modelos dos quais proveio, passou a ser multifuncional e polimórfica. Kerr (2005) a definiu como “uma série de comunidades e atividades interligadas por um nome comum, um conselho diretivo comum e propósitos inter-relacionados” (p. 13).

Questões étnicas, religiosas, econômicas e políticas fizeram com que traços particulares fossem se delineando em cada país em relação às instituições e às práticas docentes, porém, como eixo comum, Charle e Verger (1996) apontam para o fato de o ensino superior tornar-se

um lance cada vez mais central para a promoção social dos indivíduos, para a afirmação nacional, para o progresso científico e econômico nacional e internacional, para a formação das elites e, além disso, dos quadros sociais e até para a evolução das relações entre os sexos com o início da feminização dos estudos (p.93).

O modelo *napoleônico*, segundo esses autores, foi resultante da concepção pragmática de ensino superior e emergiu na França com a preocupação de “oferecer

ao Estado e à sociedade pós-revolucionária os quadros necessários para a estabilização de um país conturbado; controlar estritamente sua formação em conformidade com a nova ordem social; e impedir o renascimento de novas corporações profissionais” ( p. 76).

Voltado para a formação especializada e profissionalizante<sup>15</sup>, com pouca autonomia em relação ao Estado e às questões políticas, o modelo francês envolvia uma concepção de docência que não considerava a pesquisa como tarefa primordial da universidade e dissociava, em escolas isoladas, ensino e pesquisa. A reforma napoleônica<sup>16</sup> instaurou o controle estrito da formação em sintonia com a nova ordem social bem como a “tirania do diploma do Estado (...), a regulamentação precisa dos programas uniformes, o monopólio da colação de graus do Estado” (CHARLE; VERGER, 1996, p.76).

O modelo napoleônico se instaurou na Universidade de Paris, quando da sua refundação em 1806<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Com o intuito de se integrarem na *praxis* coletiva, os docentes assumiram a função de preparar os técnicos demandados pela indústria, comércio e administração pública e as universidades se transformaram em escolas profissionais que substituíram o aprendizado tradicional nas corporações de ofícios destruído pelo capitalismo moderno.

<sup>16</sup>A abolição das universidades francesas pela reforma napoleônica, em 1793, permitiu que permanecessem apenas estabelecimentos grandes como o Colégio de França e o Jardim do Rei, renomeado como Museu de História Natural. Após a revolução e por cerca de um século, o ensino superior francês constituiu-se por escolas autárquicas, não denominadas *universidades*. No período compreendido entre 1806 e 1808, Napoleão, buscando a unificação política e a uniformidade cultural, implantou o monopólio educacional. Somente a partir de 1896 algumas escolas isoladas se estruturaram e constituíram um *corpus* de faculdades autárquicas e mais tarde, com o nome de *universidade*, uma federação de unidades independentes. Em separado e dedicados à formação de técnicos, ficaram a Escola Politécnica, a Escola Normal Superior, o Colégio de França, o Museu de História Natural e, mais tarde, o Museu do Homem e o Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS). Hierarquizou-se o ensino, com grandes escolas dedicadas à pesquisa e formação de alto nível e as universidades voltadas para o ensino da massa.

<sup>17</sup> A Universidade de Paris foi eliminada pela Revolução Francesa em 1789. O paradigma universitário medieval mostrava seu esgotamento.

O modelo *humboldtiano* comportou a concepção humanista-idealista-humboldtiana e emergiu quando a Alemanha<sup>18</sup>, afetada pelos acontecimentos da Revolução Francesa e pelo domínio napoleônico do início do século XIX, criou universidades novas para compensar a perda de instituições que passaram para territórios estrangeiros e para unificar a nação. Tais universidades, por não estarem presas à tradição anterior, se adaptaram às novas exigências sociais e intelectuais. A melhoria salarial dos professores fez da docência uma profissão que não dependia mais de complementação de rendimentos advinda de um segundo emprego. Possibilitou, também, que os professores se dedicassem a pesquisas em virtude do tempo disponível que passavam a usufruir. Tais mudanças foram respaldadas nas concepções neo-humanistas de Humboldt, Fichte e Schleiermacher que diziam respeito à liberdade do ensino e do aprendizado. Esse modelo implementado pela Universidade de Berlin em, 1809, previa a constituição de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como órgão central do ensino superior, *locus* da formação básica preparatória para as escolas profissionais e espaço propício às inovações. Previa também a ênfase da docência na formação científica e na unidade entre ensino e investigação; a preocupação com a formação geral, humanista, não-pragmatista, ao invés do mero preparo profissional; o distanciamento da universidade e dos intelectuais do Estado e das questões políticas.

O modelo da universidade *de massas* se originou quando o sistema universitário norte-americano se diferenciou do alemão e do francês, e voltou a

---

<sup>18</sup> As universidades alemãs apresentavam um *atraso* em relação a suas congêneres da França e da Itália, pois ainda mantinham características medievais como a liberdade acadêmica que puderam ser conservadas em virtude da sua incipiente constituição como nação que comportava principados e ducados independentes num momento em que na maior parte da Europa se perfilavam os novos Estados Nacionais com universidades oficiais.

docência para questões mais funcionais. O modelo norte-americano foi inicialmente baseado no modelo inglês com predominância do *college* residencial, ensino literário e religioso de cunho elitista, a serviço da cultura e do desenvolvimento pessoal. O ideal de unificação e formação de quadros para uma sociedade urbana e industrial e a necessidade de fortalecimento perante a comunidade internacional fez emergir um modelo universitário com características peculiares, dentre elas, a tênue intervenção estatal, a presença dos executivos universitários, a criação de cursos nas áreas das ciências sociais, pouco considerados pelas universidades européias.

O trabalho docente se circunscreveu num quadro em que a flexibilidade curricular mesclava preparo técnico, profissional e geral ou científico e aliava aspectos ideais - ensino e pesquisa - a aspectos funcionais - prestação de serviços. A docência também se inseriu no contexto da massificação do ensino superior e hierarquização dos estabelecimentos. A criação de departamentos como unidades acadêmicas em lugar da cátedra isolada e pessoal foi uma das inovações deste modelo universitário cujos embriões se formaram na Universidade de Harvard em 1739. Com o regime departamental os docentes foram submetidos a uma coletivização formal, regida pelo poder estatutário e isso impactou sobre o trabalho intelectual.

O modelo pautado no *Movimento de Córdoba* se originou da contestação de estudantes acerca do papel social da universidade em que propostas renovadoras foram apresentadas para a universidade latino-americana. O movimento ocorreu na Universidade de Córdoba, na Argentina, em 1918 e não se ateve somente a reformas no sistema universitário, mas reclamava por reformas de base. O desdobramento mais significativo do Movimento de Córdoba foi a incorporação da extensão às

funções da universidade, dimensionada como ação que permitiria que a comunidade em geral – e não somente aqueles que freqüentavam até então a universidade – tivesse acesso ao conhecimento. Os docentes foram conclamados a se envolver com atividades que visavam a conscientização e o comprometimento com a transformação social.

Pretendemos discutir, na seqüência, as influências desses modelos – que hoje são chamados *modelos clássicos de universidade* - sobre a universidade brasileira a fim de problematizarmos a forma pela qual foi se constituindo a ação docente a partir das relações sociais, políticas, econômicas, culturais e transformações operadas no transcurso do tempo.

## 1.2 MODELOS UNIVERSITÁRIOS E DOCÊNCIA NO BRASIL

Para Sguissardi (2006b), o que se tem feito no Brasil desde a implantação – tardia - do seu sistema de ensino superior<sup>19</sup> “são verdadeiros transplantes ou adaptações autóctones de estruturas universitárias européias”(p. 353).

Transcorreria todo o século XIX e as primeiras décadas do século XX para que fossem criadas as primeiras universidades. Foram vários os projetos de criação

---

<sup>19</sup> Para alguns estudiosos, os cursos de Teologia ministrados pela Companhia de Jesus, a partir do século XVI, os cursos de Filosofia e Teologia dos franciscanos, no Rio de Janeiro, bem como o curso de Filosofia do Seminário de Olinda, no século XVIII, se constituíram nos primeiros cursos superiores oferecidos no país, pois sua estrutura curricular e duração eram semelhantes aos oferecidos na Europa. No entanto, a versão de que foi a transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, que deu início à implantação do ensino superior brasileiro tem sido a mais difundida. No que diz respeito à criação de universidades houve precárias experiências em Manaus (1909), São Paulo (1910) e Curitiba (1912).

de uma universidade no período imperial não aprovados pela Assembléia Geral Legislativa. Nesse sentido, Teixeira (1989) salienta:

Durante todo o período monárquico (...) nada menos de 42 projetos de universidade são apresentados, desde o de José Bonifácio até o último, que é o de Rui Barbosa, em 1882, e sempre o governo e parlamento o recusam. Nos anais do Congresso de Educação que se realizou no Brasil, também em 1882, presidido pelo Conde d'Eu, ao qual o imperador deu extraordinária importância, deparamos, é necessário repetir, com o Conselheiro A. de Almeida Oliveira a fazer uma longa catilinária contra a universidade. Toda a sua argumentação gira em torno da universidade medieval. Alega que "a universidade é uma coisa obsoleta e o Brasil, como país novo, não pode querer voltar atrás para constituir a universidade; deve manter suas escolas especiais, porque o ensino tem de entrar em fase de especialização profunda; a velha universidade não pode ser restabelecida" (p.81).

Sguissardi (2006b) assim explica as desigualdades existentes na implantação de universidades em países colonizados por ingleses, espanhóis e portugueses:

esta instituição não possui, para sua implantação 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 (p. 353-354).

Conforme salienta Trindade (1998), na América espanhola, a criação de universidades ocorreu imediatamente após sua conquista e a primeira data de 1538, em Santo Domingo, na República Dominicana. Mais tarde, em 1613, os jesuítas fundaram uma universidade em Córdoba, na Argentina. Os modelos transplantados foram os da Universidade de Salamanca, da Universidade de Alcalá e das Faculdades de Teologia, Leis, Artes e Medicina (p.7). O trabalho docente aí desenvolvido apresentou como atributo a incorporação do caráter ibérico ligado à religião e avesso ao pensamento metódico e reflexivo.



A Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, foi considerada a primeira universidade brasileira. No trabalho docente desenvolvido no âmbito das faculdades que a constituíam - todas voltadas para o ensino - contou com significativa marca francesa. Comportou, a partir de 1937, uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que, diferentemente do que propunha o modelo alemão, caracterizou-se pelo cunho profissionalizante sem se envolver com a pesquisa na área das Ciências Humanas nem ocupar o papel de integradora das atividades universitárias.

A criação da Universidade de São Paulo<sup>20</sup>, USP, em 1934 e da Universidade do Distrito Federal, UDF, em 1935, representou a tentativa brasileira de adotar o modelo *humboldtiano*, uma maneira inovadora de organização em relação às experiências anteriores.

A concepção que fundamentou a criação da USP foi a de que somente uma elite esclarecida e formada teria condições de projetar a nação de maneira independente dos interesses partidários. Contou com significativo número de professores franceses nela atuando em suas primeiras décadas de existência.<sup>21</sup>

Quanto ao fracasso da UDF, Sguissardi (2006b) salienta que uma universidade pautada na liberdade científica e voltada para a produção cultural

---

<sup>20</sup> Críticas ao caráter fragmentado e profissionalizante do ensino superior brasileiro que aconteciam desde o período imperial chegaram à Universidade do Rio de Janeiro. A denúncia do seu caráter estritamente especializado e a defesa de um saber livre e desinteressado que contribuísse com o progresso da nação e avanço da educação foi feita por Fernando de Azevedo, um dos idealizadores da Universidade de São Paulo, USP. No Rio, a centralização presente na legislação detalhista da chamada Reforma Francisco Campos e a burocratização provenientes do governo federal inviabilizaram as iniciativas no sentido da organização de atividades científicas e universitárias mais autônomas. Com isso, se voltaram para São Paulo os anseios de uma universidade diferenciada, capaz de desempenhar um papel mais efetivo no desenvolvimento do país.

<sup>21</sup> A contratação desses professores ficou a cargo de Georges Dumas, professor de Sociologia da Sorbonne e de Júlio de Mesquita Filho, secretário e redator do jornal *O Estado de São Paulo*. A *intelligentzia* francesa influenciou a área de Ciências Humanas da USP.

desinteressada, situada “na capital federal, na ante-sala do poder centralizador da República Nova”, certamente não teria “dias tranquilos nem muito longos” (p. 355).

Em relação ao trabalho docente, Fernandes (1989) assim se refere às dificuldades encontradas pelos professores estrangeiros atuantes nas universidades brasileiras:

As missões de professores estrangeiros viam-se privadas das condições necessárias de ensino e pesquisa (...) nunca encontrei, em nenhum deles, a concepção missionária do colonialista. Quer dizer, seria errado se nós fôssemos entender que eles se viam como agentes de uma colonização cultural; eles não se viam assim. Mas eles eram naturalmente portadores de uma forma de dominação cultural específica. Um professor como Jean Mangüé, um professor crítico, um homem de idéias muito avançadas e de espírito criativo, o que havia de diferente é que ele não se desprendia da sociedade francesa e de sua civilização. Ele ensinava a matéria como se estivesse lecionando em Paris. E os europeus fizeram isso de uma maneira geral (p. 200-201).

A Reforma de 1968, instituída pela Lei 5.540, deixou transparecer a influência norte-americana sobre a universidade brasileira. O acirramento das críticas à universidade a partir da década de 1950 havia feito com que tanto o governo como a comunidade acadêmica tomassem iniciativas no sentido de reformá-la. Fernandes (1989) evidencia que isso se deu tardiamente no Brasil:

Na década de 20 nos países de tradição ibérica já se está questionando a universidade, pois essa é a década da *reforma universitária*. Onde a reforma universitária surge tardiamente, ela surge na década de 30 (...) E nós no Brasil vamos tentar a reforma universitária na década de 50, como movimento interno, dos professores, isto é, de alguns professores da Universidade de São Paulo, principalmente da Faculdade de Filosofia que, naturalmente, eram impotentes para levar o projeto avante no conflito (p. 183).

Após o golpe de 1964, as reivindicações dos discentes e docentes progressistas foram assimiladas e remodeladas pelos funcionários do MEC,

Ministério da Educação, e pelos técnicos norte-americanos que os assessoraram, conforme Mazzilli (1996) explica:

As reformas na legislação educacional no Brasil têm sido marcadas por ambigüidades. Ao mesmo tempo em que são usadas como instrumento que veicula os interesses dos setores dominantes, têm também incorporado teses dos movimentos renovadores, que são na prática, inviabilizadas, na perspectiva política em que foram formuladas, através de outros dispositivos ou da ausência de indicativos e condições para sua realização (p. 126).

O trabalho docente, após a aprovação da lei 5.540/68, passou a se defrontar com encaminhamentos como a ligação linear entre educação e mercado de trabalho; a aproximação das universidades do setor produtivo; a racionalização da vida universitária por meio da unificação do vestibular, do ciclo básico, dos cursos de curta duração, das matrículas por disciplinas; a proliferação do ensino superior privado e a despolitização da educação superior; o fim da cátedra e a departamentalização. A forma como esse processo se deu nas universidades paranaenses será mais bem detalhada no Capítulo 3.

Fernandes (1989) assim se posiciona em relação à reforma de 1968:

A ironia foi a ditadura ter chamado para si a idéia de uma reforma, que foi um processo de colonização direta, absorvida pela nação associada. A ditadura tomou três iniciativas funestas. A primeira foi preparar uma reforma universitária que era uma anti-reforma, na qual um dos elementos atacados foram os estudantes, os jovens, os professores críticos e militantes. Foi uma reforma programada, que visava impedir que a universidade gerasse os espaços de liberdade que ela produzia anteriormente. Estes espaços foram podados pelos departamentos e órgãos intermediários e de direção, que concentravam o poder. Assim, as decisões eram transferidas da base para o topo.

Além disso, a ditadura usou um outro truque: o de inundar a universidade. Simulando democratizar as oportunidades educacionais (...), ela ampliou as vagas no ensino superior, para sufocar a rebeldia dos jovens, e expandiu a rede do ensino particular.

O objetivo foi fazer com que o espírito crítico se visse achatado no meio de uma porção de estudantes que compartilhavam interesses pessoais distintos e até contraditórios.

Por fim, um terceiro elemento negativo foi introduzido na universidade: a concepção de que o ensino é uma mercadoria. O estudante não saberia o valor se ele não pagasse pelo curso (p. 106).

O autor considera que apesar das limitações impostas pela ditadura militar, a produção intelectual conseguiu se manter. Afirma que

como é característico de todas as ditaduras, os intelectuais procuram proteger a sua liberdade procurando temas que acarretem menor atrito, formas de trabalho que não impliquem visibilidade negativa para os agentes. Quer dizer, é um processo de acomodação política. Mas ele não impede que a produção cultural continue a crescer (p. 182).

O que podemos perceber nesse momento é que, apesar de não expressarem livremente seus pensamentos e convicções, alguns docentes universitários mantinham uma liberdade interior, não se deixando disciplinar internamente.

A reforma de 1968, marcada por aspectos autocráticos frutos do regime ditatorial e centralizador vigente, representa uma tentativa de modernização da educação superior brasileira. Entendemos que as reformas educacionais traduzem, na área educacional, as transformações operadas pelo capital em suas relações com o trabalho. São as mudanças no modelo de regulação social que têm implicado historicamente em novas abordagens sobre o trabalho docente e estas têm sido desencadeadas por reformas educacionais. Trata-se de “uma história de relações mutantes do nexo do conhecimento/poder, que vincula os indivíduos aos problemas de governo” (POPKEWITZ, 1997, p. 51).

Charle e Verger (1996), referindo-se às reformas que incidiram sobre a universidade desde a sua origem, utilizam a expressão *universitas semper reformanda* para evidenciar o fato de que a instituição “sempre pareceu estar à espera de uma nova reforma” ( p. 57).

São traços do atual momento as investidas econômicas e ideológicas às universidades operadas por intermédio de ações reformistas e a fragilidade dos intelectuais em contraporem os preceitos neoliberais com visões e estratégias. Nesse contexto vêm se delineando o que Sguissardi (2006b) denomina de *modelos de ocasião*. Ele nos explica:

um modelo neoprofissional ou neonapoleônico tem caracterizado o perfil da maioria de nossas instituições de educação superior, que também poderiam ser classificadas como universidades de ensino, escolas profissionais, numa proporção a cada dia maior no confronto com as de perfil neo-humboldtiano ou universidades de pesquisa (p. 365).

Em complementaridade a esses perfis, o autor evidencia que se fazem presentes as marcas de uma universidade brasileira que, mesmo não tendo usufruído de autonomia na maioria dos casos se apresenta mais heterônoma e competitiva. Para ele,

neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade são os novos traços do que se tem denominado como modelo de universidade mundial do Banco Mundial (Aboites, 1996) ou modelo anglo-saxão de universidade (Dias, 2003), tão disseminados nas linhas e entrelinhas dos documentos desse banco multilateral e postos em prática em especial em países da antiga *Commonwealth* britânica, em que se destacam o próprio Reino Unido, a Austrália, a Nova Zelândia e o Canadá (p. 366)

Assim, à medida que avançam as ações reformistas pelos diferentes países, as universidades se apresentam cada vez mais semelhanças entre si em virtude de estarem sendo subsumidas pela competição própria da economia de mercado.

Na confluência de dois *modelos clássicos de universidade* se situa a gênese de uma tensão entre duas lógicas distintas e antagônicas que se faz presente na atualidade. Os modelos da universidade moderna *humboldtiano* e *napoleônico*

evidenciaram, respectivamente, o conceito de *ciência básica*, dotada de neutralidade e independência, e a concepção de *ciência aplicada*, atrelada às necessidades e interesses externos à universidade. Por um lado, as exigências externas à universidade pautadas na lógica do mercado e, de outro, a prática acadêmica regida pela lógica das disciplinas científicas.

Considerando que a docência na educação superior está relacionada com essa tensão por envolver eminentemente um trabalho intelectual, buscaremos na próxima seção alguns aportes teóricos que subsidiem sua discussão.

### 1.3 O TRABALHO DOCENTE COMO TRABALHO INTELECTUAL

Os intelectuais se caracterizam pela posição que ocupam no conjunto das relações sociais e é por meio do papel que desempenham na divisão social do trabalho que podemos defini-los. Eles compõem uma classe social constituída por indivíduos dedicados ao trabalho intelectual.

A natureza do trabalho intelectual é a racionalidade, a atividade cerebral, afetiva, criativa, de difícil aferição. O trabalho intelectual é o ato de conhecer que se dá no pensamento que se volta sobre a realidade a ser conhecida. Para Bobbio (1997), o intelectual é um trabalhador complexo, sistematizado, metódico cuja tarefa é a de “elaborar e transmitir conhecimentos, teorias, doutrinas, ideologias, concepções de mundo ou simples opiniões”. Estas, serão a base constitutiva de “idéias ou os sistemas de idéias de uma determinada época ou de uma determinada sociedade” (p.110). O autor evidencia que “o que caracteriza o intelectual não é tanto o tipo de trabalho, mas a função”. Para ele,

um operário que também desenvolva obra de propaganda sindical ou política pode ser considerado um intelectual, ou pelo menos os problemas éticos e cognoscitivos da sua obra de agitador são os mesmos que caracterizam o papel do intelectual(...) De outra parte, aqueles que pertencem ao setor terciário desenvolvem trabalho intelectual, no sentido de que não empregam as mãos na maior parte de seus ofícios, mas não podem ser considerados de modo algum intelectuais (p. 114-115)

A propósito da relação entre cultura e política, Bobbio (1997) assim dimensiona a conduta que entende como pertinente ao intelectual:

a conduta do intelectual deveria ser caracterizada por uma forte vontade de participar das lutas políticas e sociais de seu tempo que não o deixe alienar-se tanto a ponto de não sentir mais aquilo que Hegel chamava “o elevado rumor da história do mundo”, mas, ao mesmo tempo, por aquela distância crítica que o impeça de se identificar completamente com uma parte até ficar ligado por inteiro a uma palavra de ordem (p.79).

Os intelectuais ou *ideólogos*, conforme a expressão utilizada por Marx e Engels (1979), surgiram a partir da expansão da divisão social do trabalho.

Diferentes formas em sociedades diferentes foram assumidas pela classe social dos intelectuais. Na sociedade escravista, os intelectuais eram os filósofos; na sociedade feudal, os teólogos e, na sociedade moderna, os cientistas (VIANA, 2006).

Para Charle e Verger (1996), o aparecimento no ocidente da figura do intelectual decorreu da ação das universidades medievais que não se limitou à difusão de doutrinas de grandes mestres, mas atingiu uma formação cultural de base, “um modo rigoroso de raciocinar, uma arte de analisar minuciosamente os textos e, igualmente, noções gerais, os elementos de uma visão coerente do mundo”( p. 30-31).

Para Giroux (1997), a categoria de intelectuais é útil por oferecer um viés de análise do trabalho docente que se contrapõe a uma definição puramente instrumental

ou técnica. Essa categoria colabora na explicitação do papel que o docente desempenha na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais por meio das práticas que desenvolve. Além disso, encarar os docentes como intelectuais fornece uma crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais que separam conceitualização, planejamento e organização, comprometendo sua autonomia.

Encontramos em Weber (1989) e em Bourdieu (1988) explicitações acerca de uma tendência que passou a se manifestar – a do trabalho intelectual coletivo – afetando a universidade, última esfera de produção intelectual ainda pautada nos moldes clássicos do intelectual de ofício<sup>22</sup>.

Nas discussões de Weber (1989) acerca da transição na Alemanha do regime catedrático para o regime departamental podemos perceber os impactos das mudanças sobre o trabalho intelectual.

Na conferência que proferiu na Universidade de Munique sobre *A ciência como vocação*, em 1919, ele se referiu ao poder estatutário e acadêmico que o intelectual dispunha no regime catedrático e sua extinção pelo regime departamental.

Ao tratar do ingresso na carreira universitária, o autor explica o que ocorria no sistema alemão com um jovem aspirante ao trabalho na universidade.

*habilita-se* a uma universidade, após consulta aos representantes de sua disciplina e aprovação por eles, tendo antes submetido à apreciação um texto escrito, e passado por um exame bastante formal na presença da congregação (p. 134-136).

---

<sup>22</sup> Tal intelectual desenvolve suas atividades individualmente, usufruindo da autonomia de definir seus objetivos e da possibilidade de fazer escolhas éticas, epistemológicas e estéticas, respondendo pelas consequências advindas dos resultados de suas investigações.



O autor pondera que havia o risco de o catedrático em determinado campo, mesmo sendo muito escrupuloso, vir a favorecer seus estudantes. Nessa passagem, entendemos que o autor evidencia a autonomia usufruída pelo catedrático, que poderia também ser exercida no sentido de favorecer alunos seus nos processos seletivos.

Alertando à época que “a vida acadêmica alemã está se americanizando”, relata:

na Alemanha, os últimos acontecimentos em nossas universidades, nas diversas áreas da ciência e da erudição, caminham na mesma direção que nos Estados Unidos. Os grandes institutos de pesquisa em medicina ou em ciências naturais são empresas *capitalistas estatais*. Não podem ser administradas sem instalações, equipamentos e outros recursos em larga escala, e os resultados ali são os mesmos que se vêem onde quer que se estabeleça o tipo capitalista de organização – isto é, a *alienação entre o trabalhador e os meios de produção* (p.135).

Para Weber (1989) essa tendência se estenderia àquelas áreas em que “o próprio erudito é dono dos meios de produção – basicamente sua biblioteca -, tal como os artesãos de antigamente”. Ele acrescenta:

são certamente indiscutíveis as vantagens técnicas, semelhantes às de todas as organizações capitalistas, burocratizadas. Mas o *espírito* que nelas predomina é diferente da atmosfera tradicional que outrora caracterizava as universidades alemãs. Há um abismo extraordinariamente grande, no comportamento manifesto e na atitude, entre o diretor de uma grande empresa acadêmica capitalista desse tipo e o catedrático do estilo antigo (p.138).

Encontramos, também, discussões sobre as alterações na organização do trabalho intelectual em *Homo Academicus*, de Bourdieu (1988). Nesse estudo de caso do cenário acadêmico francês escrito com referência a maio de 68, o autor indica o

ponto em que se encontrava a universidade na França a partir da década de 1970 explicitando suas tensões e tendências.

Ele demonstra que a universidade - entendida como um conjunto de relações objetivas entre as várias posições e disciplinas resultantes da distribuição do *capital acadêmico* – baseado no controle sobre os instrumentos materiais, organizacionais e sociais de reprodução do corpo docente - e do *capital intelectual* - prestígio e capacidades científicas definidas por e entre pares - é o lugar de uma luta constante destinada a alterar sua estrutura. O poder acadêmico e o prestígio intelectual são, ao mesmo tempo, armas e objetos nas lutas entre as faculdades, as ciências, as disciplinas, as cargas horárias, os recursos financeiros, dentre outras.

Os conflitos ocorrem entre indivíduos que ocupam distintas posições não somente no âmbito acadêmico, como também no social, pois ter mais ou menos poder na universidade, segundo o autor, não se deve somente ao prestígio como professor e pesquisador, mas também às relações sociais de poder que os indivíduos mantêm.

Para ele, as estratégias profissionais, as opções políticas e a produção intelectual – geralmente apresentadas como livres, independentes e isentas - são determinadas por sua origem e trajetória no espaço acadêmico.

Assim, organizado a partir de duas ordens básicas e antagônicas de hierarquia - a social e a científica - o campo universitário, conforme o autor se apresenta como local de enfrentamento de dois princípios concorrentes de legitimação: o temporal e político, de um lado, e o científico e intelectual, de outro. De maneira análoga ao campo de poder, o campo universitário detém uma lógica e uma estrutura peculiar.

O *campo*, para Bourdieu (2004), é um “microcosmo dotado de suas leis próprias” (p.20).

Por meio da distribuição dos diferentes tipos de capital - no âmbito da cultura, o capital simbólico - os integrantes de cada campo são levados a adquirir um conjunto de capacidades que os permita atuar no interior dessa estrutura e enfrentar as dificuldades que a perpassam. Esse corpo de disposições, que possibilita aos integrantes do campo agir de conformidade com as condições presentes no interior dessa estrutura objetiva é o que Bourdieu chama de *habitus*. Assim, o *habitus* atua no interior da ordem social como uma força conservadora.

No conceito de campo de Bourdieu estão inseridos agentes e instituições que obedecem a leis específicas. A universidade funciona como um campo, com seus professores, departamentos, hierarquias, funções, critérios, vínculos e dependências.

Conforme Bourdieu (1999), “a competência específica e o capital simbólico adquiridos num campo autônomo representam a condição de autonomia dos intelectuais em relação aos poderes, especialmente políticos. Trata-se da capacidade deles de resistir ao conformismo e a todas as formas de dependência e de servilismo” ( p.10)

Para Pontes (1991), a análise que Bourdieu faz do campo universitário “pretende suplantar tanto a visão objetivista, na qual o sociólogo tende a sobrevoar o seu objeto como se fosse um observador absoluto, um espectador soberano e imparcial, quanto a visão perspectivista, que se contenta em registrar a diversidade das coisas sem estabelecer uma hierarquia entre elas, como se fossem incomensuráveis”. O propósito de Bourdieu é integrar estas duas visões através de um estudo que visa “objetivar a objetivação” ( p. 117-118)

Bourdieu pretendeu com a publicação de *Homo Academicus* provocar uma espécie de ruptura no mundo acadêmico e a abertura de espaços para o trabalho intelectual tal como os eventos de maio de 1968 o fizeram no âmbito político ao desestabilizar a *doxa* que prevalecia na França. Suas análises propiciaram a disseminação da crítica.

Tanto em Weber (1989) quanto em Bourdieu (1988) encontramos importantes indicativos para explicar as mudanças operadas no âmbito do trabalho intelectual. Eles alertaram para o processo de desaparecimento do intelectual artesão e para a constituição do trabalho intelectual coletivo burocratizado sob o controle do capital. Para Couto (1999),

o processo de coletivização do trabalho intelectual demonstrou cabalmente todo o seu potencial de produção de conhecimento quando os físicos - estes modelos de cientistas do século XX - montaram, com o projeto Manhattan<sup>23</sup>, uma organização de trabalho que garantiu a produção da bomba atômica. Se uma organização de trabalho científico em grupo já se esboçara na prática de pesquisa (...), naquele projeto, os físicos arquivaram o tipo clássico de pesquisador (...) para adotar uma organização coletiva de pesquisa em ciência dura, que serviu posteriormente de modelo para outras áreas que também pareciam, até então, refratárias à coletivização do trabalho. As soluções específicas trazidas pelo Projeto Manhattan foram a divisão interna de trabalho, a adoção de frentes concertadas de pesquisa que se instruíam mutuamente, em tempo real, para atingir um fim comum, a internalização da instância crítica e o trabalho executado sob a direção do Estado para fins últimos não-científicos (p.19).

Os estudos da autora assinalam as mudanças ocorridas nas relações sociais de produção intelectual que na contemporaneidade não mais se centram no indivíduo, mas numa produção coletivizada burocraticamente que modifica a relação clássica de autoria e a produção de conhecimento. Para ela, o quadro atual compromete o papel

---

<sup>23</sup> Do Projeto Manhattan resultou a bomba atômica no final da Segunda Guerra.

do intelectual clássico sendo que nele, o estatuto do autor tem sido transformado em um sujeito indefinido.

Dentre as reformulações decorrentes da hegemonia do trabalho intelectual coletivizado burocraticamente postulada pela autora, a que ela entende receber mais atenção na atualidade é a questão da apropriação dos resultados do trabalho intelectual que pode ser observada nos encaminhamentos relativos às patentes e aos direitos de reprodução.

Sobre essa questão, a autora busca fundamentação em Foucault<sup>24</sup> quando discute a emergência histórica do que se apresenta como a relação de apropriação jurídica do texto pelo autor.

O sentido histórico dessa relação de apropriação decorreu dos problemas postos pelos diversos discursos produzidos frente às instâncias de poder. Esteve aí em jogo a necessidade de permitir a responsabilização penal do autor, como medida de controle dos textos transgressivos. Alterou-se, por essa via, o estatuto do texto desde suas origens históricas, que passou do ato religioso ou político carregado de riscos, para o de uma coisa, um bem (COUTO, 1999, p. 17).

Para a autora a universidade é um “local privilegiado onde se joga a última batalha pela subsunção do trabalho intelectual da massa de seus produtores”. Para ela, “a instituição precisa ser reconhecida como lugar social do confronto de todos os saberes e, na verdade, o único onde tal acontece em bases cotidianas”. Salaria que a universidade tem se afastado de sua “função histórica de avaliação de mérito”, através da criação de uma instância interna voltada para a avaliação quantitativa e “delegando a avaliação de mérito para instâncias de legitimação cultural externas à

---

<sup>24</sup> A autora recorre à obra de Foucault intitulada *O que é um autor?*, publicada em 1992 para discutir a questão.

academia, mas a ela relacionadas: as revistas com *referees*; os congressos ranqueados como regionais, nacionais ou internacionais (...); a obtenção de financiamento externo para a pesquisa”. Assim, no presente momento outros critérios como a capacidade de captação de recursos junto a empresas ou ao governo se inserem no cotidiano da avaliação acadêmica e são tomados como base para avaliar o professor/pesquisador e a eles se inclui o critério legitimante endógeno *publish or perish*, responsável por um *publiquismo* muito além da medida, presente na academia (p. 236-237).

#### 1.4 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AS TEMÁTICAS “RELAÇÕES TRABALHO-EDUCAÇÃO” E “TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR”

Ao fazermos uma incursão na produção escrita brasileira sobre a temática *relações trabalho-educação* encontramos as análises de Oliveira; Gonçalves; Melo (2004) que salientam que a investigação na área está retomando um foco de análises que tinha sido abandonado na última década, qual seja o do estudo das condições em que ele se dá.

As décadas de 1970 e 1980, para a autora, foram fecundas e tiveram como temas centrais de investigação os processos de trabalho<sup>25</sup>. Estudos acerca da organização do trabalho docente e da gestão da escola envolveram discussões sobre a natureza do trabalho docente, a teoria da mais-valia e sua aplicabilidade ou não nas

---

<sup>25</sup> Diferentemente dos estudos atuais voltados para o mercado de trabalho.

escolas, o caráter produtivo e improdutivo do trabalho docente, as questões da autonomia e da alienação docente. As teses de desprofissionalização e proletarização do magistério ocuparam os espaços acadêmicos brasileiros naquele momento.

No que diz respeito à década de 1990, os autores evidenciam que o foco de análises se deslocou para a relação de gênero, cultura escolar e formação do professor reflexivo em virtude das reformas em curso naquele momento. Dentre outras, se destacaram as produções teóricas de Perrenoud (2002), Gimeno Sacristán (1991), Arroyo (2000) que focalizaram a importância de um novo professor, com diferentes habilidades e competências requeridas pelo mercado, tendo como problema central a qualificação e as competências e as relações de emprego (p. 184).

Para os autores tais temáticas aportam importante contribuição à área investigativa do trabalho docente, porém enfocam-na de modo limitado à formação do profissional e deixam de abordar as condições pelas quais o trabalho se dá. Muitas vezes, os estudos se circunscrevem ao testemunho dos professores sobre seu trabalho cotidiano. Os autores visualizam a necessidade de estudos que analisem o trabalho docente partindo das condições concretas de sua realização e entendem como necessário o aporte da sociologia e da economia política.

Oliveira (2004) salienta que atualmente a área investigativa *trabalho e educação* tem privilegiado as discussões sobre mercado de trabalho em detrimento daqueles inerentes ao processo de trabalho. Para ela, as teses da desprofissionalização e da proletarização precisam ser retomadas, em especial no atual contexto das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, na sociedade como um todo e na forma pela qual vem se delineando a identidade do trabalhador da educação. Entende que tais teses não podem ser desconsideradas na busca de uma

maior compreensão dos processos de flexibilização e precarização do trabalho docente.

Tumolo e Fontana (2006), ao mapearem as concepções que nortearam a produção acadêmica<sup>26</sup> sobre o trabalho docente na década de 1990, detectaram que nela esteve bastante presente a discussão sobre a relação entre a feminização e a proletarização docente segundo as quais “a entrada massiva da mulher no magistério provocou no imaginário social e na constituição profissional da categoria uma crescente desvalorização social e salarial” (p. 2).

Quanto à natureza do trabalho docente, os autores salientam que os trabalhos analisados apresentaram discussões sobre a questão do professor ser ou não um trabalhador produtivo.

Sguissardi (2000) fez um exame atento do conteúdo dos trabalhos, comunicações, pôsteres apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPEd, e nos resumos de dissertações e teses da área de educação com o intuito de inventariar a produção acadêmico-científica sobre a relação trabalho e educação superior. Em relação aos trabalhos apresentados na ANPEd, detectou “uma quase total ausência nos anos 91-92 e, depois, uma presença marcante nos anos 95-96-97” (p. 262). Quanto à bibliografia de referência verificou igual evolução no que diz respeito à quantidade e diversificação de fontes. O autor assim se manifesta a respeito dessa evolução:

Parecem explicar essa evolução, entre outros fatores, as reformas pontuais que vêm se efetivando no perfil do sistema de educação no país, especialmente por iniciativa oficial – via legislação (leis, decretos,

---

<sup>26</sup> Os autores analisaram teses, dissertações, artigos e livros.



portarias, PECs e MPs) – e em clima de hiperpresidencialismo ou de democracia delegacionista, somadas às reduções orçamentárias, restrições de crédito e arrocho salarial... (p.262).

Nos resumos das dissertações e teses não encontrou significativa evolução no número de estudos referentes à temática *trabalho-educação* no período 1991-1996, com exceção do Programa da PUCCAMP, área de concentração em ensino superior, que contribuiu com quatro das dez dissertações defendidas em 1995.

Em relação à temática *trabalho docente no ensino superior* encontramos as análises de Mancebo (2004a) a partir do Banco de Dados *Universitas/Br*<sup>27</sup>, no período entre 1968 a 2000 que, em termos quantitativos, a temática não ocupou posição de destaque, perfazendo 4,88% dos documentos analisados, sendo superada por outras temáticas como *Políticas Públicas de Educação Superior* com 28,98%; *Ensino* com 14,12%; *Universidade e Sociedade* com 9,14%; dentre outras. Observa a distribuição desigual da produção ao longo do período analisado. No subperíodo 1968-1977 ressalta que a média de documentos publicados foi de dois por ano; de 1978 a 1989 a média foi de oito e, no subperíodo 1990-2000, foi de quase vinte. A análise qualitativa evidenciou que no primeiro subperíodo os textos abordaram questões pontuais e técnicas da profissão; no segundo, dentre outras questões, se voltaram para a política educacional e para a maneira hierárquica e autoritária de organização institucional; no terceiro período as temáticas abordadas compuseram um conjunto mais complexo assim descrito pela autora:

---

<sup>27</sup> O Banco de Dados *Universitas/Br* é organizado pelo Grupo de Trabalho em Política de Educação Superior da ANPEd e reúne documentos de diversos formatos em extensão, profundidade e originalidade (Mancebo, 2004a, p. 236)

As mudanças nas relações entre Estado e sociedade civil e suas conseqüências para a educação superior, a necessidade da parte do governo de racionalizar custos, obrigando-se, em decorrência, a controlar e supervisionar permanentemente o trabalho docente, a busca de novos parâmetros de eficácia na gestão e na produção do trabalho acadêmico, as reações que tais propostas provocaram em segmentos diferenciados da sociedade civil são análises que aparecem com maior recorrência no período. Foram identificados textos – é bem verdade que em pequena quantidade – que abordavam as políticas neoliberais de maneira mais ampla, articulando-as às reformas do Estado brasileiro. Outros procuraram discutir as bases da reforma da educação superior e, nesse caso, retomaram concepções construídas no passado, como as do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), de 1986, mostrando que a reforma da educação superior se dá a partir de uma “lógica reconstituída”, pois recupera os fundamentos e as propostas de modernização anunciadas pelo menos desde a década de 1980 do século passado (CUNHA, 1997, p. 47). Um grande conjunto de textos tratou da materialização da referida modernização em aspectos pontuais do trabalho docente, como, por exemplo, a demanda por produtividade, a aceleração dos mecanismos de qualificação docente, a flexibilização dos processos de trabalho, as exigências de polivalência no exercício do magistério, a privatização do sistema de educação superior e seus reflexos nas práticas docentes, as mudanças no sistema previdenciário, bem como a “corrida” para a aposentadoria, a repercussão das políticas neoliberais na produção de pesquisas, as crises mais recorrentes da atividade sindical, a “deterioração” de princípios éticos no exercício do magistério superior, os efeitos do esquema *merit pay* implantado nas universidades federais e em algumas universidades estaduais e particulares, dentre outros temas. Assim, os fundamentos da globalização na seara do trabalho e da educação – materializados em políticas neoliberais ou não – e a discussão de como as políticas neoliberais vêm atingindo as universidades e o trabalho docente emergem como uma novidade temática do período, tanto em textos favoráveis a essas políticas, como em documentos críticos (p. 240-241).

Os estudos de Mancebo mostram que foi durante a década de 1990 que a produção acadêmica passou a ser mais expressiva, co-relacionando o trabalho docente com o contexto global.

Se por um lado nos deparamos com um nível ainda pouco expressivo de produção científica, por outro presenciamos o célere processo de expansão apresentado pelo sistema de educação superior que pode ser atestado junto aos dados do INEP que registram 4.163.733 de alunos matriculados e um professorado composto por 293.242 integrantes em 2004. Tal expansão tem se dado no contexto da reforma de Estado desencadeada no Brasil na década de 1990 cujas políticas

implementadas, de cunho neoliberal, incidiram diretamente sobre a educação superior - peça importante no contexto da acumulação flexível a fim de colaborar para com a reprodução do sistema capitalista. A presença marcante do Estado Avaliativo, cuja orientação se pauta na qualidade e na excelência, faz da avaliação um dos eixos estruturantes da reforma universitária e esta, longe de apresentar um caráter emancipatório, volta os olhares do Estado e da sociedade civil para o desempenho das instituições e, conseqüentemente, do trabalho docente.

Essa realidade põe-nos como tarefa o entendimento da nova configuração do Estado e das novas feições da universidade pública delineadas pelos mecanismos legais. Será, portanto, esse o foco das discussões feitas no capítulo seguinte.

## II. RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO, RELAÇÕES DE TRABALHO E EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA

Tem dias que a gente se sente  
Como quem partiu ou morreu  
A gente estancou de repente  
Ou foi o mundo então que cresceu

(Chico Buarque, *Roda-viva*)

Tendo consolidado uma dada posição, a tendência inerente ao capital é a de se estender para outros campos (MARX, 1983). No âmbito da produção cultural não acadêmica, da indústria cultural, seu domínio se encontra estabelecido e agora avança para o interior da universidade, o que demanda a consideração das mudanças internas nela implementadas por meio das quais passa a se alinhar com as atuais exigências econômicas e políticas.

Pretendemos neste capítulo discutir as repercussões da nova conformação da base produtiva e do Estado sobre a educação superior. Analisaremos as ações reformistas voltadas para a universidade que têm feito com que a instituição se defronte com a necessidade de conciliar suas funções originais ligadas à busca da verdade, do saber universal, da ciência pura, da formação de elites e quadros dirigentes com funções emergenciais e utilitárias provenientes do mundo da produção e do trabalho, deslocando as funções e objetivos da docência universitária do âmbito de uma formação geral, direcionada para o cidadão pleno para uma formação estrita orientada para a competitividade.

## 2.1 O ATUAL ESTÁGIO DO CAPITALISMO E A NOVA ORGANIZAÇÃO DO ESTADO

A dinâmica do capital condiciona a produção da vida humana, da cultura, da política e do Estado e sua expansão tem promovido o seu deslocamento geográfico e temporal. A nova ordem mundial tem sido marcada pelas metáforas do fim do Estado, fim da Geografia, fim da História, mundialização, aldeia global, mercado único, etc. (IANNI, 1997).

A tendência à expansão é inerente ao capitalismo e, Marx e Engels (1968) em 1848 já evidenciavam tal característica no Manifesto Comunista:

Essa revolução contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de idéias secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes de se ossificar. Tudo o que era sólido e estável se esfuma, tudo o que era sagrado é profanado, e os homens são obrigados finalmente a encarar com seriedade suas condições de existência e suas relações recíprocas. Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte. Pela exploração do mercado mundial a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários, ela retirou à indústria sua base nacional. As velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a sê-lo diariamente. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão vital para todas as nações civilizadas, indústrias que não empregam mais matérias-primas autóctones, mas sim matérias-primas vindas de regiões mais distantes, e cujos produtos se consomem não somente no próprio país mas em todas as partes do globo. Em lugar das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, nascem novas necessidades, que reclamam, para sua satisfação, os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos. Em lugar do antigo isolamento de regiões e nações que se bastavam a si próprias, desenvolve-se um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações. E isto se refere tanto à produção material como à produção intelectual. As criações intelectuais de uma nação tornam-se propriedade comum de todas. A estreiteza e o exclusivismo nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis; das inúmeras literaturas nacionais e locais, nasce uma literatura universal (p. 26-7).

A meta do capitalismo de chegar a uma sociedade global, racional e harmônica estava presente no Iluminismo que subsidiou teoricamente os embriões capitalistas. O movimento de expansão é um atributo de sua trajetória e as manifestações atuais reforçam essa tendência. Ele tem reconfigurado o poder político, os direitos sociais e traz consigo novos modos de conformação do público e do privado e novas relações entre Estado-Sociedade.

Essa nova configuração do Estado começou a se delinear quando a crise econômica internacional da década de 70 fez com que o *Welfare State* entrasse em declínio depois de um período de prosperidade econômica pós Segunda Guerra.

Após a guerra, motivada pela disputa de mercados no contexto do capitalismo monopolista a partir das reivindicações dos países que chegaram atrasados na formação do mercado mundial - Alemanha, Itália e Japão, a reestruturação do capitalismo se deu sob o *Welfare State*, que significou um período de expansão do capital. Sua viabilidade foi garantida pela interação entre políticas de *welfare* que, em síntese, amenizaram os conflitos sociais através da expansão de políticas sociais, e entre modelos econômicos de orientação *keynesiana* que alavancaram a economia. Os principais atributos dessa economia política eram o *fordismo* na produção, que, através da administração científica organizava o trabalho, controlava tanto a produção como a estocagem e monitorava os preços; o pleno emprego que visava a expansão da inclusão no mercado de trabalho e a presença de monopólios e oligopólios multinacionais ou transnacionais regulados pelo Estado. Para operacionalizar essa economia, o Estado assumiu o papel de regulador e parceiro e

agiu por meio do fundo público, financiando o capital e a reprodução da força de trabalho.

Nessa forma histórica, o Estado burguês participou da reprodução do capital e da força de trabalho de forma diferenciada, desempenhando papel de destaque na dinâmica *fordista* e descartando a necessidade de produzir riqueza.

Por meio das políticas do Estado de Bem-Estar Social, a cidadania foi expandida e se delineou a partir do século XIX, principalmente nos países capitalistas mais avançados, a educação nacional, com seus avanços para uma educação democrática voltada para a burguesia e sustentadora do Estado.

A internacionalização produtiva e financeira do capital acabou promovendo a perda dos ganhos fiscais do Estado, por um lado, enquanto os benefícios para o capital e para a força de trabalho foram mantidos provocando uma crise fiscal com a deteriorização das receitas e levando ao déficit público. Com o esgotamento das condições que deram origem ao modelo *fordista* foram acionadas novas políticas de austeridade monetária e fiscal na busca de reformas gerais que engendrassem um novo estágio de desenvolvimento do capitalismo mundial.

*Acumulação flexível* é a expressão cunhada por Harvey (2002) para designar o atual estágio capitalista, assim por ele descrito:

A profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, evidentemente retirou o mundo capitalista do sufocante torpor da “estagflação” (estagnação da produção de bens e alta inflação de preços) e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. Em consequência, as décadas de 70 e 80 foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político. No espaço social criado por todas essas oscilações e incertezas, uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começou a tomar forma. Essas experiências podem representar os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta.

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais complementares novos em regiões até então subdesenvolvidas (...) Ela também envolve um novo movimento que chamarei de “compressão do espaço-tempo” no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitam, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitam cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado (p. 140).

A esse conjunto de condições materiais corresponde o neoliberalismo, imaginário social originário da crise teórica, política e econômica do socialismo real e do capitalismo internacional, que retomou princípios do capitalismo liberal do século XIX e reagiu veementemente contra o *Welfare State*. Segundo a lógica neoliberal, o déficit público resultou da intervenção do Estado na economia e sua excessiva participação no financiamento de políticas sociais. Partindo do pressuposto do *colapso da modernização*, isto é, do fracasso do *Welfare State*, essa concepção entendeu que o Estado devesse ser submetido a ações racionalizadoras.

Ao mesmo tempo em que houve o desmonte do *Welfare State* e do pacto social por ele estabelecido, esforços foram envidados no sentido da construção de uma nova ordem para a expansão do capital.

O discurso neoliberal se fundamenta em princípios da economia política liberal clássica - cuja referência é Adam Smith – e põe em evidência a idéia de que o mercado deveria ser o meio superior para a abolição das classes, da desigualdade e do privilégio. Segundo Smith (1985), a intervenção estatal poderia anular o processo



igualizador do comércio competitivo e criar monopólios, protecionismo e ineficiência.

Para o autor, os homens são movidos pela ânsia de atingir melhores condições de vida e a ampliação de seus bens - ganhos materiais - é o caminho pelo qual muitos deles conseguem tais condições. Assim, as ações individuais movidas pelo próprio interesse econômico no âmbito da coletividade potencializariam o Bem-Estar coletivo. O alcance do Bem-Estar social dar-se-ia por meio do funcionamento livre e ilimitado do mercado. O Bem-Estar coletivo resultaria da ação individual voltada para o próprio ganho econômico. Neste contexto, a presença do Estado deveria ser a mais tênue e periférica possível. A dinâmica social passaria a ser orientada pela *mão invisível* do mercado. O Estado, garantidor dos contratos, deveria fornecer a base legal com a qual o mercado deveria funcionar.

Para Friedman<sup>28</sup> (1982), o mercado é o espaço para que a autonomia se dê. O autor associa de maneira direta, mercado com liberdade, além disso, desqualifica o público, considera-o ineficiente. Reiteradas vezes afirma que “a empresa competitiva pode satisfazer de modo mais eficiente as exigências do consumidor do que as empresas nacionalizadas” (p. 88). Entende que as preocupações dos cidadãos deveriam ser em relação ao que poderiam fazer por meio do governo e como poderiam impedir que o governo se tornasse um *frankenstein* que viesse a destruir a liberdade. Trata esta – a liberdade - como um dogma, um slogan:

A liberdade é uma planta rara e delicada. Nossas próprias observações indicam, e a história confirma, que a grande ameaça à liberdade está

---

<sup>28</sup> Friedman, expoente intelectual do neoliberalismo assim como Hayek (1990) partiu das idéias de Smith e as atualizou.

constituída pela concentração do poder. O governo é necessário para preservar nossa liberdade, é um instrumento por meio do qual podemos exercer nossa liberdade, entretanto, pelo fato de concentrar poder em mãos políticas, ele é também uma ameaça à liberdade. Mesmo se o homens que controlam esse poder estejam, inicialmente, repletos de boa vontade e mesmo que não venham a ser corrompidos pelo poder, este formará e atrairá homens de tipos diferentes (p.12).

Argumenta que é o mercado que garante a liberdade econômica e que quanto maior for o espectro de atividades cobertas por ele, menor serão as questões que demandarão decisões explicitamente políticas.

Tanto nos jogos quanto na sociedade, nenhum conjunto de regras pode prevalecer, a não ser que a maioria dos participantes as obedeça durante a maior parte do tempo, sem a necessidade de sanções externas, a não ser, portanto, que exista um consenso social subjacente. Mas, não podemos contar somente com o costume ou com esse consenso para interpretar e pôr as regras em vigor; é necessário um árbitro. Esses são, pois, os papéis básicos do governo numa sociedade livre – prover os meios para modificar as regras, regular as diferenças sobre seu significado, e garantir o cumprimento das regras por aqueles que, de outra forma, não se submeteriam a elas (p. 31-32).

Assim como Smith, Friedman entende que o governo é essencial para a determinação das *regras do jogo* devendo ser um árbitro para interpretar e pôr em vigor as regras estabelecidas.

Um governo que mantenha a lei e a ordem; defina os direitos de propriedades; sirva de meio para a modificação dos direitos de propriedades e de outras regras do jogo econômico; julgue disputas sobre a interpretação das regras; reforce contratos; promova a competição; forneça uma estrutura monetária; envolva-se em atividades para evitar monopólio técnico e evite os efeitos laterais considerados como suficientemente importantes para justificar a intervenção do governo; suplemente a caridade privada e a família na proteção do irresponsável, quer se trate de um insano ou de uma criança; um tal governo teria, evidentemente, importantes funções a desempenhar. O liberal consistente não é um anarquista. Entretanto, fica também óbvio que tal governo teria funções claramente limitadas e não se envolveria numa série de atividades, agora desenvolvidas pelos Governos Federal e Estadual dos Estados Unidos e pelos órgãos equivalentes em outros países do hemisfério ocidental (p. 39).

A Reforma do Estado foi apresentada como uma resposta à crise do *Welfare State*. Os debates em torno dela passaram a ser conduzidos pela crença de eliminar a capacidade de intervenção estatal sobre o mercado. Delineou-se um mercado com dom messiânico convicto de que apenas a ação livre teria a capacidade amenizar e corrigir as desigualdades sociais. Enfatizou-se a premência de reestruturar e reordenar as atividades e funções desenvolvidas pelo Estado, já que para os teóricos neoliberais a crise enfrentada pelo Estado tanto nas sociedades de capitalismo avançado, quanto nas sociedades de capitalismo periférico resultou das políticas de *Welfare State*.

Um Estado Mínimo começou a se delinear por meio de ações lideradas pelo Poder Executivo, com a mediação de organismos internacionais. O Estado Mínimo não significa que seja fraco, ao contrário, dele se espera força suficiente para encaminhar políticas favoráveis à acumulação especulativa, que interfira na economia a fim de viabilizar o modelo de acumulação neoliberal – voltado para o capital financeiro - e desobrigado socialmente. Trata-se de um Estado Forte pouco interventor, cujo poder regulador, sob a aparência do *político*, é o econômico. O Estado reformado tem presença marcante internamente, mas é submisso no âmbito internacional.

As *balizas* dos novos movimentos do capital têm sido demarcadas pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, BIRD/Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, FMI, Banco Interamericano de Desenvolvimento, BID, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO,

Organização das Nações Unidas, ONU, Organização do Tratado do Atlântico Norte, OTAN, dentre outras.

Em relação ao Banco Mundial<sup>29</sup> - assim como os demais organismos multilaterais de financiamento - seu papel foi modificado nos anos de 1980 com a crise de endividamento tornando-se principal agente responsável pela gestão das relações de crédito internacionais. Soares (2000) explica que o Banco, antes indutor de investimentos, assumiu a posição de “guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado” ( p. 21).

Uma série de condicionalidades passou a ser imposta para a concessão de empréstimos aos países possibilitando a intervenção direta na formulação da política e legislação internas. A concepção de desenvolvimento/crescimento que passou a embasar as reformas estruturais nos países endividados, para Soares (2000), atendeu aos seguintes eixos:

1. equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos;
2. abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não- tarifárias;
3. liberalização financeira, por meio de reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro;
4. desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc.;
5. privatização das empresas e dos serviços públicos (p. 23).

---

<sup>29</sup> O Banco Mundial foi criado em 1944, na Conferência de Bretton Woods vinculado ao Fundo Monetário Internacional -FMI- com o intuito de reconstruir economias no pós-guerra e conceder empréstimos de longo prazo aos setores privados (SOARES, 2000, p.18).

As políticas voltadas para o atendimento das exigências do capital internacional passaram a ser chamadas no final da década de 1980 de *Consenso de Washington*. A economia neoliberal foi transformada em programa político de governos e se difundiu mundialmente por meio dos planos de ajuste estrutural esboçados pelos organismos multilaterais aos países *em desenvolvimento*. As políticas econômicas dos países centrais adotaram a perspectiva neoliberal como pauta de modernização. Assim, a Reforma do Estado veio para atender às exigências da globalização ditadas por organismos multilaterais.

No processo de adequação do Estado às diretrizes neoliberais podemos identificar três fases: a primeira diz respeito a uma retirada gradual do Estado das atividades produtivas e serviços, contenção do gasto social e desregulação do investimento privado. A segunda, a uma promoção de enfoques empresariais nas instâncias de gestão pública, avaliação de processos, estimativas de custo-benefício e cálculo de taxas de retorno. A terceira implica na incorporação das instituições públicas ao mercado, mediante esquemas de vinculação ou de concorrência direta. Tais fases envolvem diferentes formas de privatização do público: transferência de propriedade, adoção de culturas empresariais e apropriação de bens públicos pelo setor privado.

Bourdieu (1998 b), no ensaio *The essence of neoliberalism* pergunta por quê o discurso neoliberal consegue se impor sobre as políticas públicas de todo o mundo. Em seguida responde: porque tem ao seu lado toda a força de um mundo de relações de força, um mundo ao qual tem contribuído para ser o que é. O faz, principalmente ao orientar as opções econômicas daqueles que dominam as relações econômicas. Portanto, acrescenta sua própria força simbólica às relações de força. Em nome de

seu programa científico, convertido em um plano de ação política, há um imenso projeto político com o propósito de criar as condições sob as quais a teoria pode funcionar. Um programa para a destruição metodológica dos coletivos. Para ele, a destruição dos coletivos é a constante colocação em questão das estruturas coletivas, a negação do caráter político das práticas e a individualização das relações sociais em cada área do sistema. Na lógica do mercado, a coletividade é um incômodo. O espaço nacional é questionado e neutralizado pelo mercado global, o Estado limita seus âmbitos de ação e as organizações se apresentam como integradas por indivíduos em relações de colaboração ou concorrência. A idéia empresarial de competitividade se estende às instituições e aos indivíduos mediante dispositivos tais como: objetivos individuais de desempenho, avaliações do rendimento individual, salário individual incrementado por bônus de mérito pessoal, trajetórias de carreira individualizadas, estratégias de delegação de responsabilidades, etc. O modelo se aperfeiçoa quando consegue passar de uma administração supervisora a um regime de autocontrole. Não obstante, na prática, a competitividade baseada no desempenho individual é instável, pois à medida que a maioria dos destinatários consegue os objetivos e alcança os padrões, as vantagens competitivas perdem relevância e se transformam em rotina burocrática.

## 2.2 AS NOVAS MEDIAÇÕES ENTRE O MUNDO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO

A Reforma do Estado, implementada com a mediação de organismos multilaterais, não manteve interlocução com associações e entidades da sociedade

civil. O discurso neoliberal apregoa a eficiência do mercado, se opõe a qualquer controle dos agentes individuais e combate o protecionismo aos trabalhadores. Descreve a sociedade como um mercado em que os atores sociais são vistos como provedores, usuários ou intermediários e as relações estabelecidas se configuram como contratos.

Diante disso, instâncias sociais e de representação enfraqueceram-se em decorrência da desmobilização de movimentos e sindicatos de trabalhadores; agravou-se o desemprego estrutural debilitando o poder sindical através de um exército de reserva; avançou a reforma fiscal para viabilizar investimentos privados reduzindo os impostos sobre o capital e aumentando os impostos sobre a renda individual; e o fundo público antes mantenedor de direitos, foi diminuído drasticamente com a redução dos encargos sociais e cortes nos gastos sociais.

As alterações operadas nas relações de trabalho e emprego atuais têm levado a um processo de deterioração das condições de trabalho. Tal fenômeno, no entanto, não está restrito às relações intrínsecas de trabalho, abarcando fundamentalmente as relações de emprego e as ações no sentido da sua flexibilização e desregulamentação da legislação trabalhista.

Antunes (2001) diz que há uma ação destrutiva, em escala mundial da força de trabalho que se encontra *precarizada* ou *excluída* ( p. 36-37), que exige um novo tipo de homem, integrado à *ordem de reprodução social metabólica do capital*, usando a expressão de Mészáros (1995).

Para Pochmann (1999), as transformações tanto na evolução como na composição do emprego têm sido acompanhadas de mudanças significativas no padrão de uso e remuneração da força de trabalho conferindo maior autonomia às

empresas e precarizando as condições de trabalho. Afirma o autor que “o avanço da desregulamentação do mercado de trabalho, a flexibilização dos contratos de trabalho e das legislações social e trabalhista, a queda nas taxas de sindicalização e no número de greves revelam o maior grau de autonomia das empresas” ( p. 34).

Esse processo promove uma acentuação nas desigualdades sociais. Para Pochmann (1999), uma nova situação de vulnerabilidades sociais estaria associada tanto à exclusão do mercado de trabalho quanto à inclusão precária, que passariam a impedir o acesso aos programas de proteção social ( p. 22).

Kuenzer (2004) apresenta indicações a respeito das novas mediações entre o mundo do trabalho e a educação. Ela chama a atenção para estratégias que conferem *certificação vazia* e se constituem em formas aparentes de inclusão que “fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência”. Dentre estas estratégias, a autora menciona a formação superior aligeirada em instituições de qualidade questionável ( p. 93).

A autora explicita as novas mediações sob a forma da *exclusão includente* e da *inclusão excludente*. A primeira lógica, a da *exclusão includente*, envolve os mecanismos que excluem o trabalhador do mercado formal e o incluem precariamente.

São identificadas várias estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal, no qual ele tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho e, ao mesmo tempo, são colocadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias. Assim é que trabalhadores são desempregados e reempregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou reintegrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado (p.92).



A segunda lógica, a da *inclusão excludente* se refere à educação por envolver mecanismos de inclusão na educação escolar.

As estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (p. 92-93).

Para a autora, por meio da *inclusão excludente* a educação institucionalizada e a não institucionalizada se articulam de modo dialético aos processos de *exclusão includente* presentes no mercado de trabalho fornecendo ao capital flexível a força de trabalho *disciplinada técnica e socialmente* que lhe convém.

Bourdieu (1998) enfatiza uma das contradições do mundo atual:

uma ordem social que tende cada vez mais a dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou mesmo políticos, mas sob as espécies fictícias de aparência, do simulacro ou da imitação como se fosse esse o único meio de reservar para uns a posse real e legítima desses bens exclusivos (p. 225).

Essa realidade concreta da sociedade contemporânea, marcada pela presença dos pólos trabalho/desemprego, tem sido foco de estudos sustentados por diversos prismas de análise e matizes ideológicos.

Para Gentili (2004), a *Teoria do Capital Humano*, principal ferramenta teórica que o capitalismo contemporâneo lança mão para definir o sentido da relação trabalho-educação, tem se modificado substantivamente. Produzida no contexto fordista e do *Welfare State* no qual os sistemas educacionais eram tidos pelos grupos

dominantes e pelas massas que almejavam sua democratização como mecanismos institucionais de integração social, para o autor, com a conjuntura aberta a partir dos anos de 1980 e, de modo mais incisivo na década de 1990, a Teoria do Capital Humano fez com que a escola fosse substituída pelo emprego como local de formação ( p.47-48).

O autor evidencia que “o processo da escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual” ( p. 50).

O rompimento da promessa integradora se deu em função da alteração das condições que a sustentavam e levou à “progressiva privatização da função econômica atribuída à escola”. Segundo o autor,

passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho.

Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permita (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho (p.51).

Com a dissolução da promessa integradora, a promessa de *empregabilidade* passa a ser difundida a partir dos anos de 1990, de caráter marcadamente privado, cujo intento é diminuir os riscos sociais do desemprego.

Gentili considera que o conceito de *empregabilidade*, nas concepções neoliberais, é tido como elo que articula e dá coerência aos elementos capazes de promover a superação da crise do desemprego: a redução dos encargos patronais, a

flexibilização trabalhista e a formação profissional permanente. Para o autor, o conceito recupera a concepção individualista da Teoria do Capital Humano e desconsidera as relações entre o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social. Para ele,

as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitam para a competição pelos empregos disponíveis (a educação é, de fato, um investimento em capital humano individual); só que o desenvolvimento econômico da sociedade não depende, hoje, de uma maior e melhor integração de todos à vida produtiva (a educação não é, em tal sentido, um investimento em capital humano social). As economias podem crescer e conviver com uma elevada taxa de desemprego e com imensos setores da população fora dos benefícios do crescimento econômico... (p. 54).

Assim, segundo a lógica neoliberal, *empregabilidade* não se vincula à garantia de integração, mas se refere tão somente a melhores condições de competir pelos reduzidos empregos disponíveis. Frigotto (2004) salienta que o que está em curso é um processo pelo qual se “pretende convencer os excluídos de que eles são os culpados por sua exclusão” ( p. 72).

Pires (2003) entende que “não há mais mercado de trabalho, mas sim mercado de capital humano. Cada trabalhador é um empreendedor: ganha mais se investe mais. Tem a vantagem da liberdade, mas o peso de estar por conta própria” (p. 80)

Se em tempos anteriores, os economistas burgueses entendiam que o desenvolvimento econômico se vinculava ao desenvolvimento do mercado de trabalho, atualmente, a evidência é a de que “as economias podem crescer excluindo e multiplicando a discriminação” (FRIGOTTO, 2004, p.54).

Ferretti (2004), ao apontar os efeitos perversos que a noção de *empregabilidade* tem produzido na formação profissional, afirma que ela promove o rompimento com o cunho universalista das políticas públicas sociais; retira a responsabilidade do setor produtivo e da economia de atuar sobre a definição de postos de trabalho, remetendo a tarefa ao trabalhador e instrumentaliza a educação ao reduzi-la à oferta de cursos imediatistas e aligeirados ( p. 110).

Silva Jr. (2002) afirma que a *nova ordem* se pauta numa ausência de sensibilidade com o social, numa racionalidade científica instrumental e que vivemos um momento de redefinição no qual,

a economia transforma-se na mais forte dimensão ideológica e em vez do poder político originar-se na sociedade, como propunha Locke, o que vemos é a emergência do poder político (com tênues mediações) na economia e sua submissão ao mercado. Impõe-se, pois, um regime político em cujo centro encontra-se uma racionalidade científica instrumental para que o indivíduo, sem sentimento de pertença a qualquer coletivo, assumia uma forma de ser social, na qual ele mais se nega, na qual ele se torna mais do que nunca mercadoria e a condição humana, historicamente, parece retroagir mais de 300 anos (p. 37).

A degradação da condição humana se intensifica e a nova cidadania se apresenta como uma cidadania produtiva.

Entendemos que os reflexos da *nova ordem* têm incidido diretamente nos âmbitos da cidadania e da educação, pois ao *enxugamento* da esfera pública tem correspondido o fortalecimento do setor privado.

As concepções que a sustentam levam à mercantilização da educação, como propunha Friedman (1982):

Qualquer subvenção deve ser passada aos indivíduos, para ser utilizada em instituições de sua própria escolha, com a única condição de que

sejam do tipo e natureza convenientes. As escolas governamentais que continuarem em funcionamento deveriam cobrar anuidades que cobrissem os custos educacionais, competindo, assim, em nível de igualdade com as escolas não subvencionadas pelo governo (p.94).

O autor entende que os ganhos sociais seriam maiores nos níveis mais baixos de instrução<sup>30</sup> já que os resultados da educação de uma criança não seriam desfrutados apenas por ela e sua família, mas por outros membros da sociedade, havendo assim, o que denomina de *efeito lateral* que justifica a subvenção estatal (p.84). No caso dos cursos profissionalizantes e cursos superiores, salienta que estes não deveriam ser subvencionados pelo governo por aumentarem a produtividade econômica do estudante, havendo um ganho individual.

Assim, quanto à educação superior, o autor defende a cobrança de anuidades nas instituições públicas para que cubram os custos de modo a competir com as não subvencionadas. Tal sistema, para ele, tornaria mais efetiva a competição, mais eficiente a utilização de recursos, diminuiria a pressão para uma assistência direta do governo, preservaria a independência das instituições e permitiria uma melhor fiscalização.

Para ele, o governo deveria estabelecer um mínimo de instrução financiada dando aos indivíduos ou famílias recursos a serem utilizados em serviços educacionais *aprovados*. Tais serviços seriam fornecidos por empresas privadas com fins lucrativos ou por instituições sem finalidades lucrativas. Ao governo caberia garantir “que as escolas mantivessem padrões mínimos tais como a inclusão de um conteúdo mínimo comum em seus programas, da mesma forma que inspeciona

---

<sup>30</sup> O posicionamento recente do Banco Mundial se alinha com tal entendimento.

presentemente os restaurantes para garantir a obediência a padrões sanitários mínimos ( FRIEDMAN, 1982, p. 86).

Acerca do trabalho docente, entende como sendo um problema o fato dos salários do professores serem uniformes e rígidos, isto é, determinados por tempo de serviço, diplomas e não por mérito. Afirma que dessa forma, são os professores que passam a exercer controle maior em detrimento da comunidade. Para ele,

Se alguém quisesse organizar um sistema para recrutar e pagar professores deliberadamente concebido para repelir os imaginativos, autoconfiantes e ousados e atrair os medíocres, tímidos e fracos, não precisaria fazer outra coisa senão imitar o sistema de requerer certificados de curso e pôr em vigor estruturas de salário padronizadas – como é feito atualmente nos sistemas adotados pelas metrópoles e pelos Estados. (...) O sistema alternativo resolveria esses problemas e permitiria que a competição regulasse a questão do mérito e atraísse bons profissionais para o magistério (p.91).

Entende que nas diferentes áreas os trabalhadores são favoráveis às escalas de salários padronizados e se contrapõem às diferenças baseadas em mérito porque “os especialmente talentosos são sempre poucos” (p. 91). Para ele, quando há a definição de pisos salariais por meio de sindicatos, esta pode ser destruída pela competição.

Sustentado por concepções como essas, o Estado Mínimo se desobriga dos direitos sociais, assume a tarefa de avaliar e fiscalizar as políticas que se voltam para a conformação de sujeitos que vivem numa sociedade marcada pela ausência de reivindicações cujos valores centrais são a produtividade, a utilidade, o individualismo e a competitividade.

### 2.3 AÇÕES REFORMISTAS E UNIVERSIDADE

No Brasil, as reformulações relativas às tendências neoliberais se manifestaram de maneira mais marcante a partir dos anos de 1990<sup>31</sup> e tomaram corpo jurídico-institucional durante o governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2003). Esse governo colocou como medida imprescindível a Reforma de Estado, por entender que o modelo de administração burocrática<sup>32</sup> dos serviços públicos, cuja afirmação remontava aos anos 30 do século XX, era um dos fortes empecilhos para assegurar a superação da crise fiscal e econômica e para ajustar o país à nova ordem mundial. Em substituição, foi proposto o modelo de administração pública gerencial como forma de trazer eficiência e qualidade na prestação dos serviços públicos. Além disso, a valorização da administração privada e a idéia de descentralização e de autonomia com controle (centralizado) por resultados.

As políticas públicas, a partir de 1995, quando a então Secretaria da Administração Federal foi transformada em Ministério da Administração Federal e

---

<sup>31</sup> No governo Collor (1990-1992) haviam sido implementadas algumas ações, mas foi no governo FHC que a reforma tornou-se mais efetiva.

<sup>32</sup> O modelo de administração burocrática começou a ser implantado no Brasil quando do seu processo de modernização. A partir de então se encontram várias reformas do aparelho de Estado acompanhadas da justificativa de que pretendiam aumentar a racionalidade técnica nas ações e decisões públicas. Isso, contudo, mesclava-se com os princípios do patrimonialismo e do clientelismo que sustentavam o Estado oligárquico. Interesses arcaicos conciliados com modernizantes foram se tornando a marca fundamental do processo de desenvolvimento brasileiro. Na gestão da educação, o estilo burocrático teve suas manifestações iniciais, nos anos 30, com a criação do Ministério da Educação e Cultura, mas foi nos governos militares dos anos 60 que ele se aprofundou. Nestes governos, categorizados como Burocráticos Autoritários, o planejamento na área educacional subordinou-se aos planos de desenvolvimento econômico gestados pela alta tecnoburocracia estatal. O processo de abertura política permitiu, a partir dos anos 80, a intensificação das demandas por políticas sociais e por mudanças nos padrões de sua gestão. Quando na Nova República se instaurou o primeiro governo civil, o discurso oficial incorporou muitas das demandas presentes nas lutas pela democratização, a exemplo da descentralização, da municipalização, da participação popular nos processos de decisão, implementação e controle das políticas sociais. Desde então, passou a fazer parte da agenda dos governos seguintes, a reforma de Estado.

da Reforma do Estado – MARE – sob o comando do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, passaram a ser orientadas pelos novos padrões de intervenção estatal.

O Plano Diretor da Reforma do Estado do MARE se configurou como instrumento fundamental de implementação das medidas sugeridas pelo FMI e BIRD/Banco Mundial na busca do equilíbrio orçamentário, mediante a redução dos gastos públicos; desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado; privatização das empresas e dos serviços públicos, entre estes se destacando os serviços educacionais, de ciência e pesquisa, de cultura e de saúde.

O documento comportava uma concepção de modernização pautada na eficiência; distingüia e caracterizava quatro setores do Estado - núcleo estratégico, atividades exclusivas, serviços não-exclusivos ou competitivos e produção de bens e serviços para o mercado - estando as universidades juntamente com as escolas técnicas, centros de pesquisa, hospitais e museus alocados no setor de serviços não-exclusivos; definia como formas de propriedade aquelas tradicionais, isto é, propriedade estatal e propriedade privada e acrescentava uma terceira forma denominada *propriedade pública não-estatal* a ser constituída por organizações sem fins lucrativos que não seriam propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estariam orientadas para o atendimento do interesse público.

A Emenda Constitucional 019/98 procedeu importantes alterações na administração pública. Flexibilizou os contratos de trabalho, possibilitou o fim da obrigatoriedade do regime único, modificou os critérios para aquisição da estabilidade funcional. Tornou possível a perda de cargo público em virtude de desempenho insatisfatório auferido por procedimento de avaliação. Estabeleceu



limites a serem fixados em lei complementar<sup>33</sup> para a despesa com pessoal ativo e inativo. Permitiu a ampliação da autonomia gerencial, orçamentária e financeira de órgãos da administração direta mediante a celebração de contratos de gestão entre eles e o poder público.

As ações reformistas ao incidirem sobre a universidade revelam a tessitura da nova cultura política assentada epistemicamente numa ciência instrumentalizada - transformada em mercadoria - e num neopragmatismo - profissionalização cientificizada.

Sguissardi (2005a), assim se refere aos efeitos da globalização no ensino superior:

Seria ingenuidade pensar que a globalização ficaria restrita ao âmbito econômico-financeiro; que não envolvesse de modo abrangente e incisivo os campos sociais, da cultura, da ciência, do conhecimento. Uma das características da fase atual do modo de produção, sabe-se, é a transformação do saber científico em mercadoria capital, justificando o epíteto para a sociedade moderna de sociedade do conhecimento<sup>34</sup>. Seria, portanto, cometer um erro teórico-metodológico imaginar que a mundialização do capital, invasora de todos os campos do fazer humano, não invadiria, com força maior hoje do que ontem, o campo universitário. As provas desta invasão se multiplicam a cada dia, não pela internacionalização do saber e dos intercâmbios culturais e científicos, mas pela multiplicação de provedores transnacionais de ensino superior – que oferecem diplomas em qualquer parte do mundo como verdadeiras mercadorias –, pela privatização e empresariamento generalizados dos sistemas nacionais e instituições de ensino, pela legalização da atividade de ensino superior com fins lucrativos, pelas propostas de liberalização comercial dos serviços de ensino superior, constantes da agenda da Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outras (p. 7)

---

<sup>33</sup> A Lei 101/2000 - Lei de Responsabilidade Fiscal - define um limite de 50% da receita corrente líquida para a União e 60% para os Estados e Municípios para despesa total com pessoal em cada exercício financeiro.

<sup>34</sup> Para um exame crítico da concepção de *sociedade do conhecimento* e *educação permanente* ou *continuada*, ver CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-16, Set./Out./Nov./Dez. de 2003.

Ao analisar o contexto das reformas do ensino superior no mundo, o autor evidencia as semelhanças existentes entre elas quanto aos ajustes institucionais efetuados para atender às mudanças sociais e à universalização do capitalismo. Entende tratar-se de uma *intervenção consentida* implementada pelas autoridades educacionais a partir dos parâmetros ditados pelas agências multilaterais.

Sguissardi e Silva Jr. (2001) analisam os encaminhamentos do governo FHC identificando nas ações do MARE e do MEC idêntico cunho privatista ainda que a opção do primeiro tenha sido mais radical no sentido de restringir claramente a esfera pública da educação superior e a do segundo seja mais dissimulada, envolvendo medidas menos incisivas ou parcialmente negociadas.

No que diz respeito ao MEC, os autores enfatizam que sua ação se deu de modo complementar ao MARE, através da implementação de medidas de ordem legal que criaram um clima político-institucional propício às mudanças. No âmbito jurídico, antecipou dispositivos legais<sup>35</sup> que mais tarde seriam incorporados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB<sup>36</sup>. Esses documentos legais serviram para tirar a *rigidez* da organização acadêmica da universidade e abrir espaço para a entrada de capital no setor. Para os autores, a LDB

---

<sup>35</sup> Sendo uma lei complementar, a LDB foi promulgada sob a égide a Constituição Federal de 1988 que estabeleceu dispositivos referentes à gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação superior, a autonomia universitária, entre outros, e foi precedida por leis, decretos e portarias que a nortearam, dentre eles: a Lei 9192/95 que alterou a composição do colégio eleitoral e permitiu a recondução de reitores e diretores aos respectivos cargos; a Lei 9131/95 que regulamentou o Conselho Nacional de Educação e instituiu avaliações periódicas nas instituições e nos cursos superiores e resultou na edição da Portaria 249/96 que previa o exame nacional de cursos – Provão; o Decreto 2026/96 que definiu os procedimentos para a avaliação.

<sup>36</sup> Lei 9.394 de 20 de dezembro 1996.

é uma espécie de plataforma legal, a dar guarida presente e futura à série de ações de reforma que se fundamenta em princípios defendidos tanto por organismos supranacionais, como o Banco Mundial, quanto por analistas e mentores nacionais da modernização do sistema de educação superior do país (p.47).

A LDB se fundamentou nos seguintes princípios ou pressupostos, dentre outros: o Sistema Federal de Ensino Superior estaria em crise por não absorver a crescente demanda e por não preparar adequadamente os universitários para o mercado; a crise seria decorrente do elitismo presente em toda a história da universidade brasileira e ao modelo *humboldtiano* excessivamente unificado, caro e insustentável pelo poder público; a associação entre ensino, pesquisa e extensão, estabelecida pelo artigo 207 da Constituição Federal de 1988, deveria estar restrita a apenas algumas instituições e não à maioria delas que poderiam dedicar-se prioritariamente ao ensino.

A lei possibilitou a diferenciação institucional, instituída por meio do Decreto 2.306/1997, que distingue os diferentes tipos de IES: universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos superiores ou escolas superiores.

O contido no caput do artigo 54<sup>37</sup> e no inciso primeiro do parágrafo primeiro pode levar ao fim da unicidade de carreira do pessoal, da isonomia salarial e à carreira diferenciada por universidade.

---

<sup>37</sup> O artigo 54 estabelece o seguinte: As universidades mantidas pelo poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

As finalidades da Educação Superior elencadas no artigo 43<sup>38</sup> assumem um caráter vago por não terem como norteador o princípio da indissociabilidade.

O artigo 57<sup>39</sup> estabelece obrigatoriamente ao docente o mínimo de oito horas semanais de aulas. Apesar de se tratar da definição de um mínimo razoável, o caráter de obrigatoriedade fere ao princípio da autonomia.

A lei desconsidera a necessária organização curricular e, conseqüentemente, a sólida formação quando permite a abreviação de estudos<sup>40</sup> no segundo parágrafo do

---

<sup>38</sup> O artigo 43 apresenta a seguinte redação: A educação superior tem por finalidade: I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

<sup>39</sup> O artigo 57 contém a seguinte redação: Nas instituições de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas.

<sup>40</sup> O *aligeiramento* dos estudos implica em melhores estatísticas.

artigo 47<sup>41</sup>; prevê a matrícula de alunos não-regulares no artigo 50<sup>42</sup> e possibilita a atuação de alunos em tarefas de ensino e pesquisa no artigo 84<sup>43</sup>.

O pilar estruturante da LDB é a avaliação centralizada no MEC. A ela passaram a se vincular a autorização, o reconhecimento de cursos e o credenciamento de instituições todos com prazos limitados e dependentes dos processos avaliativos. O artigo 46<sup>44</sup> prevê que a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições terão prazos limitados e dependerão de um processo de avaliação. Entendemos que este não se constitui em si num encaminhamento negativo.

Assentados nos princípios consagrados pela LDB têm sido encaminhadas, pelo atual governo, ações que visam reformar o ensino superior brasileiro. O que se está chamando de reforma universitária não se refere a um único projeto de lei do governo federal que propõe uma mudança radical da educação superior no Brasil como ocorreu com a reforma estabelecida pela Lei N. 5.540/68, mas se tratam de medidas governamentais efetuadas por um conjunto de emendas constitucionais, decretos, medidas provisórias e leis.

---

<sup>41</sup>O parágrafo 2 do artigo 47 está assim redigido: Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

<sup>42</sup> O artigo 50 estabelece o seguinte: As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

<sup>43</sup> O artigo 84 contém a seguinte redação: Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

<sup>44</sup> O artigo 46 estabelece que: A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados periodicamente, após processo regular de avaliação.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, SINAES, instituído pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, incide tanto sobre a estrutura das IES, como sobre os cursos de graduação e sobre o desempenho dos alunos.

Dentre as finalidades do SINAES está a de elaborar diagnósticos que subsidiem a reflexão e promovam a melhoria das condições de desenvolvimento da educação superior. Não há, no entanto, referência no texto legal às responsabilidades do governo em atender as necessidades das instituições públicas, pois é sabido que são precárias, em sua maioria, as condições físicas e materiais, os salários dos docentes e técnico-administrativos e a qualificação dos profissionais.

Para a avaliação das instituições está prevista na lei a diversificação de procedimentos e instrumentos, dentre eles a auto-avaliação e a avaliação externa *in loco*. Para conduzir os processos internos de avaliação, as instituições devem constituir uma comissão própria na qual está assegurada a participação da sociedade civil. A avaliação externa, por sua vez, dá-se por meio de visitas de comissões de especialistas em determinadas áreas do conhecimento.

Quanto à avaliação dos cursos de graduação, a lei prevê que sejam verificadas as condições de oferta como o perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica. Verbas, salários, recursos materiais e físicos, no entanto, não são contemplados nesta análise.

A avaliação do desempenho dos estudantes deve ser feita por meio do Exame Nacional de Desempenho do Estudante, ENADE, que utiliza procedimentos amostrais dos alunos do primeiro e do último ano do curso. Mantém-se, assim, a

lógica dos exames nacionais para os estudantes mesmo que estes sejam avaliados pela instituição desde o seu ingresso até a conclusão de seu curso.

O Sistema tem suas ações planejadas e operacionalizadas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, CONAES, que é composta por 13 membros, sendo um do INEP, um da CAPES, três do MEC, cinco indicados pelo Ministro da Educação, um representante docente, um representante técnico-administrativo e um representante docente. Dos 13 membros, 5 são ligados diretamente ao governo e outros cinco indicados pelo ministro da educação o que deixa transparecer uma excessiva concentração de poder e põe em questão a legitimidade da comissão e denuncia seu caráter antidemocrático.

A Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005 institui o Programa Universidade Para Todos, ProUni, voltado para estudantes de baixa renda prevê o preenchimento de parte das vagas ociosas nas IES privadas por meio da concessão de bolsa de estudo para curso de graduação e seqüenciais de formação específica a estudantes desprovidos de condições financeiras, egressos de escola pública. Incluem-se nesse Programa, também, docentes do ensino fundamental da rede pública que não sejam portadores de diploma de curso superior.

As IES privadas envolvem-se no Programa através da conversão de parte de suas matrículas em vagas para o ProUni, sendo que as filantrópicas têm ampliada sua contrapartida para continuarem se beneficiando da renúncia fiscal e as IES privadas com fins lucrativos recebem incentivos fiscais ficando isentas de tributações como o Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social.

O Programa dá origem a uma relação diferenciada entre o setor público e o privado e requer, segundo nosso entendimento, uma política que garanta a permanência dos estudantes carentes na rede privada, pois sem esta ele tornar-se-á insustentável.

A Lei 11.079 sobre as Parcerias Público Privadas, PPP, aprovada em 30 de dezembro de 2004, regulamenta a licitação e contratação, pelo poder público, de parcerias público-privadas. Ela envolve atribuições do Estado nas diferentes áreas, ficando impossibilitadas de realizar parcerias somente as funções de regulação, jurisdicional e policiamento.

A justificativa apresentada pelo governo para a proposição das PPP's refere-se à escassez de recursos para investimentos em virtude da dívida pública e à possibilidade de utilização da eficiência de gestão presente no setor privado.

Os contratos de PPP envolvem valores nunca inferiores a vinte milhões de reais e seus prazos de vigência oscilam entre um mínimo de cinco e um máximo de trinta e cinco anos. As PPP's, por possibilitarem dívidas ao longo de décadas, podem comprometer finanças futuras bem como o mandato de futuros governantes. Além disso, a lei não prevê controle social sobre elas.

A Lei 10.973 sobre a Inovação Tecnológica, aprovada em 2 de dezembro de 2004, não teve suas discussões articuladas à Reforma Universitária ainda que trate especificamente da produção de conhecimento. Seu encaminhamento foi feito pelo Ministério da Ciência e Tecnologia.

A lei prevê a transferência de tecnologia das universidades para as empresas, possibilitando a utilização conjunta de recursos físicos, materiais e humanos.



A lei viabiliza a alocação de recursos às empresas para projetos de inovação direcionando, assim, os reduzidos recursos das universidades para o controle destas.

Ao prever gratificações para pesquisadores cujos conhecimentos produzidos sejam utilizados por empresas e assegurar ao professor o afastamento de suas atividades docentes para tentar carreira empresarial com manutenção de seus vencimentos, vantagens pecuniárias, progressão funcional e benefícios da seguridade, a lei, além de subordinar a universidade ao setor empresarial, reconfigura o trabalho docente. Insere a ideologia do empreendedorismo no meio universitário. O artigo 13<sup>45</sup> assegura ao pesquisador-criador a participação mínima de 5% (cinco por cento) e máxima de 1/3 (um terço) nos ganhos econômicos.

A lei, em seu artigo 12<sup>46</sup>, veda a divulgação dos produtos de pesquisas sem autorização e, com isso, a nosso ver, descarta a concepção de conhecimento como patrimônio público, de livre acesso a todos e converte-o em bem passível de apropriação privada.

A universidade poderá ser descartada do processo de produção de conhecimento pela lei que, em seu artigo 20<sup>47</sup>, prevê a contratação direta, pelo poder

---

<sup>45</sup> O artigo 13 apresenta a seguinte redação: É assegurada ao criador participação mínima de 5% (cinco por cento) e máxima de 1/3 (um terço) nos ganhos econômicos, auferidos pela ICT, resultantes de contratos de transferência de tecnologia e de licenciamento para outorga de direito de uso ou de exploração de criação protegida da qual tenha sido o inventor, obtentor ou autor.

<sup>46</sup> O artigo 12 prevê o seguinte: É vedado a dirigente, ao criador ou a qualquer servidor, militar, empregado ou prestador de serviços de ICT divulgar, noticiar ou publicar qualquer aspecto de criações de cujo desenvolvimento tenha participado diretamente ou tomado conhecimento por força de suas atividades, sem antes obter expressa autorização da ICT.

<sup>47</sup> O artigo 20 está assim redigido: Os órgãos e entidades da administração pública, em matéria de interesse público, poderão contratar empresa, consórcio de empresas e entidades nacionais de direito privado sem fins lucrativos voltadas para atividades de pesquisa, de reconhecida capacitação tecnológica no setor, visando à realização de atividades de pesquisa e desenvolvimento, que envolvam risco tecnológico, para solução de problema técnico específico ou obtenção de produto ou processo inovador.

público, de empresa, consórcio de empresas e entidades nacionais de direito privado sem fins lucrativos para realizar atividades de pesquisa e desenvolvimento.

Para Mancebo (2004b), “os principais riscos dessa lei ficam por conta da mercantilização do conhecimento, do arrefecimento do potencial crítico que a universidade dispõe desde sua gênese e do aprofundamento do quadro de heteronomia” ( p. 856)

Neste contexto - demarcado pelas medidas estabelecidas pelas leis de Inovação Tecnológica e PPPs que correspondem a interesses diretos de organismos internacionais do capital segundo os quais a pesquisa é tomada a partir de uma lógica mercantilista e pelas leis do ProUni e SINAES que ferem a autonomia universitária no tocante aos processos de seleção e avaliação - têm sido apresentadas sucessivas versões do Anteprojeto da Lei de Educação Superior. As propostas encaminhadas pelo governo federal e seus representantes mostram, em linhas gerais, uma subordinação do setor público ao setor privado, ou seja, a transformação dissimulada do público em privado.

Assim, o público – expressão do contrato entre capital e trabalho intermediado pelo Estado e mantido com o auxílio do Estado de Bem-Estar Social<sup>48</sup> – está gradativamente desaparecendo no contexto da globalização. Esta tem devolvido as forças ao capital e imposto novas formas de espoliação. Esse processo de desmonte do Estado-Nação - que de forma melhor ou pior sucedida garantiu direitos através das políticas de Bem-Estar Social – tem implicado na transferência de bens públicos ao capital – internacional em muitos casos.

---

<sup>48</sup> No contexto do Estado de Bem-Estar Social o capital precisou negociar para se manter.

De várias maneiras as universidades têm sido afetadas pelas transformações em curso. Redefinições se impuseram no que diz respeito ao papel da ciência, do intelectual na sociedade e da instituição universitária. Pressões advindas da necessidade de captação de recursos complementares; das políticas de supervisão, avaliação e prestação de contas; do mecanismo de colocar à disposição fundos que envolvem a competição entre projetos, instituições e indivíduos com a proposição de que instâncias externas às universidades avaliem seus projetos, programas e cursos de modo a evitar a *endogenia*. A forma pela qual essas mudanças têm se manifestado no âmbito das universidades públicas estaduais paranaenses será explicitada nos capítulos seguintes.

### III. CONDIÇÕES ECONÔMICAS, POLÍTICAS, SOCIAIS DO ESTADO DO PARANÁ E O SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: ASPECTOS DE UMA HISTÓRIA EM CURSO

A gente quer ter voz ativa  
No nosso destino mandar  
Mas eis que chega a roda-viva  
E carrega o destino pra lá

(Chico Buarque, *Roda-viva*)

Nesta seção pretendemos discutir aspectos da história do ensino superior paranaense entrelaçados ao movimento do desenvolvimento econômico, político e social do Estado e do Brasil. Para tanto, buscamos indicações que representam algumas das inúmeras dimensões que compõem a ampla peculiaridade que caracteriza o Paraná.

#### 3.1 OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO PARANAENSE

Ao adentrarmos os relatos acerca dos aspectos que vão conformando a história paranaense, verificamos que estes se circunscrevem dentro de uma discussão maior sobre o desenvolvimento brasileiro.

Sheen (2001) explica que na historiografia e também no discurso político dos grupos dominantes do Estado predomina a tendência de salientar a condição periférica da economia e da sociedade paranaense, sendo Padis (1981) um representante dessa tendência. O autor analisa os desequilíbrios regionais como fruto

de relações internas entre centro e periferia. Ele coloca o Estado de São Paulo no centro da economia brasileira a partir do qual os demais Estados ocupariam posições periféricas o que comprometeria seu desenvolvimento.

A autora afirma que tal tendência é contraposta por Augusto (1978) ao evidenciar que o desenvolvimento paranaense acompanha os atributos inerentes ao capitalismo brasileiro, sendo, portanto, uma peculiaridade deste a “lógica do desenvolvimento desigual” ( p.23). Compartilhando com este posicionamento, Sheen (2001) recorre a Marx (1982) em *A miséria da filosofia* quando afirma:

Cada dia se torna mais claro que as condições de produção em que se move a burguesia não tem caráter unitário, simples, mas dúplice; que nas mesmas condições em que se produz a riqueza, produz-se também a miséria; que, essas mesmas condições em que se processa o desenvolvimento das forças produtivas, desenvolve-se também uma força repressiva; que essas condições só geram riqueza burguesa, com a destruição continuada da riqueza de membros que integram essa classe e com a formação de um proletariado cada vez maior (MARX, 1982 apud SHEEN, 2001, p.33).

Conforme nos diz Sheen (2001), o desenvolvimento capitalista é desigual e antagônico tanto no que se refere aos espaços geográficos e políticos quanto ao que diz respeito às estruturas de classe. O desenvolvimento do Brasil foi marcado tanto pelas diferenças e desigualdades regionais quanto pela estrutura de classes e o processo de acumulação capitalista desenvolvido no Paraná é expressão disso ( p. 33).

Somente em 1883<sup>49</sup> o Paraná adquiriu autonomia política e, segundo Cunha (2006) seu desenvolvimento possui três grandes trajetórias regionais que estão inseridas nos processos histórico-geográficos que deram origem aos territórios regionais paranaenses – *Paraná Tradicional, Sudoeste, Norte* - e com eles se confundem. A integração entre elas passou a se colocar como questão imprescindível à organização do Estado como uma unidade político-administrativa.<sup>50</sup>

O processo de ocupação do território paranaense que resultou na formação territorial da região chamada de *Paraná Tradicional* foi iniciado no século XVII e se estendeu pela planície litorânea, encostas da Serra do Mar, os três planaltos, sendo que, neste último, chegou ao centro-sul do Estado. Europeus buscavam madeiras de lei no então litoral sul da capitania de São Vicente. Mais tarde, exploradores adentraram para oeste em busca de indígenas e à leste se dedicaram à mineração, instigados pelas lendas sobre a existência de grandes jazidas de ouro e prata. Curitiba tornou-se pólo principal da região tendo contribuído para isso a estrada do gado que ligava o Rio Grande do Sul a Sorocaba. A descoberta das minas de ouro de Minas Gerais criou a demanda de gado equino e vacum existentes na região missioneira do sul que passou a ser tocado pela estrada Viamão-Sorocaba. Os lucros advindos da compra de muares no sul para invernagem nos campos paranaenses e revenda nas feiras de Sorocaba promoveram a disseminação das fazendas de criação e provocou a ocupação da região. A região passou pelos ciclos econômicos da mineração, erva-mate e madeira, todos sem relações entre si e dependentes do mercado externo.

---

<sup>49</sup> Até 1883 o Paraná constituiu-se comarca da província de São Paulo.

<sup>50</sup> Os primeiros esforços no sentido de integrar o Estado econômica e politicamente foram feitos a partir da década de 1950.

Até a década de 1930 a ocupação do Estado se limitou a essa região fazendo com que o Paraná tivesse limitada expressão no cenário nacional.

O segundo processo que levou à formação da região denominada *Norte* se iniciou no nordeste do Paraná, na segunda metade do século XIX, e se estendeu para o norte quando lavradores paulistas e mineiros passaram a formar fazendas de café nas terras roxas<sup>51</sup>. A eles se juntou a colonização dirigida, tanto oficial como particular, deflagradas pela Paraná Plantation Ltda juntamente com a Companhia de Terras do Norte do Paraná (CTNP) – mais tarde denominada de Companhia de Melhoramentos Norte do Paraná (CMNP) - e da Companhia Ferroviária do Norte do Paraná que executaram o plano de colonização dessa região.<sup>52</sup> Acorreram à região grandes levas de colonos, especialmente japoneses.

O último processo, do qual se originou a região *Sudoeste* se deu na primeira metade do século XX, com ocupação espontânea de população vinda do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, em geral descendentes de alemães e italianos, em direção ao sudoeste do Paraná. Na região dos rios Iguazu e Paraná, as matas eram exploradas por empresas que comercializavam madeira e erva-mate. Após a Revolução de 1930, com a anulação de várias concessões de terras, passou-se, por iniciativa do governo estadual e de particulares, à ocupação organizada, dirigida para a agricultura variada e a criação de animais de pequeno porte.

---

<sup>51</sup> A terra roxa é considerada o solo mais fértil do Brasil, resultante da decomposição de rochas vulcânicas, rico em sais minerais e húmus.

<sup>52</sup> Com expressiva experiência na área da colonização na Austrália e na África, em 1924, Lord Lovat visitou o Paraná e três anos depois obteve do governo concessão de 500.000 alqueires de terra no norte do Estado que, por meio da Paraná Plantation Ltd, iniciou sua colonização.

Cunha (2006) chama a atenção de que se trata de três processos distintos e que esse é um ponto básico da história e da geografia do Paraná do qual pesquisadores de diferentes matrizes ideológicas não discordam. As três regiões, *Paraná Tradicional*, *Norte* e *Sudoeste*, são economicamente diferentes, quase sem relações mútuas e a consideração dessa diversidade é necessária para a compreensão do desenvolvimento do Paraná.

Na década de 1960 o Estado estava com todo o seu território ocupado, desaparecendo as frentes pioneiras e os maiores impasses relativos à propriedade de terras. Nesse momento se encontraram e se fundiram as três ondas de povoamento, sendo que cada uma delas deu origem ao próprio tipo de economia, estruturou um tipo de sociedade e fundou as próprias cidades. Foi a partir dessa década que o intervencionismo estatal operou de modo mais incisivo com o intuito de alavancar a expansão capitalista. Disto trataremos mais detidamente na seção seguinte.

### 3.2 A CRIAÇÃO DO SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

A debilidade na base econômica paranaense se estendeu até os anos 1960, estando até então o Estado desarticulado tanto interna como externamente. O Brasil naquele momento estava implementando seu parque industrial e caminhando rumo à formação de um mercado interno enquanto que a dinâmica econômica paranaense era definida pelo extrativismo e pecuária extensiva da região *Tradicional*, pela agricultura incipiente do *Sudoeste* e pela vinculação do *Norte* cafeeiro à economia paulista.



A insuficiência do mercado local, a escassez de excedentes financeiros e a precariedade infra-estrutural comprometeram a implantação da indústria. As limitadas atividades industriais se apresentavam ligadas à produção primária, mais especificamente ao beneficiamento do café e da madeira, com índices pequenos de elaboração e reduzidas escalas de produção, sendo praticamente rudimentares e voltadas ao processamento inicial de produtos agrícolas ou florestais. A vinculação do *Norte* à economia paulista não propiciava o desenvolvimento e a diversificação de sua estrutura produtiva, pois transferia sua produção agrícola para São Paulo e adquiria bens manufaturados daquele Estado. A sede das atividades comerciais e bancárias vinculadas à produção do café paranaense se encontrava em São Paulo e os excedentes financeiros eram investidos na indústria paulista em virtude da incipiente infra-estrutura do *Norte*, especialmente no que diz respeito à energia elétrica.

Aliada a essas limitações para o aparecimento de capital industrial no *Norte*, estava a vinculação das poupanças dos pequenos agricultores da região à construção civil ou a atividades urbanas não industriais. Além disso, inexistiam até a década de 1960 linhas de financiamento para investimentos industriais por parte do governo estadual.

A economia cafeeira não impulsionou a indústria local nem a do restante do Estado.

Com o declínio da cafeicultura houve a expansão da pecuária de corte e leite. Também medidas estatais foram tomadas com vistas à diversificação de culturas,

substituindo o cultivo do café pelo da soja e de culturas com destinação agroindustrial como a cana-de-açúcar, o algodão, o milho, o trigo, o amendoim.<sup>53</sup>

A fim de superar a fragilidade da economia paranaense foram operacionalizados mecanismos institucionais como a criação, em 1962, da Companhia de Desenvolvimento do Paraná, CODEPAR<sup>54</sup>, com o intuito de implementar estratégias de desenvolvimento e do Fundo de Desenvolvimento Econômico, FDE<sup>55</sup>, para financiar a base infra-estrutural do Estado. Foram realizadas obras voltadas para a ampliação da oferta de energia elétrica, construção de rodovias e ferrovias, adequação do Porto de Paranaguá, criação de uma rede de armazenamento, modernização das telecomunicações que impulsionaram a infraestrutura paranaense. Assim, o planejamento passou a ocupar papel central dentre as tarefas estatais e deixou de ser feito pelas companhias colonizadoras.

Portanto, foi a partir da década de 1960 que se deu um intervencionismo estatal mais incisivo no Paraná a fim estimular a expansão capitalista.<sup>56</sup>

---

<sup>53</sup> Mais recentemente houve o incentivo ao cultivo da laranja.

<sup>54</sup> A CODEPAR foi transformada em 1968 em Banco de Desenvolvimento do Paraná (BADEP).

<sup>55</sup> Criado por meio da Lei 4529/62, o FDE foi composto por um empréstimo compulsório no valor de 1% sobre o Imposto de Vendas, Consignações e Transações (IVC) e, a partir de 1964 passou a ser complementado pelo Empréstimo Compulsório Especial (ECE) de 1%. Em 1967 a reforma tributária extinguiu o IVC, criou o Imposto sobre Circulação de Mercadorias, ICM, e conferiu exclusividade à União na instituição de empréstimos compulsórios. Tal situação provocou a perda da importância dos recursos do FDE. Atualmente, o FDE é constituído pelos *royalties* de energia elétrica e pelo retorno dos créditos ativos derivados dos empréstimos efetuados pelo BADEP, extinto em 1991.

<sup>56</sup> O intervencionismo estatal provocou um dinamismo na década de 1970 no aparelho produtivo. O programa de atração de indústrias desenvolvido no período 1975-1978 e o estímulo ao estabelecimento de laços entre empresas de fora e as unidades locais através de programas de assistência gerencial influenciaram o avanço econômico.

Os governos de Ney Aminthas de Barros Braga, de 1961 a 1965, e Paulo Cruz Pimentel, de 1966 a 1971 comportaram esforços mais incisivos para ampliação da infra-estrutura.

O projeto desenvolvimentista de Pimentel contemplou ações voltadas à educação embasadas no pressuposto da necessidade de preparo dos recursos humanos para a viabilização das metas. O Brasil, naquele momento, passava pela fase do *milagre econômico* e o governo federal dava encaminhamentos em relação à reforma universitária. No âmbito do ensino superior, Pimentel deu continuidade à sua interiorização<sup>57</sup> iniciada por Moysés Troya Lupion em 1949 quando da criação da primeira faculdade paranaense em Ponta Grossa.

Silva (2004) destaca que o empenho pela implantação de faculdades em Ponta Grossa se deu por parte das classes dominantes, cujos grupos faziam parte da sociedade rural, mas também exerciam atividades urbanas. No final da década de 1940 o engajamento desses grupos no setor social e político se deu de maneira mais incisiva fazendo com que em novembro de 1949 fosse instalada a faculdade. A crise econômica pela qual o Estado passava à época retardou a autorização para início do seu funcionamento. Os salários dos professores da rede estadual estavam atrasados e obras tinham sido paralisadas. Quando da divulgação da autorização na imprensa local esta foi acompanhada de intensa propaganda político-partidária.

Quanto ao corpo docente, Silva (2004) se refere à sua vinculação à sociedade rural:

---

<sup>57</sup> Até a década de 1970 foram criadas vinte faculdades sendo oito de Filosofia, Ciências e Letras, quatro de Direito, quatro de Ciências Econômicas, duas de Odontologia, uma de Medicina e uma de Educação Física.

os primeiros professores lotados na Instituição tinham seus nomes ligados aos antigos fazendeiros da região, denotando que a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa não representava aspiração da sociedade como um todo e sim de determinado grupo que exercia o poder econômico, agregando à esta parentes ou elementos da própria aristocracia (p. 164).

Esses professores tiveram suas indicações homologadas pelo governo do Estado. A formação destes era em sua maioria a de bacharelado assim como também o foi o grau conferido aos formandos das primeiras turmas.

Consideramos pertinente destacar que a partir dessa época – 1949 - o ensino superior paranaense passou a ser implantado por meio da criação de faculdades isoladas ao invés da criação de universidades. Isso decorreu da inexistência de tradição universitária no Brasil.

As faculdades compreendiam quatro seções fundamentais: Filosofia, Letras, Ciências e Pedagogia. Algumas das faculdades paranaenses ofertavam cursos de pós-graduação a fim de resgatar, desta forma, as metas mais avançadas de especialização e pesquisa. Sua estrutura organizacional atendia ao previsto no Decreto Lei 1.190, de 1939, que estabelecia a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, bem como seus programas de curso, padrão a ser seguido em todo o país e tinha como finalidades:

a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino (BRASIL, LEI 1.190, 1939).

A função integradora prevista no modelo *humboldtiano* para as faculdades de filosofia ficou comprometida segundo o entendimento de Teixeira (1989). Para ele,

a instituição se nacionalizou tomando como seu parâmetro não as escolas de Medicina, mas as de Direito, e se fazendo instituições escolares de ensino oral por meio dos livros acaso existentes. Já em 50 somavam-se às dezenas, não passando, muitas vezes, de precárias escolas normais de preparo do professor de nível médio, cujo sistema de ensino entrou em expansão explosiva (p.91).

Os defensores<sup>58</sup> das faculdades de Filosofia evidenciam que elas constituíram uma etapa significativa da história do ensino superior e da cultura brasileira por terem possibilitado o acesso à formação de educadores articulando conteúdo específico com disciplinas pedagógicas.

Muitas instituições de ensino superior paranaenses, tal como ocorreu com a faculdade de Ponta Grossa, ainda que tivessem sido denominadas como faculdades de Filosofia, nunca criaram tal curso. Candau (1987) explica essa situação pelo fato de que inexistiram parâmetros para esse tipo de ensino, pois a tradição brasileira era a de escolas profissionais isoladas. A função integradora dessa faculdade não foi aceita pelas demais escolas o que a fez se voltar para os cursos de licenciatura. Como as demais faculdades de Filosofia do país, as paranaenses não conseguiram atingir os ideais mais elevados de desenvolverem estudo que embasassem as escolas profissionais e se voltaram para a profissionalização para o magistério.

As cidades paranaenses que sediaram as faculdades passaram a ocupar a “posição de prestadoras de serviços educacionais para sua região ou microrregião” colaborando na implantação dos demais graus do ensino. A vocação educacional das regiões se ampliou e foi pela via da multiplicação de cursos que a expansão destas instituições foi se dando ao longo do tempo (PARANÁ, 1991, p. 6).

---

<sup>58</sup> Dentre eles estão Newton Sucupira, Afrânio Coutinho e Valnir Chagas.

A presença de universidades se concentrou na capital paranaense. Até 1960 o Estado contou somente com a Universidade Federal do Paraná<sup>59</sup> – UFPR – e com a Universidade Católica, ambas sediadas em Curitiba.

O governo federal, ao promover a descentralização do ensino superior para os governos estaduais por meio da Lei 5540/68 possibilitou a criação de instituições de ensino superior em outras regiões que não as capitais e destacou a organização universitária como forma privilegiada para a ampliação do sistema de ensino superior brasileiro. Assim, por meio do Decreto 14.923/68 o governador Paulo Pimentel constituiu uma comissão cuja tarefa foi apresentar as adequações necessárias no âmbito do Estado. A conclusão a que a comissão chegou foi a de que o Paraná comportava, à época, três universidades estaduais<sup>60</sup>. Decorrente disso, através da Lei 6.034, de 06 de novembro de 1969, foram efetivadas as universidades estaduais de Ponta Grossa, Maringá e Londrina<sup>61</sup> atendendo às regiões *Tradicional*, *Sudoeste* e

---

<sup>59</sup> Em relação à UFPR, datam de 1892 as primeiras manifestações no sentido de criá-la, mas o projeto não avançou em função do Movimento Federalista. Em 1912, no entanto, a reduzida intelectualidade paranaense viu a necessidade de se expandir a fim de defender o Estado. A perda da Região do Contestado para o Estado de Santa Catarina na época impele lideranças políticas à luta pela universidade. Em 1913 a instituição iniciou seu funcionamento como entidade particular, porém, encontrou dificuldades com a primeira Guerra Mundial e, com ela, a recessão econômica. Em 1920 foi determinado seu fechamento tendo em vista que o governo federal não recebia bem, à época, as iniciativas independentes dos Estados. Contraditoriamente, o governo criou a Universidade do Rio de Janeiro nessa época. Para driblar a lei e continuar funcionando, a universidade paranaense foi desmembrada em faculdades e, por mais de trinta anos luta por sua restauração. Somente no início da década de 1950 é que as faculdades foram reunidas e foi constituída novamente a universidade.

<sup>60</sup> Representantes das cidades de Maringá, Londrina e Ponta Grossa que tinham a intenção de criar universidades haviam assumido uma postura mais incisiva a partir de 1969. Eles tiveram de enfrentar a resistência de professores universitários de Curitiba, mas contaram com a vontade política do governo do Estado, pois Paulo Cruz Pimentel, então governador e Cândido Manoel Martins de Oliveira, Secretário de Educação e Cultura, tinham a meta de criar universidades no interior do Estado. Contavam, também com a vontade política do governo federal. O Presidente da República, Costa e Silva, em 1968, esteve no Estado do Paraná despachando e os paranaenses apresentaram ao então ministro da educação, Tarso Dutra, as condições favoráveis à implantação das universidades a partir das faculdades existentes.

<sup>61</sup> As universidades de Ponta Grossa, Londrina e Maringá foram reconhecidas pelo governo federal na década de 1970.

*Norte*, consideradas pólos de abrangência geo-educacional. As instituições foram criadas como fundações de direito público e, após sua instalação instituíram o ensino pago até 1987 já que a Lei 5.540/68 remetia à instituição a escolha da forma jurídica e possibilitava o ensino pago.

A criação das universidades paranaenses, pelo fato de ter se dado na fase da reforma universitária, seguiu a seguinte tendência:

os estabelecimentos isolados de ensino superior deverão, sempre que possível incorporar-se a universidades ou congregar-se com estabelecimentos isolados da mesma localidade ou de localidades próximas, constituindo, neste último caso, federações de escolas, regidas por uma administração superior e com regimento unificado que lhes permita adotar critérios comuns de organização e funcionamento (BRASIL, LEI 5.540, 1968).

Sendo assim, a Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG - incorporou as seguintes faculdades: Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, Faculdade Estadual de Odontologia de Ponta Grossa, Faculdade Estadual de Farmácia e Bioquímica de Ponta Grossa, Faculdade Estadual de Direito de Ponta Grossa, Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Administrativas de Ponta Grossa.

A Universidade de Londrina – UEL - incorporou a Faculdade Estadual de Direito de Londrina, a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, a Faculdade Estadual de Odontologia de Londrina, a Faculdade de Medicina do Norte do Paraná e a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina.

A Universidade de Maringá – UEM - incorporou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Maringá, a Faculdade de Direito de Maringá, a Faculdade

Estadual de Ciências Econômicas de Maringá e o Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas (ICET), existente de fato, mas não de direito.

No caso específico da UEM, Wanderley (2001) relata as diferentes motivações dos grupos que se empenharam em sua criação:

Um grupo de professores queria criar a universidade e fazê-la ser governada por seus membros; uma parte do governo do Estado via a universidade como fator de desenvolvimento da região; alguns empresários apoiaram a idéia de Maringá ter uma universidade por pensarem também no fator desenvolvimento; e uma parte da classe média local formada por ex-agricultores, por ter perdido o seu principal canal de ascensão social com a desativação da cultura do café e conseqüente adoção do plantio de soja e trigo, considerou a universidade um meio de preencher a lacuna deixada por essa mudança agrícola (p. 97).

Após a criação das primeiras universidades paranaenses, também foram diferentes os significados atribuídos à instituição. Para o governo do Estado não haveria impacto financeiro, pois as universidades haviam sido criadas em regime de fundação, conforme relata a autora:

O Estado, que não fez nenhum estudo sobre os custos de uma universidade, não via problema nessa área, como afirmou o Ex-Secretário de Educação, Cândido Martins: “Para os cofres do Estado representaria a mesma coisa que as três faculdades, tendo em vista que a universidade tinha sido criada em forma de fundação e poderia cobrar mensalidades dos alunos. Dividindo a responsabilidade com a sociedade as despesas não seriam muito grandes e portanto não iria causar problemas ao Estado” (p. 92).

Para os docentes não houve mudanças em relação à atuação anterior nas faculdades, pois continuou envolvendo apenas algumas horas à noite por semana.

A congregação de instituições continuou marcando a criação das universidades estaduais paranaenses e foi a diretriz utilizada quando da fundação das duas instituições mais jovens, a Universidade Estadual do Oeste, UNIOESTE,



sediada em Cascavel, instituída em 1988 e da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, sediada em Guarapuava e instituída em 1990.

A UNIOESTE integrou as fundações municipais mantenedoras das seguintes instituições: Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu; Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon; Faculdade de Ciências Humanas *Arnaldo Busato* de Toledo e Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel.

A UNICENTRO incorporou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava e a Faculdade de Ciências e Letras de Irati.

A partir da década de 1990 a política adotada para a expansão do ensino superior no Estado passou a ser a da implantação de novos *campi* nas universidades existentes. Somente a UEL não adotou a estrutura multicampi. A UEPG que tinha implantado um campus universitário em Telêmaco Borba em 1985, criou *campi* em Palmeira em 1990, Castro em 1992, São Mateus do Sul em 1992, União da Vitória em 1997 e Jaguariaíva em 1999.

A UEM - que inicialmente assim como a UEPG estava presente somente em uma cidade, neste caso Maringá - em 1985 criou o campus de Cianorte e em 1992 implantou novos *campi* em Goioerê, Cidade Gaúcha, Umuarama e Diamante do Norte.

A UNIOESTE – que contava desde a sua criação com os *campi* de Cascavel, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon e Toledo - criou outras unidades em Francisco Beltrão em 1998, em Medianeira em 1999, e Santa Helena em 2000.

A UNICENTRO – inicialmente com *campi* em Guarapuava e Irati – criou em 2003 unidades em Chopinzinho, Laranjeiras do Sul, Pitanga e Prudentópolis.

Assim, a expansão das universidades paranaenses passou a se dar a partir da criação dos novos *campi* – que conseqüentemente implicou no aumento do número de alunos – e o corpo docente passou a se deslocar diariamente para as localidades onde assumiu responsabilidade tanto pelas atividades pedagógicas como administrativas.

### 3.3 O TRABALHO DOCENTE NAS UNIVERSIDADES PARANAENSES NOS ANOS DE 1970 E 1980

Na década de 1970 as recém criadas universidades paranaenses – UEM, UEL, UEPG - tiveram de se integrar à política nacional centralizadora e nesse processo a realidade histórica das instituições não foi considerada.

A Reforma Universitária de 1968, fruto do acordo MEC/USAID<sup>62</sup>, ensejou a reorganização didática e administrativa para adequação das universidades ao projeto educacional da política vigente que, conforme ressalta Souza (1997) se pautava na idéia do eficientismo técnico-econômico. Foram priorizados os investimentos nas áreas tecnológicas a fim de sedimentar o modelo desenvolvimentista instalado pelo Estado Autoritário.

Os cursos foram agrupados por áreas de conhecimento, passaram a tomar como referência o Currículo Mínimo aprovado pelo então Conselho Federal de Educação e foi instalado o regime de créditos.

---

62 O acordo MEC/USAID é a fusão das siglas Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID). As medidas impostas pelo acordo atingiam prioritariamente o ensino superior pelo fato dele ocupar posição estratégica no preparo de quadros técnico-profissionais brasileiros alinhados com a política norte-americana.

Silva (2004) afirma que “a UEPG, no decorrer da década de 70, trabalhou no projeto de integração da Universidade à política nacional, ou seja o *novo sistema*, representava a sobreposição do moderno sobre o tradicional” ( p.175).

A falta de sintonia entre a reforma universitária e as condições administrativas das instituições levou a um funcionamento precário do regime de créditos no qual o aluno supostamente determinaria o plano de estudos atendendo os pré-requisitos num rol de disciplinas obrigatórias e optativas, com prazos máximos e mínimos para conclusão dos cursos. A autora apresenta o depoimento de um professor que vivenciou essa fase na UEPG:

No semestral a cada seis meses o professor para atender a demanda, muitas vezes era colocado pelo departamento para ministrar disciplinas com cujos conteúdos muitas vezes não tinha afinidade. O resultado era negativo para o estudante, que perdia com a qualidade do ensino. E desgastante para o professor que não tinha a oportunidade para se especializar num campo específico do conhecimento (p. 188).

Esses encaminhamentos demandaram a criação de novos órgãos em que proliferaram os setores administrativos. A política centralizadora do governo federal visava o controle por meio da legislação com o respaldo da administração local. A burocratização aumentou e os professores foram excluídos dos centros de decisão. As faculdades ficaram isoladas e a política da universidade passou a corresponder aos objetivos do projeto educacional do regime militar.

Romanelli (1989) ao abordar aspectos relativos ao trabalho docente nesse contexto manifesta seu entendimento que as mudanças processadas comprometeram a formação de um padrão intelectual autônomo e autêntico. Para a autora,

a exigência, indiscutivelmente necessária, de que o ensino esteja aliado à pesquisa não conta, todavia, com uma estrutura real de recursos, nem sequer com mecanismos de ordem administrativa capazes de possibilitá-lo. A implantação gradual de tempo integral e de dedicação exclusiva, com o objetivo formal de garantir esse propósito, não está sendo feita segundo critérios racionais, nem conta ainda, por parte da maioria do professores, com a devida “abertura” para empregar o tempo remunerado em pesquisa séria. Para boa parte dos docentes, o regime especial de trabalho continua sendo mais uma oportunidade de exibir uma condição privilegiada dentro da unidade escolar, do que uma forma de assumir maiores responsabilidades em relação ao ensino e à pesquisa. A dependência cultural tem evoluído com a importação de modelos de pensamento e os *modismos* pontificam, mais que a originalidade, nos meios docentes (p. 230).

Conforme a autora, a racionalidade administrativa no interior das instituições levou ao aumento do controle dos órgãos centrais sobre a vida acadêmica e, no âmbito externo, o controle destas pelos órgãos da administração federal do ensino.

O Conselho Federal de Educação se constituiu numa instância fundamental no contexto dessa cultura de controle e atuou por meio da fixação de Currículos Mínimos dos cursos de graduação. As iniciativas dos órgãos internos da universidade deveriam contar com o aval do Conselho. Em decorrência disso, Guhur (2001), assinala:

gerou-se no seio da própria universidade a idéia de que definir opções fundamentais que orientassem suas atividades de ensino, não era de sua alçada, tornando-se qualquer debate a esse respeito inoportuno ou até inútil, uma vez que estavam já pré-determinadas em suas grandes linhas (p. 174).

Ao analisar a atuação dos docentes junto aos colegiados da UEM no período 1976-1979, Guhur definiu seu estilo de coordenação como sendo *técnico-administrativo* já que seus integrantes se limitavam ao controle da aplicação das normas internas e externas. Nas palavras do autor,

os Colegiados de Curso não constituíam de fato um lócus para o debate e a definição do projeto político-pedagógico global da universidade embora se esperasse que o fizessem, pois seus coordenadores os *representavam* no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e no Conselho Universitário; a este último competia estatutariamente *traçar a política* da instituição. Os Colegiados omitem-se ou renunciam a participar do debate sobre os fins da universidade embora exerçam a coordenação de uma atividade-fim ainda que em nível de um determinado curso. A postura assim assumida está a indicar que a participação no debate, na definição das opções fundamentais era considerada puramente formal, a autonomia *concedida* não logrando avançar na recuperação da missão histórica da universidade, da sua função crítica e não apenas de adaptação e reprodução (p. 175-176).

Para o autor, os colegiados da UEM atuaram de maneira pouco expressiva, enfrentando uma indefinição no que diz respeito ao seu status institucional. A tomada de decisões acerca de assuntos relevantes permaneceu no âmbito dos departamentos ou passou a ser assumida pela administração central e/ou pelos Conselhos Superiores. Eles se limitaram à análise e encaminhamento de processos/casos que envolviam a aplicação de normas vigentes envolvendo procedimentos rotineiros. Com grande volume de trabalho e alta rotatividade na sua composição, pouco se dedicaram às questões relativas aos projetos político-pedagógicos da instituição e dos cursos.

A ausência de uma postura crítica diante das orientações tecnicistas é sinalizada pelo autor. Para ele,

tanto os docentes (cada um, senhor feudal de sua disciplina) como os alunos (ansiedade em dominar um rol de técnicas para concorrer no mercado de trabalho) incorporam acriticamente o reducionismo da formação universitária a uma estrita (e estreita) orientação profissionalizante (p. 181).

À política vigente interessava que a pesquisa universitária e a produção de conhecimentos não abordassem dimensões político-sociais e não se voltassem para aplicações práticas. Não era de seu interesse a produção de conhecimentos de caráter crítico voltados para a propulsão de mudanças na sociedade como também não o era a formação humanística crítica e inventiva.

Atendendo a essa diretriz política, as atividades docentes voltadas para a extensão universitária envolviam convênios com órgãos da administração pública com vistas ao treinamento e capacitação de pessoal. O Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento Pessoal, CETEPAR, realizava cursos para professores em exercício dos diferentes níveis e colocava as universidades em vínculos estreitos com o poder político tornando-as suscetíveis às suas inconstâncias.

Nos anos de 1980 as universidades paranaenses enfrentaram as dificuldades decorrentes do arrefecimento do panorama econômico do país. Nessa década a dinâmica econômica paranaense foi mais moderada, mas continuou sendo o setor rural que concentrou a maior expansão apesar de ser afetado pelo incipiente grau de industrialização das matérias-primas agrícolas, pela pequena capacidade de geração de renda e arrecadação de impostos, assim como pela dependência de fatores climáticos, oscilações do mercado externo e flutuações na política agrícola do governo federal. Além disso, a pouca significativa presença política do Estado no âmbito federal e a debilidade dos apoios à industrialização não promoveram a superação da condição paranaense de exportador de insumos agroindustriais e de bens de consumo não duráveis para o mercado nacional e de importador de bens de

produção oriundos de São Paulo. A capacidade de produção, exportação, geração de empregos e receitas fiscais foi transferida para outras regiões<sup>63</sup>.

A década de 1980 intensificou distorções que vinham de décadas anteriores como a elevação dos juros internos, a incapacidade do Estado de gastar e investir, o atraso tecnológico do parque industrial, as altas taxas de inflação, as oscilações na produção diante dos sucessos e fracassos dos planos de ajustes econômicos. A crise enfrentada veio com o fim do *milagre econômico*. Essa década, considerada pelos economistas de *década perdida*, teve de enfrentar os reflexos da euforia que endividou o país e submeteu-o ao FMI. Durante ela, também, cresceu o movimento pela democratização<sup>64</sup>.

No que diz respeito à organização sindical dos docentes do ensino superior paranaense, foi nessa década que ela começou a se manifestar<sup>65</sup>. Priori e Marques (2001) ressaltam que desde a década de 1930 aos funcionários públicos das três esferas – federal, estadual e municipal - não era concedido o direito à sindicalização e à organização de greves.

---

<sup>63</sup> O caso da exportação de energia elétrica se insere nessa situação, pois a Constituição Federal de 1988 prevê preços subsidiados e tributação apenas no destino.

<sup>64</sup> A população brasileira derrotou a ditadura militar em 1982 e colocou em marcha a transição para um estado de direito democrático.

<sup>65</sup> Desde o final da década de 1970, as greves dos trabalhadores em prol da reposição das perdas provocadas pela inflação e da estabilidade de emprego vinham ocorrendo de maneira intensa após um período de desmobilização e perseguição aos movimentos sociais próprio da ditadura militar. Primeiramente as manifestações eclodiram no setor industrial, nas regiões do ABC paulista – cidades de Santo André, São Bernardo e São Caetano - e de Osasco e mais tarde se alastraram para outras regiões do país e outras áreas trabalhistas. Nos anos de 1980 os movimentos atingiram o setor público. O crescimento do número de movimentos grevistas nessa década esteve relacionado às promessas governamentais de desenvolvimento da economia e melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores (PRIORI; MARQUES, 2001).

as diversas entidades representativas das categorias eram meras associações que tinham como objetivo oferecer aos seus associados opções de lazer, recreação e serviços assistenciais. Por força da lei, essas associações estavam proibidas de representar seus filiados em questões trabalhistas, o que dificultava a mobilização da categoria para movimentos reivindicatórios (p. 296).

Para os autores, quando as associações recreativas passaram a se manifestar, mesmo contrariando a lei, em relação às questões salariais teve início o sindicalismo no setor público. Eles relatam que a Associação dos Professores do Estado do Paraná – APP – inicialmente tinha um caráter associativo, *filantrópico e assistencialista*, de apoio ao governo, passou a se envolver em mobilizações por conquistas salariais assumindo uma postura mais combativa (p. 298).

A primeira greve numa universidade estadual paranaense aconteceu em 1980 quando professores e funcionários da UEM<sup>66</sup> paralisaram suas atividades diante da não concessão por parte do Estado do aumento salarial determinado pela Justiça do Trabalho. UEL e UEPG não fizeram parte do movimento em seus primeiros momentos, pois preferiram acompanhar o desenrolar dos acontecimentos (PRIORI; MARQUES, 2001, p. 307).

Passados 30 dias, a greve terminou diante da determinação do Governo do Estado de reajustar em 80% os salários. A greve seguinte aconteceu somente em 1984 e, desse ano até 2001, houve greves todos os anos, sendo que em 1987 e 1988 ocorreram duas paralisações.

Priori e Marques (2001) ressaltam a importância da primeira greve para as mobilizações ocorridas na segunda metade da década de 1980 e sintetizam os motivos que as desencadearam:

---

<sup>66</sup> A adesão ao movimento grevista na UEM foi de 95%.



As greves de 1980, 1987 (2ª. greve) e as duas de 1988, ocorreram simplesmente porque o Governo do Estado não cumpriu leis salariais ou descumpriu acordos firmados com os servidores. As greves de 1984, 1985, 1986, 1987 (1ª. greve), 1989, 1990 e 1991 foram deflagradas porque os servidores não tiveram a reposição salarial solicitada, já que o processo inflacionário deteriorava rapidamente o poder de compra dos trabalhadores (p. 326).

No governo de Álvaro Dias (1987-1991) os docentes do ensino superior paranaense passaram por dificuldades decorrentes da relação tumultuada entre o poder público. Em 1988 o atraso nos salários ensejou um movimento que reuniu professores dos três graus do ensino. Os professores grevistas acamparam em frente ao Palácio Iguaçu já que o governador se recusava a recebê-los. A polícia de choque foi acionada e muitos dos manifestantes se feriram.

As greves pela busca da gratuidade, das reposições salariais e da autonomia continuaram no governo de Roberto Requião (1991-1994), aliado de Álvaro Dias. Ao assumir o governo, Requião em resposta à greve dos docentes das universidades estaduais, via telex, avisou que as instituições estavam fechadas deixando transparecer o cunho autoritário de sua administração.

Assim, fica evidente que a greve passou a ser utilizada a partir da década de 1980 como um dos poucos instrumentos de luta que os docentes detêm diante da intransigência dos governantes e da queda do poder aquisitivo dos salários.

### 3.4 A REESTRUTURAÇÃO DO SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Na década de 1990 se deram as primeiras ações no sentido de reestruturar o sistema estadual de ensino superior, pois estratégias públicas passaram a ser exigidas pelo caráter automatizado dos processos industriais e pela irreversibilidade da mecanização de algumas atividades. Uma retaguarda científica e tecnológica passou a ser solicitada pelo aumento da competitividade sistêmica.

#### 3.4.1 A Economia Paranaense a partir de 1990

Nos anos de 1990 se deu a travessia para a globalização com a abertura econômica, a liberalização comercial via desregulamentação, a redução das alíquotas de importação e a adoção de programas de qualidade e competitividade. Permaneceram oscilações na economia estadual resultantes da contração gestada no governo Sarney (1985-1990) e aprofundada no governo Collor (1990-1992), da instabilidade das cotações internacionais dos produtos primários e da precariedade da política agrícola federal.

O cenário marcado pela estabilização monetária e liberalização comercial propiciou a mudança radical na base produtiva paranaense reduzindo a dependência do agronegócio. A exposição à concorrência externa num clima de arrefecimento econômico interno levou à modificação de processos de organização da produção e ao implemento da infra-estrutura, em especial no âmbito das rodovias e ferrovias.

O novo cenário econômico ampliou as relações internacionais com o Mercado Comum do Sul, Mercosul, cujas bases foram lançadas em 1991 e promoveu, também, a desconcentração<sup>67</sup> industrial do eixo Rio-São Paulo-Minas em direção às cidades médias do Centro-Sul.

O Estado do Paraná passou a apresentar expressivo aumento nos investimentos produtivos atraídos pelos mecanismos institucionais de apoio fiscal e financeiro, pela qualidade estrutural que a região passou a comportar em termos de logística operacional (transporte), infra-estrutura básica (energia, telefonia, saneamento, fibra óptica, etc.), mão-de-obra qualificada, preocupação com o meio ambiente, clima geral favorável.

A guinada na economia paranaense, segundo Lourenço (2000), centrou-se em cinco vetores. O primeiro disse respeito à formação do pólo automotivo<sup>68</sup> iniciado na década de 1970 pela instalação da New Holland, fabricante de colheitadeiras e tratores agrícolas, e da Volvo, fabricante de ônibus e caminhões, incorporando montadoras Renault, Volks/Audi, Chrysler e fornecedores como a Tritec motores, Detroit Diesel, Renault motores, Dana Corporation, Lear Corporation, Siemens e Bertrand Faure. O pólo paranaense passou a reproduzir rearranjos tecnológicos presentes na indústria automobilística mundial, priorizando operações e organizações

---

<sup>67</sup> A marcha desconcentradora teve início na segunda metade da década de 1970. Foram acionados mecanismos institucionais indutores de investimentos privados em áreas industriais que não São Paulo. Tal iniciativa foi arrefecida no final da década de 1970 pela resistência do empresariado paulista, pela recessão econômica e pelos constrangimentos macroeconômicos. A retomada de proposta de expansão econômica fora do eixo Rio-São Paulo teve como foco centros médios e grandes dotados de infra-estrutura (transporte, energia elétrica, telecomunicações), de retaguarda científica e tecnológica, mão de obra qualificada, com ação sindical incipiente e localizados em regiões próximas aos fornecedores e consumidores do país e Mercosul.

<sup>68</sup> A indústria automobilística passa a apostar no potencial brasileiro delineado a partir do Real diante do quadro de saturação da demanda mundial, especialmente nos mercados norte-americano, europeu e japonês.

que diminuíssem os custos de logística e estocagem. Como atributos centrais este modelo tem a desverticalização, a terceirização e a adoção do sistema *just in time*.

O segundo vetor esteve relacionado à verticalização das cadeias agrícolas e agroindustriais liderada pelas cooperativas que absorveram aproximadamente 55% da produção agropecuária e foram detentoras de capacidade de industrialização, de estruturas gerenciais e capitalização avançadas, além de atuarem regionalmente, o que agilizou a identificação de oportunidades e alocação de recursos. Segundo o Sindicato e Organização das Cooperativas do Estado do Paraná (OCEPAR), as 74 cooperativas de produção agropecuária do Estado registraram 106,211 mil produtores e faturamento de R\$ 18 bilhões, no ano de 2004 correspondente a cerca de 18% do Produto Interno Bruto do Paraná<sup>69</sup>.

O terceiro vetor compreendeu o avanço do complexo madeireiro-papeleiro que vem utilizando matérias-primas oriundas de reflorestamentos de *pinus*, eucalipto e Acácia negra o que tem propiciado a modernização e diversificação dos produtos vinculados à movelaria e construção civil como é o caso do Médium Density Fiberboard (MDF) e o Oriented Standard Board (OSB).

O quarto vetor disse respeito aos avanços nos fluxos de comércio externo, em especial com os mercados do Cone Sul. As vendas externas paranaenses registraram U\$ 10 bilhões em 2005, contribuindo com 12,28% no total da balança comercial nacional e consolidando o terceiro lugar<sup>70</sup>.

O quinto vetor relacionou-se ao aproveitamento das aptidões regionais, com agentes locais, na perspectiva de construção de espaços como o consórcio de

---

<sup>69</sup> Disponível em [www.ocepar.org.br](http://www.ocepar.org.br), consulta em 09/08/2006.

<sup>70</sup> Disponível em [www.cinpr.org.pr](http://www.cinpr.org.pr), acesso em 12/08/2006.

municípios. O reforço desse vetor se ampliou na medida em que se expandiu a identificação das oportunidades de conhecimento e informação por meio da criação de pólos tecnológicos, incubadoras e infovias.

Além de alterar seu perfil de produção, o Paraná processou, na última década, uma reengenharia econômica, desencadeando mudanças nos processos e na organização da produção com vistas à eficiência, produtividade e competitividade. Buscando se aproximar dos parâmetros internacionais, o setor privado promoveu reestruturações técnicas, produtivas e gerenciais. Foram introduzidas novas formas de produção, gestão, controle de qualidade, inovação tecnológica, importação de máquinas e equipamentos. Tal processo se deu com o intuito de facilitar a entrada de companhias estrangeiras, mediante fusão ou aquisição de empresas nacionais.

O novo perfil produtivo que passou a se consolidar no Estado rompeu com as estruturas de subordinação aos ciclos primários e intermediários. Esse novo panorama tecnológico-administrativo tem sido delineado com iniciativas do Sindicato das Indústrias Metalúrgicas, Mecânicas e de Material Elétrico do Estado do Paraná (Sindimetal), da Federação das Indústrias do Estado do Paraná (FIEP) tanto no âmbito da sensibilização das empresas em relação aos programas de qualidade, quanto do preparo de mão-de-obra. Neste último caso, conjuntamente com o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET)<sup>71</sup> e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

---

<sup>71</sup> Em outubro de 2005 o CEFET passou à condição de Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR).

### **3.4.2 Bases Legais e Ajustes Institucionais**

Como já assinalamos no Capítulo 2, as ações iniciais no sentido da reforma educacional se deram no governo Collor (1990-1992), mas foi no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC - (1995-2003) que a adequação da educação aos princípios neoliberais se tornou mais efetiva. Esse governo fez emergir o modelo de gestão gerencial na educação e introduziu o culto da excelência na educação pública, enfatizando a questão da qualidade.

As ações do governo federal tecidas nas duas linhas - por um lado pelo Ministério da Administração Federal e reforma de Estado, MARE, através da reforma do aparelho administrativo e, por outro, pelo Ministério da Educação, MEC, por meio da garantia do arcabouço legislativo-normativo - levaram ao afastamento gradativo do Estado das responsabilidades constitucionais de manutenção da Educação Superior e à indução à busca de recursos junto a fontes privadas, incluindo-se como opção o ensino pago. Levaram, ainda, à transformação gradativa das Instituições de Ensino Superior - IES - em universidades de ensino, ao fim da carreira docente nacional e à matriz salarial isonômica.

As políticas do governo de FHC tiveram como correspondente no âmbito estadual os encaminhamentos do governo Jaime Lerner (1995-2002) que, desde o início de sua gestão estabeleceu como diretriz a reforma do sistema estadual de ensino superior.

Ações pulverizadas foram encaminhadas em 1996, dentre elas destacamos a Lei 11.500/96, aprovada em agosto, que autorizou as IES a prestarem serviços e/ou produzirem bens para terceiros, bem como repassarem aos servidores parte da receita

decorrente; o projeto *Agências Sociais Autônomas – ASA*, proposto em novembro do mesmo ano com o intuito de alterar o regime jurídico das IES; e o projeto de Lei 564, apresentado em dezembro de 1996 com o objetivo de instituir a cobrança de mensalidades nas IES.

A Lei 11.500/96 estabeleceu o seguinte:

Art. 1º - As Instituições de Ensino Superior mantidas pelo Estado do Paraná (IES), ficam autorizadas a prestar serviços e/ou produzir bens para terceiros e repassar até 20% (vinte por cento) da receita decorrente, a título de pró-labore, aos servidores que efetivamente participarem das referidas atividades (PARANÁ, Lei 11.500, 1996).

As IES passaram a se responsabilizar pela busca de fontes alternativas de recursos a fim complementar o orçamento repassado pelos cofres públicos e desincumbiram o Estado da tarefa de ser o único mantenedor. Mantendo a coerência com as políticas neoliberais de reestruturação do sistema de ensino superior, foi apresentada<sup>72</sup> a proposta de tornar as IES Agências Sociais Autônomas através de um projeto de lei que em seus primeiros artigos promovia uma alteração fundamental no conceito de universidade, afastando-a da condição de instituição social e transformando-a em agência social.

---

<sup>72</sup> O governo de Lerner não assumiu a autoria da proposta. Camotti (2006) explica que conforme relato da professora Neusa Altoé, reitora da Universidade Estadual de Maringá no período 1998-2002, o projeto foi veiculado junto aos reitores das IES por ocasião da reunião da Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais – ABRUEM – em Foz do Iguaçu, no início do segundo semestre de 1996 ficando conhecido como projeto ASA (Agências Sociais Autônomas). Tendo sido *encontrado* na sala de Marcos Pessoa, então Diretor do Ensino Superior por Gilberto Spinosa, secretário na época da Associação Paranaense das Instituições de Ensino Superior Público – APIESP – que resolveu divulgá-lo às administrações das IES ( p.58)

Art. 1º - Fica alterado o regime jurídico das Instituições Públicas do Ensino Superior – IES mantidas pelo governo do Estado, de Autarquias para Agências Sociais Autônomas.

Parágrafo Único - As Autarquias tratadas nesta Lei ficam extintas, bem como todos os cargos efetivos, comissionados, temporários e suas funções gratificadas.

Art. 2º - Cada Agência Social Autônoma firmará com a Secretaria do Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) um Contrato de Gestão (PROJETO DE LEI, S/N, 1996).

Chauí (2001) caracteriza esse modelo de universidade como sendo *operacional* e adverte que “por ser uma organização, está voltada para si mesma como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos” ( p. 190).

No que diz respeito à autonomia financeira das IES, o projeto Agências Sociais Autônomas - ASA – assim a definia:

Art 5º - A autonomia de gestão financeira consiste na alocação e administração de recursos financeiros, na busca de fontes alternativas de financiamento, na liberdade de se efetivar associações ou parcerias com outras instituições públicas ou privadas, desde que seus Estatutos assim o permitam, de forma que as Agências Sociais Autônomas possam mais adequadamente alcançar seus objetivos institucionais de ensino, pesquisa e extensão (PROJETO DE LEI S/N, 1996).

Modos diferenciados de organização das instituições envolvendo fusões e incorporações e novas relações de trabalho para os docentes estão presentes nos artigos 7º e 8º do projeto ASA buscando a flexibilização das IES.

Art. 7º - Eventuais fusões de duas ou mais Instituições, bem como incorporações de alguma dessas Instituições a uma outra delas, poderão ser efetuadas mediante projetos específicos, desde que estas ações não causem alteração no Valor Percentual Total, expresso na Tabela contida nesta Lei.

Art. 8º - O pessoal de nível docente das Autarquias que ficam extintas por efeito desta Lei, poderão solicitar, dentro de 60 (sessenta) dias, a partir da publicação desta Lei, sua exoneração do Estado, e terão garantidas as suas colocações nas respectivas Agências Sociais Autônomas.

Parágrafo único – Os Docentes que não desejam exonerar-se, ficarão automaticamente em situação de indisponibilidade, tendo em vista que seus cargos são extintos por efeito desta Lei (PROJETO DE LEI S/N, 1996)



Ainda que o governo Lerner não tenha assumido a autoria do projeto ASA ele se fundamentou na mesma perspectiva de desresponsabilizar o Estado pelo financiamento do ensino superior paranaense presente na Lei 11.500/96. Outra iniciativa que se inseriu nesse conjunto de ações reformadoras do ensino superior público foi o projeto de lei 564/96 proposto pelo deputado Eduardo Trevisan com o objetivo de instituir a gratuidade seletiva no ensino superior paranaense. O projeto estabelecia o seguinte:

Art. 1º - Fica instituído em todas as unidades públicas de ensino superior do Estado do Paraná a gratuidade seletiva, observados os seguintes princípios:

I – Cada Universidade ou Faculdade isolada instituirá a cobrança de anuidade escolar de seus alunos de graduação e pós-graduação;

II – A cobrança da anuidade não interfere na cobrança de taxa específica para a prestação do exame de ingresso no estabelecimento (vestibular ou teste para cursos de pós-graduação);

III – Cada Universidade ou Unidade isolada fixará o valor da anuidade de seus alunos;

IV – Haverá diferença para o valor da anuidade de cursos de regime integral relativamente àqueles que sejam ministrados num único período;

V – A cobrança da anuidade levará em conta o rendimento financeiro do aluno ou de seu responsável civil verificado através da apresentação de declaração de imposto de renda do ano anterior, e será aplicada em quatro níveis:

a – nível pleno para os alunos com elevado poder aquisitivo;

b – nível médio superior, para os alunos com poder aquisitivo médio alto;

c – nível médio inferior, para os alunos com poder aquisitivo médio baixo;

d – nível gratuito para os alunos com menor poder aquisitivo (PARANÁ. SETI,1996)

O projeto previa a vinculação da autonomia institucional à gestão dos recursos arrecadados e criava um fundo de ajuda mútua para auxiliar as IES com menores índices de arrecadação.

Art. 2º - Cada unidade de ensino terá autonomia para gerir e aplicar internamente 85% (oitenta e cinco por cento) da arrecadação advinda das anuidades escolares.

Art. 3º - Uma parte correspondente a 15% (quinze por cento) dos recursos arrecadados por cada instituição será destinada ao Fundo de Ajuda e Assistência Mútua das Unidades de Ensino Superior do Paraná (PARANÁ. SETI,1996)

Camotti (2006) salienta que a tentativa de criar as Agências Sociais Autônomas e instituir o ensino pago (projeto 564/96) foi contida pelos movimentos da comunidade universitária que rejeitava a Reforma Administrativa. No início de 1997, o Comitê em Defesa do Ensino Superior Público do Paraná e a União Paranaense dos Estudantes, UPE, lideraram as mobilizações junto à Assembléia Legislativa do Paraná e impediram o prosseguimento da reforma do ensino superior naquele momento ( p.69).

O governo de Lerner retomou a tentativa de reformar as IES no segundo semestre de 1998, após sua reeleição para o período 1999-2002. Negociações feitas entre a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, SETI, e a Associação Paranaense das Instituições de Ensino Superior Público, APIESP, levaram à assinatura do *Termo de Autonomia*, em março de 1999, concedendo de maneira provisória<sup>73</sup> a autonomia financeira às IES. Os reitores de todas as universidades foram autorizados pelos Conselhos Superiores de suas instituições a assinarem o Termo que era celebrado entre o governo e cada IES, com conteúdo idêntico para todas as instituições diferindo apenas nos recursos alocados em cada uma.

---

<sup>73</sup> Provisória dada sua vigência de apenas um ano. A autonomia definitiva deveria decorrer de aprovação pela Assembléia Legislativa em 2001.

Camotti (2006) chama a atenção para as cláusulas 4ª e 6ª do Termo de Autonomia que normatizavam a criação de novos cursos de graduação e determinavam a ampliação em até 20% das vagas e evidencia que o Termo contemplava a preocupação do governo em ampliar o ensino superior sem aumentar gastos. Nesse sentido, a criação de cursos que envolvessem recursos adicionais do Tesouro do Estado estaria condicionada à análise e aprovação da SETI e do Conselho de Reestruturação e Ajuste Fiscal do Estado, CRAFE ( p.72).

O CRAFE foi instituído em 16 de novembro de 1998 através do Decreto 4959/98 com a finalidade de “proceder estudos e deliberar sobre assuntos que visem a promoção do equilíbrio fiscal do Estado do Paraná” (DECRETO 4.959, 1998). Suas competências são elencadas no artigo 4º, que a seguir transcrevemos:

Art. 4º - Compete ao Conselho, fundamentalmente:

- a) - formular diretrizes, propor e praticar quaisquer atos necessários à adequação das despesas com pessoal da Administração Direta e da Indireta, inclusive das Instituições de Ensino Superior, aos limites legais;
- b) - pronunciar-se sobre alterações na legislação de pessoal;
- c) - deliberar sobre proposições ou lavratura de diplomas legais visando majorações remuneratórias dos servidores civis ou militares, ativos e inativos, criação e transformação de cargos, empregos e funções;
- d) - manifestar-se sobre revisões, promoções ou acordos de natureza salarial e de caráter coletivo;
- e) - examinar e aprovar propostas de criação e alteração de planos de cargos e salários e de quadros de pessoal estatutário e regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho;
- f) - pronunciar-se quanto a conveniência e oportunidade da extinção, ocupação ou vacância de cargos comissionados ou funções gratificadas;
- g) - formular diretrizes e determinar medidas para aumentar a eficiência e reduzir os custos da atuação dos órgãos da Administração Direta e da Indireta, inclusive propondo a fusão, transformação ou extinção de órgãos e entidades;
- h) - deliberar sobre a celebração de novos convênios e contratação de novas obras e serviços, bem como atos de aditamentos, inclusive prorrogações e suspensões de contrato e convênios em andamento;
- i) - definir a programação das despesas de capital, investimentos e custeio no Estado, visando o equilíbrio das metas a serem atingidas;
- j) - exercer outras atribuições e competências necessárias para a consecução dos objetivos do Conselho (DECRETO 4.959, 1998)

Por meio do Decreto 4.960, também de 16 de novembro de 1998, o governo impediu que licitações fossem feitas por órgãos estaduais sem prévia análise e anuência do CRAFE. Ficou estabelecido o seguinte:

Art. 7º - Fica vedada aos órgãos estaduais, a partir da publicação deste decreto, a prática dos seguintes atos:

I - aquisição, locação ou arrendamento mercantil de veículos;

II - locação ou assinatura de serviço móvel celular;

III - locação de aeronaves, salvo para uso do Governador do Estado;

IV - aquisição e locação de imóveis;

V - aquisição, locação ou arrendamento mercantil de equipamentos de reprografia e de informática;

VI - abertura de concurso público ou realização de teste seletivo para admissão de pessoal, ainda que temporário;

VII - contratação de serviços técnicos profissionais especializados enquadrados no artigo 13 da Lei no. 8.666, de 21 de junho de 1993;

VIII - autorização de afastamento de servidores ao exterior, que importe despesas ao Estado, em especial com: passagens, diárias, estadias, ajudas de custo, inscrições, reembolsos e outros gastos com deslocamentos;

IX - autorização de afastamento de servidores dentro do território nacional, que importe despesas ao Estado, para participação em cursos, seminários, congressos, programas, palestras, elaboração de teses e dissertação, estágio técnico supervisionado, ou outras atividades de estudo;

X - cessão de servidores públicos com ônus para o Estado, salvo a órgãos do mesmo Poder;

XI - realização de despesas com cartões, brindes, convites e outros dispêndios congêneres, salvo os de natureza estritamente técnica (DECRETO 4.960, 1998)

Com a implantação do Termo de Autonomia em 1999 houve uma redução nos recursos repassados às IES pelo governo do Estado, como podemos observar na tabela a seguir:

**Tabela 1 - Comparativo dos percentuais repassados pelo governo às IES no período 1994-2006**

ANO	RECEITA ICMS COTA PARTE DO ESTADO	DESPESAS REALIZADAS/PROJETADAS PARA A MANUTENÇÃO DAS IEES						COTA PARTE ICMs DO ESTADO REPASSADO ÀS IEES (EM %)	REDUÇÃO PERCENTUAL DO ORÇAMENTO DAS IEES EM RELAÇÃO A 1997	
		PESSOAL		CUSTEIO		INVESTIMENTO				TOTAL REPASSADO ÀS IEES
		RS	%	RS	%	RS	%			
<b>1994</b>	2.416.657.473,02	<b>158.222.561,60</b>	88,22%	<b>5.691.109,46</b>	3,17%	<b>15.431.645,12</b>	8,60%	<b>179.345.316,18</b>	7,42%	
<b>1995</b>	2.536.400.832,86	<b>208.225.060,68</b>	91,73%	<b>14.334.573,18</b>	6,31%	<b>4.433.865,58</b>	1,95%	<b>226.993.499,44</b>	8,95%	
<b>1996</b>	2.599.235.392,96	<b>215.810.634,81</b>	96,31%	<b>7.221.143,28</b>	3,22%	<b>1.037.510,66</b>	0,46%	<b>224.069.288,75</b>	8,62%	
<b>1997</b>	2.393.851.607,56	<b>272.537.796,19</b>	88,38%	<b>31.034.607,46</b>	10,06%	<b>4.814.483,40</b>	1,56%	<b>308.386.887,05</b>	12,88%	<b>0</b>
<b>1998</b>	2.358.210.432,30	<b>287.762.741,34</b>	95,30%	<b>11.296.599,50</b>	3,74%	<b>2.894.812,25</b>	0,96%	<b>301.954.153,09</b>	12,80%	<b>0,62%</b>
<b>1999</b>	2.508.332.256,31	<b>260.184.601,42</b>	97,22%	<b>7.404.942,42</b>	2,77%	<b>30.056,35</b>	0,01%	<b>267.619.600,19</b>	10,67%	<b>17,16%</b>
<b>2000</b>	3.150.977.000,00	<b>274.773.002,00</b>	96,71%	<b>9.261.190,00</b>	3,26%	<b>100.317,00</b>	0,04%	<b>284.134.509,00</b>	9,02%	<b>29,97%</b>
<b>2001</b>	3.639.574.000,00	<b>285.028.881,00</b>	96,12%	<b>10.839.819,00</b>	3,66%	<b>679.718,00</b>	0,23%	<b>296.548.418,00</b>	8,15%	<b>36,72%</b>
<b>2002</b>	4.185.517.000,00	<b>337.400.281,00</b>	90,35%	<b>27.845.773,00</b>	7,46%	<b>8.194.877,00</b>	2,19%	<b>373.440.931,00</b>	8,92%	<b>30,75%</b>
<b>2003</b>	5.009.757.000,00	<b>373.803.924,00</b>	92,56%	<b>28.138.259,00</b>	6,97%	<b>1.894.796,00</b>	0,47%	<b>403.836.979,00</b>	8,06%	<b>37,42%</b>
<b>2004</b>	5.322.750.000,00	<b>386.878.000,00</b>	89,34%	<b>38.556.760,00</b>	8,90%	<b>7.600.000,00</b>	1,76%	<b>433.034.760,00</b>	8,14%	<b>36,80%</b>
<b>2005</b>	6.621.498.000,00	<b>396.040.508,00</b>	90,10%	<b>42.592.762,00</b>	9,69%	<b>936.000,00</b>	0,21%	<b>439.448.734,00</b>	6,64%	<b>48,45%</b>
<b>2006</b>	7.451.532.000,00	<b>513.600.651,00</b>	91,26%	<b>44.623.643,00</b>	7,93%	<b>4.584.063,00</b>	0,81%	<b>562.809.257,00</b>	7,55%	<b>41,38%</b>

**FONTE:** SETI (Grupo de Planejamento Setorial – GPS) e DIEESE (Escritório Regional – Paraná)

No entanto, a pressão para a ampliação do total de vagas nas universidades públicas paranaenses tem sido uma constante a despeito das reduções orçamentárias. Isso fez com que o número de vagas oferecidas pelas instituições públicas passasse de 19.527 em 1991 para 26.435 em 2004.

Podemos observar tal encaminhamento quando das discussões sobre a nova LDB ocorridas em abril de 1999 entre a SETI e representantes das IES. Naquele momento houve um posicionamento do órgão do governo em favor da implantação de cursos sequenciais de formação específica com vistas ao alcance da meta de aumentar em 20% o total de vagas das instituições.

Outro destaque que entendemos que merece ser feito é em relação ao estímulo da SETI à implantação de novos modelos de cursos superiores, tomando como base a política de Ensino à Distância do governo federal. A resistência das IES levou a SETI a instituir a Universidade Eletrônica<sup>74</sup> em julho de 2000 no Centro de Excelência Tecnológica Educacional do Paraná – CEFET. Direcionada inicialmente à demanda por cursos de pós-graduação na área tecnológica, a Universidade Eletrônica passou a oferecer o curso Normal Superior diante da exigência estabelecida pela LDB de habilitar professores do ensino fundamental em cursos superiores.

Retomando a questão da autonomia, consideramos pertinente enfatizar que a partir da celebração do Termo em março de 1999 entre os representantes das IES e o governo do Estado, a SETI voltou suas ações para discutir aspectos do projeto

---

<sup>74</sup> A Universidade Eletrônica é originária do Instituto de Tecnologia do Paraná – TECPAR que, a partir de 1998, passou a oferecer cursos com mídias interativas e em agosto de 2001 contava com 750 alunos (CAMOTTI, 2006, p.77).

definitivo de autonomia plena a ser encaminhado à Assembléia Legislativa, dada a natureza provisória do Termo. Para tanto, organizou workshops e encontros com a finalidade de estabelecer os referenciais que embasariam a proposta de autonomia.

No mês de abril de 1999 aconteceu o primeiro workshop abordando a temática *Referenciais Britânicos para a proposta de autonomia das Instituições Estaduais de Ensino Superior do Paraná*, com palestra proferida pelo Prof. Brian Fender, chefe executivo do HEFCE – Higher Education Funding Council for England, órgão responsável pelo financiamento da educação superior inglesa. Em maio ocorreu o segundo workshop voltado para a temática *Referenciais paulistas para a proposta de autonomia das instituições estaduais de ensino superior*, contando com o relato de experiência da Universidade de São Paulo – USP, feito pela chefe de gabinete do reitor, Nina Beatriz Stocco Ranieri e o coordenador da Administração Geral, Hélio Nogueira da Cruz. Ainda no mês de maio aconteceu o terceiro workshop voltado para os *Referenciais portugueses para a proposta de autonomia das instituições estaduais de ensino superior*, contou com especialistas portugueses em Gestão e Economia de Ciência e Tecnologia de Portugal, Pedro Conceição e Manuel Heitor.

Os três workshops se configuraram como iniciativas do *Fórum de Gestão Universitária* constituído como espaço para intercâmbios nacionais e internacionais de experiências de gestão reunindo representantes das universidades paranaenses públicas e privadas e do CEFET com vistas a capacitar em gestão tanto profissionais em exercício no sistema de ensino superior quanto futuros profissionais capazes de atuar como gestores.

Após a realização dos workshops a SETI deu prioridade à concretização do programa de capacitação em gestão e, para isso, firmou convênio com o Conselho e Fundo britânico HEFCE<sup>75</sup> o que deixa subentendido, conforme salienta Camotti (2006), que o modelo de autonomia adotado fora o britânico.

Essa situação nos reporta aos escritos de Sguissardi (1999) quando se refere à tendência que temos no Brasil “à imitação e à cópia acríticas dos modos de pensar e fazer dos países cêntricos tomados via de regra como modelos” ( p.95)

Acerca das mudanças na educação superior inglesa, citando um artigo de Gareth Williams especialista em gestão e planejamento da educação superior da Universidade de Londres, Sguissardi (1999) esclarece que o seu ponto de partida foi essencialmente financeiro.

Diante da diminuição das verbas, o autor explica que a reação das instituições inglesas foi a busca de fundos em outras fontes, sendo que “em meados dos anos 80, o governo supria os cortes orçamentários com iniciativas destinadas a encorajar universidades e *polytechnics* a assinarem contratos de pesquisa e consultoria com a indústria e a buscarem doações privadas”. (p. 99) Citando Williams menciona que entre 1989 e 1994 o aumento das matrículas foi de 50% e a diminuição dos custos por estudante foi de 30%. Paralelamente à redução de custos, o governo criou fundos vinculados disponíveis em bases competitivas e alterou as normas relativas aos cálculos das alocações financeiras, segundo as quais “as universidades receberiam

---

<sup>75</sup>Com o objetivo de estabelecer propostas efetivas de parceria com os britânicos foi realizado em fevereiro de 2000 em Londrina o I Encontro de Cooperação Técnica entre as Universidades do Paraná/HEFCE momento em que foram definidas as ações de capacitação de gestores para o ano seguinte.



recursos financeiros como contrapartida proporcional aos fundos que obtivessem de fontes privadas, mediante trabalhos de consultoria” ( p.100).

Ao fazer um balanço do impacto das mudanças no trabalho docente no modelo inglês, o autor se reporta a Williams quando assevera que “a natureza do emprego acadêmico mudou drasticamente. Os professores universitários gastariam muito mais tempo com procedimentos administrativos que seus colegas europeus e americanos” ( p. 104).

Para Sguissardi (1999), a maneira pela qual as questões da autonomia, do financiamento e do ensino pago têm sido oficialmente encaminhadas pelo governo brasileiro pode “confundir a idéia histórica de instituição universitária autônoma com organização/empresa competitiva e dócil à mão invisível do mercado” ( p. 115).

No caso paranaense, os mecanismos implementados pela SETI com base nas diretrizes do modelo inglês denotam o entendimento de que a autonomia universitária estaria diretamente relacionada à melhoria da gestão e assim, a autonomia passaria a representar “uma capacidade operacional de gestão de recursos públicos e privados, e não mais o modo de inserção da instituição universitária num sistema nacional de educação e pesquisa nem sua forma de relação com a sociedade e o Estado” (CHAUÍ, 2001, p. 204-205).

Em continuidade à reestruturação do sistema de ensino superior, o governo Lerner, em 2002, enviou à Assembléia Legislativa o projeto de lei 032/02 sobre a autonomia das universidades públicas. O governo caracterizou as universidades como incoerentes no exercício de sua gestão autônoma e propôs modificações estruturais no sistema de ensino superior, nas relações deste sistema com o Estado e

com a comunidade. A justificativa apresentada pelo governo para tais encaminhamentos foi a greve iniciada em setembro de 2001.

Em relação a essa greve, consideramos importante frisar que ela se estendeu por seis meses, de 17 de setembro de 2001 a 4 de março de 2002, e se deu em virtude do corte de verbas das IES por parte do governo estadual e da defasagem salarial. Vejamos abaixo as perdas acumuladas pelos docentes no período 1997-2006:

**Tabela 2 - Reajuste e perdas salariais acumuladas no período março/1997 – abril/2006**

CLASSES	REAJUSTE MAR/02	REAJUSTE SET/05	REAJUSTE ACUMULADO MAR/97 – MAI/06	ICV – DIEESE ACUMULADO MAR/97 – ABR/06	PERDAS SALARIAIS ACUMULADAS MAR/97 – ABR/06
1- AUXILIAR	13,55%	10,14%	25,06%	88,53%	50,75%
2- ASSISTENTE	13,55%	14,29%	29,78%	88,53%	45,27%
3- ADJUNTO	13,55%	23,42%	40,14%	88,53%	34,53%
4- ASSOCIADO	13,55%	32,64%	50,61%	88,53%	25,18%
5- TITULAR	13,55%	21,59%	38,06%	88,53%	36,56%

**FONTE:** Sindiprol – Sindicato dos Professores do Ensino Superior de Londrina e região.

A fim de melhorar a *administrabilidade* das universidades o governo previa através do projeto 032/02 a reformulação dos Conselhos Universitários de modo a restringir o número de representantes internos da universidade e expandir o número de representantes do empresariado. A escolha dos reitores dar-se-ia pelo Conselho Universitário para compor a lista tríplice a ser encaminhada para escolha final e nomeação pelo governador. Propunha a criação do Conselho de Responsabilidade Social em cada universidade com a incumbência de elaborar o Contrato de Gestão a

ser firmado entre as universidades e o governo do Estado. Previa a revogação da Lei Estadual 11.713/97 que instituiu o Plano de Carreira dos servidores das IES o que comprometeria conquistas trabalhistas.

A comunidade universitária pressionou a Assembléia Legislativa para que retirasse o projeto 032/02 da pauta. O acordo feito entre representantes sindicais das universidades e o governo que culminou no final da greve de 2001/2002 contou com o compromisso de que o projeto não seria votado em regime de urgência. A proximidade do período eleitoral e a mobilização da comunidade universitária conseguiram conter naquele momento o avanço das medidas privatizantes.

O governo seguinte, de Roberto Requião<sup>76</sup>, iniciou em 2004 uma política que incluiu medidas como a não implantação de novos cursos de graduação e deu continuidade à não reposição das perdas salariais dos servidores e à redução do custeio das universidades.

Bosi e Reis (2004) analisam os argumentos apresentados à época a fim de justificar tais encaminhamentos. Um dos argumentos utilizados foi o do déficit orçamentário, no entanto, dados referentes à arrecadação tributária do Estado e ao comportamento da economia paranaense o contradisseram<sup>77</sup>. Outro argumento partiu da Secretaria da Ciência Tecnologia e Ensino Superior, SETI, e se referia ao grande

---

<sup>76</sup> O governador Roberto Requião foi eleito para o período 2003-2007 e reeleito para o período 2007-2010.

<sup>77</sup> Os seguintes dados apresentados por integrantes do secretariado de Requião contradisseram o argumento do déficit orçamentário: o Secretário da Fazenda, Heron Arzua, apresentou dados à Assembléia Legislativa que apontavam um crescimento de 4,3% na arrecadação de ICMS (Gazeta Mercantil de 11/03/2004); a Secretária do Planejamento e Coordenação Geral, Eleonora Bonato Fruet, ao avaliar o desempenho da economia paranaense em 2003, afirmou que o Produto Interno Bruto (PIB) apresentou um crescimento nos nove primeiros meses de 2,9%, devendo chegar a 3,1% (AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS, 19/01/04, acesso em 10/06/2006).

comprometimento da arrecadação tributária do Estado com a manutenção do ensino superior e aos baixos investimentos federais. Mostrando-se frágil como os anteriores, esse argumento foi substituído por outro que apontava para a falta de racionalidade nos gastos. Segundo o governador,

as universidades públicas estaduais apresentaram bons resultados no último ano mas, em nome da autonomia universitária, continuam com desordens administrativas que têm de ser resolvidas e que não podem se transformar em instrumentos de corrupção e desvio de recursos (DIÁRIO DA MANHÃ de 08/03/04, acesso em 08/06/2006).

Ao defender, na ocasião, um acompanhamento externo das universidades que evitasse pressões corporativistas, o governador afirmou que era preciso que as universidades tivessem um filtro fiscalizador, porque como estavam não poderiam ficar (DIÁRIO DA MANHÃ de 08/03/04, acesso em 08/06/2006).

Esse discurso foi adotado a fim de criar um clima favorável junto à opinião pública em relação à diminuição da participação do Estado no ensino superior e a redução dos gastos nessa área.

Ainda no ano de 2004 foi institucionalizada a Comissão Especial de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino Superior que, segundo o então Secretário de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Aldair Rizzi, tinha como objetivo “corrigir distorções e racionalizar recursos, dando total transparência das ações à sociedade” (DIÁRIO DA MANHÃ de 08/03/04, acesso em 08/06/2006).

A avaliação institucional é desejável, no entanto, a lógica que respaldou as ações da SETI a transformam num instrumento coercitivo, de âmbito administrativo.

Uma *Carta* foi assinada pelos reitores das cinco universidades estaduais e dela é possível depreender o modelo de avaliação adotado. O documento inicialmente afirma:

a avaliação tem, necessariamente, um caráter regulador e de controle, buscando corrigir distorções e devendo prevalecer sua dimensão formativa de uma cultura de responsabilidade com as atividades de educação superior e se compromete em desenvolver uma reorganização administrativa visando otimização dos processos com redução de custos e tempo e estabelecer mecanismos de acompanhamento e controle dos gastos de contratação de pessoal e afastamento docente, bem como para concessão do TIDE<sup>78</sup> (AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS de 15/03/04, acesso em 08/06/2006).

A avaliação institucional incluiu também, em 2004, a checagem de dados sobre a produção acadêmica nas universidades estaduais *in loco* e no período em que as verificações transcorreram, as universidades estaduais ficaram impedidas de contratar novos professores.

Essas medidas governamentais que discutimos até aqui fazem parte de um amplo conjunto de encaminhamentos políticos que tem passado a fazer parte do cenário paranaense e vem alterando as feições do ensino superior público paranaense.

Os dados oficiais sobre a educação superior no período 1991-2004 compilados no Censo relativo ao Estado do Paraná publicado pelo INEP nos fornecem informações importantes acerca das características assumidas após a aprovação da LDB.

---

<sup>78</sup> Regime de Tempo Integral de Dedicção Exclusiva.

A fragilização do sistema de educação superior público tem se constituído num fator determinante para a ampliação do número de vagas e o aumento das matrículas no setor privado. Favoreceu essa situação, também, a desregulamentação desse setor no que diz respeito à flexibilização dos cursos e instituições.

A taxa de crescimento no território nacional do setor público foi de 6,2% e no Paraná apresentou uma regressão de -12%. Tal situação pode ser constatada na tabela 3:

**Tabela 3: Distribuição Percentual e Evolução do Número de Instituições de Ensino**

Superior por Categoria Administrativa - Brasil e Paraná - 1991 - 2004								
Ano	Brasil				Paraná			
	Pública	%	Privada	%	Pública	%	Privada	%
1991	222	24,9	671	75,1	29	46,8	33	53,2
1992	227	25,4	666	74,6	29	50,0	29	50,0
1993	221	25,3	652	74,7	29	47,5	32	52,5
1994	218	25,6	633	74,4	27	45,8	32	54,2
1995	210	23,5	684	76,5	23	41,1	33	58,9
1996	211	22,9	711	77,1	25	43,1	33	56,9
1997	211	23,4	689	76,6	22	38,6	35	61,4
1998	209	21,5	764	78,5	21	34,4	40	65,6
1999	192	17,5	905	82,5	22	30,6	50	69,4
2000	176	14,9	1.004	85,1	23	26,4	64	73,6
2001	183	13,2	1.208	86,8	22	19,6	90	80,4
2002	195	11,9	1.442	88,1	22	16,4	112	83,6
2003	207	11,1	1.652	88,9	22	14,6	129	85,4
2004	224	11,1	1.789	88,9	22	13,9	136	86,1
91/95 %	-5,4%	-	1,9%	-	-20,7%	-	0,0%	-
96/04 %	6,2%	-	151,6%	-	-12,0%	-	312,1%	-

**FONTE:** MEC/Inep/Deaes

Com a extinção do Conselho Federal de Educação, o Ministério da Educação assumiu as funções deliberativas até então sob responsabilidade daquele e adquiriu

maior autonomia em relação ao processo de expansão do ensino de graduação, facilitando a autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições, promovendo, assim, a expansão na oferta de vagas por meio da iniciativa privada.

Os dados mostram que a expansão da educação superior no Estado tem se dado a partir do crescimento da rede privada e também em função da diversificação institucional. Acompanhando a tendência nacional, o Estado apresentou de forma acentuada o processo de privatização desencadeado no país como um todo que se intensificou no período 1996-2004. Nesse período, a taxa de crescimento nacional de instituições privadas foi de 151,6%, a da região sul foi de 267,9% e a do Paraná de 312,1% (Tabelas 3 e 4)

**Tabela 4: Distribuição Percentual e Evolução do Número de Instituições de Ensino Superior por Categoria Administrativa - Região Sul e Paraná - 1996 - 2004**

Ano	Região Sul				Paraná			
	Pública	%	Privada	%	Pública	%	Privada	%
1996	41	33,6	81	66,4	25	43,1	33	56,9
1997	39	32,5	81	67,5	22	38,6	35	61,4
1998	38	29,0	93	71,0	21	34,4	40	65,6
1999	33	22,3	115	77,7	22	30,6	50	69,4
2000	34	19,3	142	80,7	23	26,4	64	73,6
2001	33	15,3	182	84,7	22	19,6	90	80,4
2002	35	13,5	225	86,5	22	16,4	112	83,6
2003	36	11,8	270	88,2	22	14,6	129	85,4
2004	37	11,0	298	89,0	22	13,9	136	86,1
96/04 %	-9,8%	-	267,9%	-	-12,0%	-	312,1%	-

**FONTE:** MEC/Inep/Deaes

As instituições de ensino superior privadas no Estado que em 1991 correspondiam a 53,2% do total (tabela 3), em 2004 passaram a representar 86,1% (tabela 4)

Em 1991, o total de matrículas em cursos de graduação presenciais nas universidades públicas registrava 40.298, e nas universidades privadas 8.745. Em 2004 esses números evoluíram para um total de 71.906 matrículas nas universidades públicas e 61.706 nas privadas. É expressiva a ampliação das matrículas na rede particular em instituições não universitárias a partir de 1997<sup>79</sup>, modificando a situação presente em 1991 em que a oferta era de 22.317 matrículas para 125.666 em 2004, conforme mostra a tabela 5.

**Tabela 5: Evolução do Número de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais por Organização Acadêmica - Paraná - 1991 - 2004**

Ano	Universidades				Outras Instituições			
	Pública	Privada	Total	%	Pública	Privada	Total	%
1991	40.298	8.745	49.043	-	28.244	22.317	50.561	-
1992	40.548	9.098	49.646	1,2	27.758	21.021	48.779	-3,5
1993	41.078	12.217	53.295	7,4	27.767	19.704	47.471	-2,7
1994	40.756	13.899	54.655	2,6	27.897	22.397	50.294	5,9
1995	45.097	16.875	61.972	13,4	22.114	26.628	48.742	-3,1
1996	44.054	19.448	63.502	2,5	23.741	27.796	51.537	5,7
1997	49.545	31.066	80.611	26,9	18.795	25.300	44.095	-14,4
1998	52.725	41.667	94.392	17,1	18.282	28.445	46.727	6,0
1999	54.607	48.733	103.340	9,5	20.825	33.865	54.690	17,0
2000	59.878	58.076	117.954	14,1	24.027	44.132	68.159	24,6
2001	59.706	62.269	121.975	3,4	26.160	60.247	86.407	26,8
2002	61.748	60.959	122.707	0,6	28.526	87.491	116.017	34,3
2003	66.950	62.298	129.248	5,3	33.867	109.599	143.466	23,7
2004	71.906	61.706	133.612	3,4	32.740	125.666	158.406	10,4
91/04 %	-	-	172,4%		-	-	213,3%	

**FONTE:** MEC/Inep/Deaes

<sup>79</sup> Por meio do Decreto 2.306/97, foram criados os Centros Universitários com autonomia garantida para a abertura de novos cursos e ampliação de vagas dos cursos oferecidos.



Em 1991, o Paraná contava com 4 universidades públicas – uma federal e 3 estaduais – e uma privada. Em 2004, passou a contar com 10 universidades, sendo 6 públicas – uma federal e cinco estaduais – e 4 privadas.

**Tabela 6: Distribuição Percentual e Evolução do Número de Instituições de Ensino Superior por Organização Acadêmica - Paraná - 1991 - 2004**

Ano	Universidades				Outras Instituições			
	Públicas	%	Privadas	%	Públicas	%	Privadas	%
1991	4	80,0	1	20,0	25	43,9	32	56,1
1992	4	80,0	1	20,0	25	47,2	28	52,8
1993	4	66,7	2	33,3	25	45,5	30	54,5
1994	4	66,7	2	33,3	23	43,4	30	56,6
1995	5	71,4	2	28,6	18	36,7	31	63,3
1996	5	71,4	2	28,6	20	39,2	31	60,8
1997	6	60,0	4	40,0	16	34,0	31	66,0
1998	6	60,0	4	40,0	15	29,4	36	70,6
1999	6	60,0	4	40,0	16	25,8	46	74,2
2000	6	60,0	4	40,0	17	22,1	60	77,9
2001	6	60,0	4	40,0	16	15,7	86	84,3
2002	6	60,0	4	40,0	16	12,9	108	87,1
2003	6	60,0	4	40,0	16	11,3	125	88,7
2004	6	60,0	4	40,0	16	10,8	132	89,2
91/95 %	25,0%	-	100,0%	-	-28,0%	-	-3,1%	-
96/04 %	20,0%	-	100,0%	-	-20,0%	-	325,8%	-

**FONTE:** MEC/Inep/Deaes

Esses dados deixam transparecer iniciativas no âmbito do Estado que atendem às exigências da acumulação cuja tônica é a da gradual desobrigação do financiamento público e a mercantilização do conhecimento. Embora diante do retraimento do Estado, com as limitações impostas pelos encaminhamentos políticos como a queda do orçamento, a defasagem salarial, as restrições no âmbito da autonomia e o incentivo à captação de recursos, as universidades públicas paranaenses têm apresentado movimentos de expansão com crescimento do número de cursos, de unidades, de convênios, de produção acadêmica. Ainda que com menos recursos e sem aumento substantivo no corpo docente elas vem evoluindo, conforme veremos na próxima seção.

### 3.5 PERFIL DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS PARANAENSES

Segundo dados da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná, SETI<sup>80</sup>, as universidades públicas do Estado possuem ao todo 5.496 docentes, destes 1.056 são temporários e 4.440 efetivos, sendo 122 pós-doutores, 1.741 doutores, 1.822 mestres, 539 especialistas e 216 graduados.

---

<sup>80</sup> Dados da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, data-base 30/04/2005 disponível em [www.seti.gov.br](http://www.seti.gov.br), acesso em 08/01/2007.

A UEL está sediada em Londrina no norte do Estado e sua estrutura não é multi-campi. Atualmente oferece 40 cursos de graduação<sup>81</sup>, conta com 13.982 alunos matriculados. Possui 10 doutorados<sup>82</sup>, 27 mestrados<sup>83</sup>, 5 residências médicas e cerca de 99 cursos de especialização.

A evolução do número de professores que podemos encontrar junto aos estudos de Tatto (2005) mostra um total de 422 professores no período 1970-1974 e de 1.283 no período 1986-1990.

Atualmente seu corpo docente é composto por 1.356 docentes efetivos - sendo 17 pós-doutores, 602 doutores, 546 mestres, 132 especialistas e 59 graduados - e 270 docentes temporários, segundo dados da SETI.

A UEL é considerada uma instituição consolidada, pois seus índices podem ser comparados com as melhores do país e com forte capacidade de cooperação interuniversitária.

---

<sup>81</sup> Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Arquivologia, Artes Cênicas, Biblioteconomia, Biomedicina, Ciências Biológicas, Ciência da Computação, Ciência do Esporte, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Comunicação Social, Design Gráfico, Design de Moda, Direito, Educação Artística, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Farmácia, Filosofia, Física, Fisioterapia, Geografia, História, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Música, Odontologia, Pedagogia, Psicologia, Química, Secretariado Executivo, Serviço Social e Zootecnia.

<sup>82</sup> Agronomia, Ciência Animal, Ciência de Alimentos, Ensino de Ciências e Educação Matemática, Estudos da Linguagem, Física, Letras, Medicina e Ciências da Saúde, Microbiologia, Patologia Experimental

<sup>83</sup> Administração, Agronomia, Análise do Comportamento, Biotecnologia, Ciência Animal, Ciência de Alimentos, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Direito Negocial, Educação, Educação Física, Engenharia de Edificações e Saneamento, Engenharia Elétrica, Ensino de Ciências e Educação Matemática, Estudos da Linguagem, Física, Genética e Biologia Molecular, Geografia/Meio Ambiente e Desenvolvimento, História Social, Letras, Matemática Aplicada e Computacional, Medicina e Ciências da Saúde, Microbiologia, Parasitologia Experimental, Química dos Recursos Naturais, Saúde Coletiva, Serviço Social e Política Social.

A UEM, sediada em Maringá, tem estrutura multi-campi marcando sua presença físico-institucional, a partir da segunda metade da década de 1980, nas cidades de Cianorte, Goioerê, Cidade Gaúcha, Umuarama e Diamante do Norte, sendo que nesta última desenvolve atividades de extensão. Oferece 42 cursos de graduação<sup>84</sup>. Possui 12.802 alunos. Tem 1.183 docentes efetivos, sendo 94 pós-doutores, 585 doutores, 375 mestres, 59 especialistas e 70 graduados. Possui 204 docentes temporários. Desde a década de 1980 vem implantando cursos de especialização que somam atualmente cerca de 56. No *stricto sensu*, iniciou os primeiros cursos em 1986 e oferece atualmente 10 doutorados<sup>85</sup> e 22 mestrados<sup>86</sup>.

Tatto (2005) mostra a evolução de um total de 43 professores em 1970 para 1.480 em 2004.

A UEM é considerada, assim como a UEL, uma instituição consolidada e com forte capacidade de cooperação.

A UEPG, sediada em Ponta Grossa, região dos campos gerais com formação mais tradicional. Está presente em Jaguariaíva, São Mateus do Sul, Palmeira, Castro,

---

<sup>84</sup>Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Biológicas, Ciência da Computação, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Estatística, Farmácia, Filosofia, Física, Geografia, História, Informática, Letras, Matemática, Medicina, Música, Normal Superior, Odontologia, Pedagogia, Psicologia, Química, Secretariado Executivo, Zootecnia. No campus de Cianorte: Ciências Contábeis, Design, Moda, Pedagogia. No campus de Cidade Gaúcha, Engenharia Agrícola. Em Goioerê, Engenharia Têxtil e Licenciatura em Ciências. Em Umuarama Agronomia, Medicina Veterinária, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Construção Civil e Tecnologia em Meio Ambiente.

<sup>85</sup>Agronomia, Ciências Biológicas, Ciências Farmacêuticas, Ecologia de Ambientes Aquáticos Continentais, Educação, Engenharia Química, Física, Genética e Melhoramento, Química e Zootecnia

<sup>86</sup>Administração, Agronomia, Análises Clínicas, Ciências da Computação, Ensino de Ciências e Matemática, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Farmacêuticas, Direito, Ecologia de Ambientes Aquáticos Continentais, Economia, Educação, Enfermagem, Engenharia Química, Física, genética e Melhoramento, Geografia, História, Letras, Matemática, Química, Zootecnia, Engenharia Urbana, Educação Física, Biologia Comparada, Psicologia.

Telêmaco Borba. Oferece 30 cursos de graduação<sup>87</sup> com 8.232 alunos matriculados. Possui mestrados em Ciências Sociais Aplicadas, Educação, Engenharia e Ciência de Materiais, Geografia, Química Aplicada. Oferta cerca de 16 cursos de especialização.

De um total de 311 professores no período 1978-1982 a UEPG evoluiu para 723 no período 2002-2004, segundo Tatto (2005).

Atualmente seu corpo docente é composto por 580 docentes efetivos - sendo 222 doutores, 246 mestres, 76 especialistas e 36 graduados - e 187 docentes temporários, segundo dados da SETI.

A UEPG é considerada uma instituição que ainda está em fase de consolidação se analisada na ótica da verticalização do ensino e da pesquisa.

A UNIOESTE, sediada em Cascavel, tem estrutura multi-campi e se faz presente em Marechal Cândido Rondon, Francisco Beltrão, Foz do Iguaçu, Toledo, Medianeira, e Santa Helena. Tem o ensino de graduação consolidado, ofertando 34 cursos<sup>88</sup> a um total de 10.305 alunos. Em 2000 passou a se preocupar com *stricto*

---

<sup>87</sup> Administração, Agronomia, Artes-Música- Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia da Computação, Engenharia de Materiais, Farmácia, Física, Geografia, História, Informática, Letras, Matemática, Normal Superior, Odontologia, Pedagogia, Química, Química Tecnológica, Serviço Social, Turismo, Zootecnia. Em Jaguariaíva oferta Administração e Educação Física; em São Mateus do Sul oferta o curso de Letras; em Palmeira, Ciências Contábeis e Pedagogia; em Castro, Zootecnia e em Telêmaco Borba, Ciências Econômicas.

<sup>88</sup> Administração Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Enfermagem, Engenharia Agrícola, Engenharia Civil, Farmácia, Fisioterapia, informática, Letras, Matemática, Medicina, Odontologia, Pedagogia. Em Marechal Cândido Rondon oferta Administração, Agronomia, Ciência Contábeis, Direito, Educação Física, geografia, História, Letras, Zootecnia. Em Santa Helena, Administração, Ciências Biológicas, Educação Física e Pedagogia. Em Palotina, Administração e Ciências Contábeis. Em Francisco Beltrão, Administração, Ciências Econômicas, Direito, Economia Doméstica, Geografia e Pedagogia. Em Foz do Iguaçu, Administração, Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Direito, Enfermagem, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Hotelaria, Letras, Matemática, Pedagogia e Turismo. Em Toledo, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Engenharia de Pesca, Engenharia Química, Filosofia, Química, Secretariado Executivo e Serviço Social. Em Medianeira oferta o curso de Administração.

*sensu*, contando atualmente com doutorado em Engenharia Agrícola e mestrados em Agronomia, Desenvolvimento Regional e Agronegócio, Educação, Engenharia Agrícola, Engenharia Química, Filosofia, História, Letras e Zootecnia. Possui cerca de 54 cursos de especialização.

A evolução apresentada quanto ao número de professores é de 427 no período 1991-1995 para 1.104 em 2004. (Tatto, 2005).

Atualmente seu corpo docente é composto por 903 docentes efetivos - sendo 11 pós-doutores, 242 doutores, 453 mestres, 165 especialistas e 32 graduados - e 257 docentes temporários, segundo dados da SETI.

Assim como a UEPG, a UNIOESTE necessita de cooperação.

A UNICENTRO, sediada em Guarapuava, tem *campi* em Irati, Chopinzinho, Laranjeiras do Sul, Pitanga e Prudentópolis. Tem estrutura de graduação consolidada ofertando 30 cursos<sup>89</sup> a 8.310 alunos. Experiências de verticalização no âmbito dos mestrados próprios em Ciências Florestais e Agronomia e interinstitucionais em Matemática, Estatística e Informática; Letras e Artes; Ciências da Saúde; História. Oferece doutorado interinstitucional em História.

O número de professores evoluiu de 204 no período 1991-1994 para 589 no período 2003-2004. (Tatto, 2005).

---

<sup>89</sup> Administração, Agronomia, Análise de Sistemas, Arte Educação, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Educação Física, Enfermagem, Engenharia de Alimentos, Farmácia, Filosofia, Física, Fisioterapia, Geografia, História, Letras, Matemática, Medicina Veterinária, Nutrição, Pedagogia, Química, Secretariado Executivo e Serviço Social. Em Irati oferta Administração, Ciências, Ciências Contábeis, Educação Física, Engenharia Ambiental, Engenharia Florestal, Fonoaudiologia, Geografia, História, Letras, Pedagogia, Psicologia e Turismo. Em Chopinzinho, Ciências Contábeis e Pedagogia. Em Laranjeiras do Sul, Administração, Ciências Contábeis, Letras e Pedagogia. Em Pitanga, Administração, Ciências Contábeis, História e Pedagogia. Em Prudentópolis, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Letras e Pedagogia.

Atualmente seu corpo docente é composto por 418 docentes efetivos - sendo 90 doutores, 202 mestres, 107 especialistas e 19 graduados - e 138 docentes temporários, segundo dados da SETI.

Assim como a UEPG e a UNIOESTE, a UNICENTRO está numa fase em que necessita receber cooperação.

Temos, assim, no sistema estadual de ensino superior paranaense dois níveis institucionais: por um lado estão a UEM e a UEL como universidades indutoras de cooperação na pós-graduação *stricto sensu*, pesquisa e publicações, e por outro a UEPG, UNIOESTE e UNICENTRO demandando cooperação.

A forma como vem se organizando o trabalho docente cotidiano no interior de algumas dessas instituições é o foco principal do próximo capítulo.

#### IV. ALGUMAS DIMENSÕES DAS MUDANÇAS NO TRABALHO

##### DOCENTE NA UNIVERSIDADE: A SITUAÇÃO PARANAENSE

No peito a saudade cativa  
Faz força pro tempo parar  
Mas eis que chega a roda-viva  
E carrega a saudade pra lá

(Chico Buarque, *Roda-viva*)

A nova conformação da base produtiva ganha corpo no globo indistintamente e, segundo Sennet (2005), o “ingrediente de mais forte sabor nesse novo processo produtivo é a disposição de deixar que as mutantes demandas do mundo externo determinem a estrutura interna das instituições” ( p. 60)

No capítulo anterior pudemos constatar através dos dados analisados a forma pela qual a universidade pública paranaense vem sendo afetada pelos novos contornos econômicos, políticos e sociais.

Em sua dinâmica interna têm se inserido diferentes formas de organização, de funcionamento e novos mecanismos de controle decorrentes da redução do financiamento estatal no setor público de ensino superior, no qual se inclui o *congelamento* salarial de docentes e funcionários, e do acelerado processo de privatização e empresariamento desse nível de ensino. Essa dinâmica é movida pelo estímulo oficial à captação de recursos no mercado e à criação e expansão de organizações privadas no interior das universidades públicas, atendendo à recomendação do Banco Mundial de diversificação de fontes de manutenção. Decorrente disso, há a expansão das universidades com crescimento do número de



alunos, cursos, de unidades, embora com menos recursos e sem aumento substantivo no corpo docente.

Como nos mostra Sguissardi (2005b), a matriz inerente às mudanças altera o funcionamento das universidades, da ciência e da tecnologia.

Jamais como hoje a universidade foi pensada como parte da economia. Jamais como hoje o conhecimento, a ciência e a tecnologia foram tão valorizados como mercadoria capital a ser apropriada hegemonicamente pelas grandes corporações globalizadas e no interesse dos países centrais (p.215).

As alterações são desencadeadas por mecanismos que extrapolam a instituição universitária, mas também encontram no interior dela práticas que colaboram com sua sedimentação. Os determinantes políticos e econômicos, os novos processos de trabalho e uma concepção “neoprofissional, heterônoma, operacional e empresarial/competitiva” (SGUISSARDI, 2005b), discutida no primeiro capítulo, perpassam a universidade alterando suas bases e o trabalho docente.

Reflexo de uma conjuntura sócio-político-econômica e ao mesmo tempo reprodutora desta, a docência se situa nesse contexto que delineia um novo modelo de educação superior. Tal modelo se afasta daqueles analisados no primeiro capítulo e comporta como atributos a aceleração do tempo e a flexibilização/precarização dos espaços, dentre outros.

A aceleração do cotidiano compromete a produção acadêmica, o trabalho intelectual, porque suprime o tempo necessário à invenção. Além disso, altera a vida dos docentes, retira-os do convívio familiar e priva-lhes do lazer. A flexibilização/precarização das condições físicas das instituições deteriora os processos interativos e intensifica o trabalho docente na medida em que muitas atividades são desenvolvidas nos domicílios dos docentes e estes passam a assumir também, dentre outras, a responsabilidade pela busca de recursos para melhorar seu próprio ambiente de trabalho. Ambas, a aceleração do cotidiano e a flexibilização/precarização dos espaços, desencadeiam posturas/conduitas individualistas nos docentes em virtude da ânsia de acompanhar as vertiginosas mudanças.

Nesta nova diretriz imposta para o funcionamento da universidade podem ser identificados traços fundamentais do *modelo de universidade mundial*. Estes traços afetam diretamente o trabalho docente e contêm, em sua maioria, redefinições no papel da ciência, do intelectual na sociedade e da instituição universitária; pressões para a captação de recursos complementares; dispositivos de supervisão, avaliação e prestação de contas; disponibilização de fundos que envolvem a competição, entre outros, abordados no Capítulo 2, que promovem a redefinição das categorias *público* e *privado* e redimensionam o dia-a-dia do docente na instituição universitária. A produção de conhecimento e o trabalho acadêmico são convertidos em administração de dados e assessoramento ao mercado (SGUISSARDI, 1999).

Buscando uma maior aproximação desse processo de reconfiguração do fazer universitário e seguindo nosso intento de estudar as universidades públicas estaduais paranaenses entendendo-as como um *locus* privilegiado para a realização deste

estudo, por virem comportando, desde a década de 1990, um conjunto de alterações em seu funcionamento, mantivemos contatos mais próximos com os seus docentes visando captar, por meio de entrevistas semi-estruturadas, a forma pela qual têm se alterado as atividades cotidianas dos professores das universidades públicas estaduais paranaenses. Procuramos apreender os elementos que fazem parte do dia-a-dia de alguns docentes e para tanto nos propusemos a escutar os relatos sobre suas vivências no interior e fora da universidade.

Entrevistamos um total de 36 professores vinculados a 3 universidades públicas estaduais paranaenses, sendo 12 professores de cada instituição. Optamos por realizar as entrevistas na UEM, UEPG, UNIOESTE por apresentarem distintos estágios de desenvolvimento institucional. Consideramos que a UEM encontra-se num estágio muito próximo ao apresentado pela UEL, e a UNIOESTE, tem similitudes com a UNICENTRO<sup>90</sup>, portanto, o contato com docentes a elas vinculados e também com docentes da UEPG seria capaz de nos fornecer dados significativos sobre as tendências que se fazem presentes nas práticas cotidianas.

Conforme já explicitamos anteriormente, a UEM se encontra com o ensino de graduação e pós-graduação *stricto sensu* consolidados assim como a pesquisa; a UEPG apresenta o ensino de graduação consolidado e tem envidado esforços para a consolidação do ensino de pós-graduação *stricto sensu* e da pesquisa; a UNIOESTE tem sua estrutura de graduação consolidada e está em fase de implantação de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

---

<sup>90</sup> Pelo fato de atuar na UNICENTRO desde 1990 e conhecer grande parte do professorado e seus posicionamentos, optei por entrevistar docentes da UNIOESTE, instituição que passa por um estágio semelhante, por entender que isso me possibilitaria o contacto com um número maior de informações acerca do dia-a-dia docente.

Vale ressaltar, aqui, que a escolha dos docentes a serem entrevistados seguiu dois critérios: tempo e área de atuação. Buscamos contato com docentes cuja vinculação à universidade fosse igual ou superior a dez anos para que estes contassem com vivência institucional suficiente que os permitisse relatar as mudanças observadas em seu afazeres no transcurso do tempo. Optamos, também, por ouvir relatos de professores das diferentes áreas do conhecimento para mapear o maior número possível de nuances do cotidiano docente. Assim, tomamos como referência a classificação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, que estabelece oito grandes áreas, quais sejam: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes e em cada instituição entrevistamos ao menos um professor pertencente a cada uma dessas áreas. Nossos contatos foram intermediados por Diretores de Centro de Conhecimento, Chefes de Departamento ou Coordenadores de Curso aos quais solicitamos a indicação de professores que atendessem aos critérios<sup>91</sup> estabelecidos.

Outros atributos dos docentes, tal como sua titulação ou sua vinculação ao ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa, extensão e administração não se constituíram em critério para seleção dos entrevistados porque pretendíamos captar a forma como as atividades vêm sendo assumidas pelo corpo docente em sua totalidade e o movimento das mudanças observadas pelos docentes independentemente da posição que ocupam na hierarquia institucional. Assim, dos

---

<sup>91</sup> Em alguns casos, os próprios diretores, chefes ou coordenadores se dispuseram a ser entrevistados.

36 professores entrevistados, 10 são mestres e 26 são doutores<sup>92</sup>. Dentre os docentes doutores, 14 informaram que atuam em cursos de pós-graduação *strito sensu*, 23 estão envolvidos com projetos de pesquisa e 19 desempenham funções administrativas ou ocupam cargos. Do total de docentes com titulação de mestre, 4 ocupam cargos e/ou funções administrativas e 5 desenvolvem atividades de pesquisa juntamente com alunos de graduação, especialização *lato sensu* e professores da educação básica da rede pública.

Elaboramos um roteiro<sup>93</sup> de entrevistas com questionamentos amplos sobre as mudanças que os docentes observam em seu cotidiano com vistas ao levantamento das alterações que os novos encaminhamentos têm promovido nas atividades universitárias. Esses questionamentos comportaram as inquietações que motivam este estudo em relação à organização dos tempos e dos espaços para o trabalho docente. Optamos por propor temáticas abrangentes envolvendo questões sobre o tempo dispensado, as condições físicas disponíveis para a realização das atividades docentes, a produção acadêmica e as perspectivas vislumbradas para o futuro da universidade pública no Estado do Paraná. Os questionamentos adicionais feitos por nós decorreram das respostas dos entrevistados seguindo espontaneamente a linha de seus relatos de experiências.

---

<sup>92</sup>O fato de nossa amostra estar constituída por um número maior de docentes com título de doutor traduz, segundo o entendimento do orientador deste estudo que é por nós corroborado, a tendência de que um número significativo dos que têm mais de dez anos de vínculo institucional são qualificados com pós-graduação e se dedicam à pesquisa e a pós-graduação. Além disso, quando solicitamos aos intermediários que nos ajudassem a montar uma amostra de professores das diferentes áreas para falar sobre sua experiência de trabalho docente, foram os mais qualificados, os que mais se envolvem com o trabalho administrativo, de pesquisa e de pós-graduação que foram lembrados. Assim, este estudo capta a atual tendência das universidades estaduais paranaenses que é a de maior cobrança por qualificação, por envolvimento em pesquisa e no que qualifica uma instituição de educação superior como universidade.

<sup>93</sup> O Roteiro consta em Anexo e, conforme já explicitado anteriormente, ele foi testado com 5 docentes da UNICENTRO.

Destacamos que nossa pretensão foi a de diagnosticar as mudanças promovidas pela nova organização universitária nas relações cotidianas, sem, contudo, intentarmos fazer a análise do discurso dos docentes. Ouvindo aos docentes pretendemos enriquecer o diagnóstico a que nossa pesquisa se propõe, buscamos nos aproximar das novas dinâmicas do seu trabalho de modo a captar a forma pela qual as políticas implementadas na última década vêm repercutindo sobre ele. Procuramos saber mais sobre as mudanças que os docentes observam no seu dia-a-dia no trabalho e na sua vida cotidiana de modo a constatar seus principais impactos. Em suma, almejamos apreender o modo pelo qual as políticas públicas voltadas para a universidade e implantadas nas últimas décadas vêm sendo adotadas, rejeitadas ou alteradas pelos docentes e quais os impactos que provocam nos tempos e espaços do trabalho docente. Também pretendemos captar a relação que os docentes estabelecem com o futuro, as perspectivas que vislumbram para o seu trabalho e para a instituição universitária.

As entrevistas, previamente agendadas, foram gravadas em fitas K7. Nessa etapa ficou evidente a escassez de tempo dos docentes e a precariedade dos espaços físicos para que os encontros ocorressem. Esses aspectos, tempo e espaço, que permearam nossos questionamentos foram passíveis de observação antes mesmo da entrevista com os docentes. Algumas entrevistas, por sugestão dos docentes, realizaram-se em horário de almoço e, outras, após as 23 horas, quando, então, previam não serem interrompidos por telefonemas ou solicitados pessoalmente por alunos, orientandos e colegas. Outras entrevistas foram feitas nos domicílios dos docentes ou locais improvisados como corredores, salas com grande movimentação

de alunos e professores devido à falta de outros lugares apropriados e disponíveis nas instituições.

Esta fase da pesquisa, a das entrevistas, possibilitou-nos uma visão mais detalhada das repercussões das mudanças no cotidiano dos docentes das universidades paranaenses e das alterações ocorridas na última década em suas rotinas. Pudemos detectar suas insatisfações, preocupações, incertezas e as diferentes posições que assumem diante do novo quadro no qual a universidade está inserida. Foi-nos possível apreender como descrevem a nova dinâmica da docência na universidade e é a forma como o fazem que discutiremos a seguir, reproduzindo entre aspas os relatos dos docentes organizados a partir dos seguintes aspectos: relação docente-tempo; auto-organização e saúde do docente; interações e organização coletiva dos docentes; infra-estrutura disponível para o trabalho docente; exigências em relação à produção docente; impasses e perspectivas manifestas pelos docentes.

#### 4.1 A RELAÇÃO DO DOCENTE COM O TEMPO

Um aspecto presente na maioria das falas dos docentes entrevistados foi o da resposta afirmativa quanto à existência de mudanças substanciais no seu ritmo de trabalho indicando uma nova relação com o tempo no interior da vida institucional.

A nova relação com o tempo, marcada pela intensidade de tarefas e exigências, pela aceleração dos prazos e pelo sentimento de “culpa” e sensação de “não dar conta” está muito presente nas falas.

Os cargos ou funções administrativas assumidas ocupam grande parte do tempo docente na instituição. Os docentes relataram que muitas vezes “não têm como não assumir uma função” e acabam sendo sobrecarregados não tendo “nem a opção de não querer aceitar.” Sentem-se pressionados por produção, com sentimento de culpa por tentarem compatibilizar atividades de ensino, pesquisa, extensão, administração, e o tempo que é dedicado a uma delas dá-se em detrimento de outra.

Relataram que a burocracia absorve de uma forma tal, que além dela não conseguem se envolver com “mais nada”; somente podem “dar as aulas”, sobrando muito pouco tempo para dedicação à pesquisa. Participam de reuniões longas em que se discute mais sobre as “questões administrativas do que as acadêmicas”. As regulamentações internas de trato administrativo têm se tornado mais complexas, demandando mais trabalho. Quando se dedicam à pesquisa o fazem “extra-horário”.

Para alguns entrevistados as funções administrativas são incompatíveis com as demais funções docentes, sendo, em sua opinião, necessário separá-las das funções didático-pedagógicas, numa carreira paralela. Para eles, “não é possível levar com tranquilidade esse trabalho juntamente com atividade de ensino e pesquisa”, sendo “quase insano” tentar compatibilizar tais funções.

Aqueles docentes que respondem por funções/cargos administrativos e desenvolvem pesquisa informaram que só têm tempo para ir à biblioteca e “mexer com suas fontes documentais”, por exemplo, nos horários que “não são de trabalho”, como o sábado.

A sobrecarga desses docentes decorre, também, da falta de pessoal técnico para apoio. Coordenadores de curso informaram que têm sob sua responsabilidade, além de outras, as matrículas dos alunos, a organização das turmas e dos horários em



sistemas *on line*, trabalhando na maior parte do tempo sozinhos. Assim, muitas das atividades antes desempenhadas por pessoal técnico têm sido absorvidas pelos docentes e, segundo alguns entrevistados, a regra que parece vigorar é a de que “o professor que se vire ou desista”.

Entendem que o professor gasta muito mais tempo se preocupando com a burocracia do que com suas reflexões teóricas.

Cabe aqui uma afirmação que consideramos bastante contundente de uma entrevistada

Você fica com culpa porque muitas vezes você não dá conta daquilo que você está fazendo naquele dia estipulado e ao mesmo tempo tem necessidade de leitura de livros novos... reflexão... e falta tempo, porque está envolvido com a burocracia. (E-19)

“Culpa” e “falta de tempo”, conforme já mencionamos, foram preocupações recorrentes nas falas dos entrevistados. A atual dinâmica da universidade, por consumir as energias do docente em tarefas imediatistas, inviabiliza o pensamento que quer se voltar para além do “aqui e agora”. Falta tempo para a maturação de idéias, pensamentos, para a criação. Falta tempo para reflexões, para o “amadurecimento do pensamento do ponto de vista intelectual”. Falta tempo para leituras, pois se não fizerem “um sacrifício” não conseguem ler um livro porque não dá tempo e então, precisam se justificar perante os alunos e colegas porque estão “devendo” a leitura de determinada obra ou porque o que foi possível somente foi “passar os olhos”; no entanto, não fizeram a leitura que queriam.

O desconforto em relação ao tempo é uma constante. A sensação de estar em falta, de não ter cumprido com as obrigações; os atrasos, as tarefas entregues na última hora. A justificativa: “ainda não houve tempo”.

O professor não tem tempo para ler. Vai fazer uma pesquisa e não tem tempo para pensar os problemas, dialogar com os setores envolvidos. Parece que tudo isso se torna uma questão secundária, mas para a atividade docente ela é o núcleo central. Estudar, pensar os problemas, dialogar ... se eu for fazendo outras coisas e não tenho tempo para fazer isso, estou perdendo a questão central do conhecimento.” (E-13)

A falta de tempo degrada o trabalho docente e compromete os pilares sustentadores da universidade que a constituíram historicamente como local por excelência do conhecimento, abrigando em seu interior discussões acerca dos problemas que envolviam os povos; instituição na qual se buscavam interpretações sistemáticas para as questões postas em cada época.

Negar a necessidade do pensamento em qualquer área de atuação profissional é inadmissível. Numa famosa passagem de *O capital*, Marx (1985) ilustra esta característica humana ao dizer que:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fluir da aplicação da suas próprias forças físicas e espirituais (p. 202).

Nesta passagem Marx elabora de uma maneira primorosa a idéia de que o homem só consegue se realizar enquanto humano quando antecipa seus atos pelo pensamento. Desconsiderar a importância do pensamento para a ação docente na universidade, um trabalho que conforme discutimos no Capítulo 1 tem um cunho

eminentemente intelectual, significa perder de vista a própria condição antropológica dos seus sujeitos.

A falta de tempo para pensar, para “redimensionar” a atuação, para “questionar e avaliar” faz os docentes sentirem que não dão conta “das coisas que seriam prioritárias.”

Necessitam trabalhar de “segunda a segunda-feira sem interrupção para poder cumprir o mínimo exigido”. Porém os próprios docentes cobram de si mesmos, não conseguem fazer “só aquilo que seria o mínimo”. Desenvolvem um número maior de atribuições do que as normas internas estabelecem e isso nos remete a Hargreaves (1998) quando afirma que a maior fonte de intensificação reside na *auto-intensificação* realizada pelos professores. A origem da auto-intensificação está nos altos níveis de expectativa em torno do trabalho docente.

A maioria dos docentes relatou que trabalha “para além daquela carga-horária informada”. Há o cumprimento de um número maior de atividades durante o horário em que o docente permanece na instituição e isso “faz o trabalho ficar maior que as 40 horas”.

A intensificação ou sobrecarga de trabalho com a qual o docente se depara pauta-se na racionalização, que, segundo Apple (1995), é um processo que provoca a erosão das condições de trabalho.

A intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área (p. 39).

A docência pode ser entendida como passível de renovação constante, isto é, sempre pode ser desenvolvida de uma maneira mais abrangente e distinta a despeito, muitas vezes, das condições materiais disponíveis para sua execução. Diante disso, os professores trabalham arduamente imbuídos do compromisso com a qualidade, sintonizados com altos níveis de exigência, e o seu papel passa a ser redefinido de modo cada vez mais amplo.

Além do preparo de aulas, relatórios, assumem orientações vinculadas a programas de Iniciação Científica institucional, ao PIBIC<sup>94</sup>, ao PIBIC Júnior do Ensino Médio, a Programa de Pós-Graduação *lato e stricto sensu*, a docentes do PDE<sup>95</sup>, a Trabalho de Conclusão de Curso; supervisão de estágio; coordenação de curso; chefia de departamento; comissão de pesquisa, comissão do PIBIC, comissões para tratar de assuntos extraordinários; fóruns de discussão de temas administrativos ou científicos; colegiado de curso de graduação e pós-graduação, colegiado setorial, câmaras dos *campi*, câmaras dos Conselhos Superiores; liderança de grupos de pesquisa; cursos de extensão presenciais e a distância; revisão e correção de textos de alunos e colegas. Sentem-se sufocados porque entendem que a maioria dessas atividades demanda “muita pesquisa” e que “não dá para realizá-las sem estar estudando”. Das reuniões que participam vem, ainda, “uma carga de trabalho extra”.

Observam o aumento no volume de trabalho, um processo que não conseguem controlar e não “podem dizer não, ou não querem dizer não” e isso se dá

---

<sup>94</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

<sup>95</sup> O Programa de Desenvolvimento Educacional, PDE, integrado às atividades da formação continuada em Educação, disciplina a promoção do professor para o Nível III da Carreira, conforme previsto no Plano de Carreira do Magistério Estadual, Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004. É uma política pública que envolve professores da Educação Básica em atividades teórico-práticas orientadas por professores da Educação Superior com vistas à produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense.

também por conta do compromisso assumido com alunos, colegas, com a instituição pública. Não sabem “dizer por que, mas quando vêm já estão...”.

Deparam-se com demandas contínuas de trabalho e os seus planos de atividades têm que ser capazes de comportar programas, projetos diferenciados e problemas a serem solucionados que surgem de maneira extraordinária, que “entram”, “são *input*”, se incorporam ao seu dia-a-dia sobrepondo-se àquelas responsabilidades assumidas anteriormente e implicam em mais tarefas.

Não existe mais o tempo linear, previsível, e as condições da nova economia fomentam a experiência com a “deriva no tempo” (SENNET, 2005). Ao se dedicar a uma atividade, outras solicitam atenção porque envolvem prazos. Assim, é seccionada a atenção, o raciocínio, a iniciativa e também as interações. A concentração a uma tarefa específica e o longo prazo parecem não existir mais.

O cotidiano passa a ser subdividido em ações de diferentes ordens, quer seja administrativa ou acadêmico-científica. É uma constante a urgência dos telefonemas, da convocação para reuniões extraordinárias, da correção de trabalhos dos alunos, da redação de projetos e relatórios, do preenchimento de formulários, do envio de informações aos órgãos da administração, da organização de eventos científicos. Tarefas que tomam um tempo não computado.

A participação em eventos, tão importante para a vida acadêmica, passou a ser fonte de frustração e desmotivação porque os recursos são escassos e a burocracia é imensa. Envolve tempo para ofícios, projetos, justificativas, formulários para agências financiadoras. Para uma docente entrevistada é necessário “passar o pires e ficar pedindo dinheiro aqui e acolá”.

Os docentes dispõem seu tempo para enfrentar a concorrência com os pares e as restrições<sup>96</sup> da administração estadual em relação à ida ao exterior para cursarem pós-graduação, complementarem sua formação ou participarem de eventos científicos, mesmo que tais atividades não demandem custeio do governo estadual.

Enfrentam, também, a exigência de envolvimento em projetos e programas do governo do Estado como, por exemplo, o PDE e o projeto *Universidade sem Fronteiras*, voltado este para as cidades que têm um IDH baixo. Assim, o tempo dos docentes é estendido para além dos “horários regulares” para atender a essas demandas.

Há os alunos trabalhadores que necessitam compatibilizar sua dupla jornada e, para isso, os docentes se envolvem com orientações, aulas em cursos de especialização e extensão aos sábados ou em horários alternativos. Também há os cursos à distância que, muitas vezes, são oferecidos à noite ou, então, em finais de semana quando as conexões via *Internet* têm tarifas menores.

---

<sup>96</sup> Conforme o estabelecido pelo Decreto 5.098/2005, os pedidos de afastamento ao exterior dos servidores das instituições estaduais de ensino superior para participarem de seminários, congressos, simpósios, visitas técnicas e eventos assemelhados, ficam previamente condicionados a: participação no evento limitada a um representante por instituição, ressalvadas as situações de relevante interesse, devidamente justificadas; ter o candidato plano de trabalho ou trabalho científico inscrito e aceito para realização e/ou apresentação no destino/evento; ser o interstício, relativo ao retorno do último afastamento de viagem ao exterior, do servidor, superior a 12 meses, ressalvadas situações de singular importância para a instituição, devidamente justificadas; estar o servidor livre de pendências com a instituição e/ou com apresentação de relatórios e demais compromissos referente à viagem anterior; ter o servidor apoio de órgãos institucionais de fomento, ou, da entidade promotora do evento, ou, ainda, por programas específicos e com recursos próprios da Instituição, desde que, devidamente aprovado pelo colegiado superior competente; ser o servidor substituído em suas atividades durante o afastamento pelos seus pares, sem ônus adicional para a instituição; estar o período de afastamento solicitado circunscrito à realização do evento e ao tempo necessário para viagem. Os pedidos de afastamento ao exterior dos servidores para realização de estudos de pós-graduação, mestrado e doutorado, licença sabática, estágios de doutoramento ou pós-doutoral, também estão condicionados à concessão de bolsa de estudos por programas institucionais de fomento, substituição pelos pares, sem ônus adicional para a instituição; inexistência de programa de estudos similar no Brasil na área de concentração pretendida, quando se tratar de afastamento para mestrado.

Da parte de alguns professores, o que lhes impele a se envolver cada vez mais é o compromisso com as jovens instituições públicas, com os colegas, com os alunos e o desejo de superação, de busca de melhorias que implicam em mais dedicação, mais trabalho. Uma “roda-viva”.

Informaram que gostariam de gastar mais o tempo para reler os clássicos, rever possibilidade de aplicações da teoria, ir a campo, agir na comunidade, fazer reflexões e análises. No entanto, não há tempo. Até mesmo o tempo da família está comprometido.

Muitas das tarefas são “flexibilizadas” e prolongam-se para o ambiente familiar dos docentes nos horários em que eles não têm compromissos presenciais na universidade. Há uma indiferenciação dos locais para realização das tarefas docentes; o espaço institucional e o familiar, a casa e a universidade se fundem. Assim como ficou “normal” não ter tempo livre, ficou “natural” trabalhar (academicamente) em casa. Alguns entendem como necessários os horários alternativos em virtude do volume de trabalho. Outros reclamaram que não podem ser como “seres normais” que chegam em casa à noite do trabalho e “acabou”. Com a *Internet*, o trabalho às vezes se estende noite adentro. Outros, ainda entendem que o prolongamento do trabalho para o ambiente familiar e para o lazer se dá por conta de uma característica própria, uma dificuldade pessoal de “separar o que é família, lazer, do que é trabalho.”

Para alguns, estão vivendo um “momento de colonização do tempo”.

O trabalho não cessa, é ininterrupto e algumas atividades necessitam ser realizadas em casa devido à falta de espaços apropriados e equipamentos nas instituições.

Nas instituições faltam espaços para o trabalho mais minucioso do ponto de vista intelectual.

Eu faço muita coisa à noite em casa. O que precisa parar sem ser interrompido, ter um tempo de silêncio com você mesmo, dificilmente eu consigo fazer aqui na universidade porque tenho que resolver os problemas burocráticos, atender alunos. Talvez se eu não estivesse na coordenação do programa de pós-graduação pudesse tirar um tempo para fazer. Eu encaro isso como um investimento na carreira e não como uma carga para carregar. Se você quer ir a algum lugar tem que pagar o preço. (E-31)

Mesmo prolongando sua jornada laboral para o tempo de casa, cuidam-se para que o contrário não aconteça, isto é, para não levar para o interior da instituição questões pessoais. Nem mesmo o “*e-mail* pessoal” se permitem acessar na universidade porque têm como “critério” abri-lo somente em casa e como nesta por vezes não dispõem de tempo, podem ficar semanas sem acessá-lo, limitando-se a ler o “*e-mail* profissional”.

O trabalho é fisicamente descentralizado e a *métrica do tempo* passou do relógio para o computador. Sennett (2005), referindo-se à organização do tempo no local de trabalho, menciona que as organizações flexíveis têm adotado o *flexitempo* que consiste num mosaico variado e individualizado de tempos de trabalho, porém, o que parece ser uma libertação da rotina padronizada representa uma *submissão eletrônica* porque está entretecido numa trama de controle.

A totalidade dos docentes entrevistados depara-se com a necessidade de dispensar tempo à *Internet*, mas cuida-se constantemente para não “perder tempo”, até porque percebem que lá há muito “lixo”. É necessário buscar e filtrar informações, ler para se manterem atualizados, acessar o correio eletrônico, pois se deixarem de checar diariamente correm o risco de passarem por “negligentes”;



preencher formulários, mesmo que muitas vezes a sensação seja a de que têm que “parar a vida para preencher os formulários do CNPq.”

Trabalhar em casa libera tempo na instituição para que o docente se envolva com tarefas menos intelectuais e mais mecânicas.

A fusão do tempo do trabalho/tempo da família e espaço do trabalho/espaço da família em decorrência da quantidade de obrigações profissionais atribuí à vida do docente um movimento peculiar em que o número de horas dedicadas às atividades docentes vem aumentando gradativamente e ocupando o tempo antes dedicado a “coisas que davam prazer”.

A maioria informou que tem o lazer “anulado” em suas vidas. Por vezes se “obrigam” a ir ao cinema no domingo com familiares, porém relataram que já se flagraram no meio do filme “olhando no relógio e pensando: essa coisa não termina nunca”. Consideram que mesmo num domingo “aquilo não é permitido.” A *rotatividade* mental é tão grande que não conseguem desacelerar, não conseguem ter lazer.

Sentem “remorso” de ter tirado tempo para o lazer e, mesmo nele, a mente continua no trabalho. Não se sentem confortáveis quando têm tempo livre. O tempo livre, quando não é utilizado para se encontrar com colegas da universidade e discutir algum assunto pendente, é usufruído com culpa.

Levo livro para a cama, para ver televisão e ler ao mesmo tempo. É uma coisa muito neurótica. A gente vive nessa coisa de ter que estar sempre produzindo, sempre produzindo e professor hoje é muito cobrado. Avaliação daqui, avaliação de lá. Você tem mil e quinhentos relatórios que precisa mandar e eu acho que para nós que somos instituições novas é mais complicado ainda porque as coisas estão se construindo. (E-20)

No entanto, o tempo livre é fundamental, já que a própria origem da escola vem do ócio, do tempo livre. À medida que os docentes vão ocupando o tempo cada vez mais, entram na engrenagem do fazer por fazer.

Contrariamente à concepção gramsciana, que faz referência à autonomia e liberdade conquistadas no trabalho resultando numa situação em que o operário se torna *patrão de si*, um docente entrevistado manifestou o entendimento de que hoje cada professor se tornou um patrão de si extremamente severo, rigoroso para com seus afazeres e com o atendimento às determinações externas, não se permitindo ter tempo livre.

Num sentido contrário, encontramos somente o relato de uma docente que informou que o volume de trabalho para ela “não teve uma sobrecarga muito grande” e afirmou entender que é “a gente é que aumenta o trabalho, não é o trabalho que nos sobrecarrega”.

#### 4.2 A AUTO-ORGANIZAÇÃO E A SAÚDE DO DOCENTE

Nessa nova dinâmica, os entrevistados afirmaram que se sentem “correndo atrás do tempo” e que entendem que isso pode decorrer de questões pessoais, da sua falta de organização, do fato de não saberem administrar ou estarem “querendo muita coisa.”

O aumento no ritmo, na intensidade de trabalho, e a falta de tempo da maioria refletem nas condições físicas dos docentes. Uma docente da área da Saúde observou que é comum os colegas “se queixarem, reclamarem de cansaço e de desânimo, que

querem férias”, mas isso que antes acontecia no final do ano letivo passou a ocorrer já no seu início, no mês de março. Para essa docente, muitas vezes seus colegas não relacionam as dificuldades enfrentadas nas condições físicas com o trabalho e assumem como se fosse um “problema pessoal, de fraqueza física, de personalidade”.

A falta de tempo para cuidar da própria saúde é uma constante nos relatos. Consultas e exames médicos são protelados ou marcados nos horários de almoço quando possível. Dificuldades para ler e preparar aulas à noite por conta de problemas de visão. Os docentes afirmaram que não admitem nem suas “fragilidades”, que se sentem “extenuados de cansaço” e que sua saúde está sempre “deficitária.” Nos horários de almoço no interior da própria universidade gostariam de “ter uma cadeira mais confortável para relaxar um pouco”.

Enxaqueca tensional, depressão, insônia, estresse, tensão, lapsos de memória, desânimo, desmotivação, falta de vontade de se expor, labirintite, tendinite, irritação, impaciência, ansiedade, problemas de pele, queda de cabelo, alteração hormonal, problema de peso foram problemas de saúde relatados pelos docentes.

Relataram que recebem orientações médicas para que diminuam o ritmo, “levem as coisas de uma maneira mais leve”, como se estivesse no sujeito a solução de todos os problemas e não no seu ambiente de trabalho. Para uma docente é “a instituição que está doente ou está levando as pessoas a isso”:

Eu estou extremamente cansada, com menos paciência com os que estão à volta, mais dura com o trabalho aqui dentro, mais mecanizada também e brigando muito para não ficar assim. Estou perdendo a leveza cotidiana tão importante para a família, para os filhos, para a gente mesma e com os colegas também. A relação que a gente vai estabelecendo com os colegas

vai se tornando mais mecanizada, mais dura. Às vezes o que quebra essa mecanização é exatamente a existência do computador. (E-28)

Licenças não são tiradas e quando os docentes o fazem, ao retornarem precisam enfrentar o trabalho acumulado. Licenças especiais por vezes são tiradas para escrever dissertações ou teses quando o docente não o faz em meio a outras atividades. Geralmente é tirada somente a licença maternidade, no entanto, ouvimos o relato do membro de um sindicato sobre a iniciativa de uma professora que queria abrir mão desta. Ela buscava uma forma de não tirar a licença porque fazia plantão docente no Hospital Universitário e isso resultava num acréscimo significativo aos seus ganhos mensais.

Observam a falta de solidariedade e a impossibilidade de um colega aliviar a sobrecarga do outro:

mesmo que ele esteja cansado você não tem como assumir um pouco da carga-horária do outro porque está muito sobrecarregado e não tem como ampliar. Daí você olha e diz: ah está deprimido, mas vai ter que trabalhar (risos). (E-24)

Muitas das demandas apresentadas aos professores não podem ou há dificuldade para que sejam por eles cumpridas pela falta de meios. Assim, a impossibilidade de responder de modo satisfatório às demandas leva-os à insatisfação, frustração e fadiga.

Resistem bravamente a tudo. Encaram as dificuldades “como um investimento na carreira e não como uma carga para carregar”, pois entendem que se querem ir a algum lugar pensam que têm que “pagar o preço.”

Estão conscientes da intensificação, mas não desejam sair dela. Alguns informaram que tentaram fazer psicoterapia para se aliviarem.

Já me falaram: “você não é obrigada, você faz porque você quer”. Eu paro e penso: “É verdade”, mas pergunte se eu quero fazer: “sim, eu quero fazer”. A gente não quer parar porque lutou uma vida toda para chegar a essa posição na academia. (E-34)

Outros, diferentemente, informaram que estão reaprendendo a enfrentar o volume de trabalho cotidiano e tentando “dizer não e não sofrer”. Estão fazendo a opção por não se sobrecarregarem para se manterem bem. Agora conseguem fazer com que pelo menos o domingo seja seu.

A iniciativa de não trabalhar nos finais de semana leva o docente a se “disciplinar” e otimizar seu tempo na instituição. Muitas vezes isso decorre de exigências familiares.

No entanto, a atenção à família pode afastar o docente dos critérios produtivistas que são as formas de acessar os recursos.

A opção por não se sobrecarregar pode levar a uma posição de menor destaque na academia e aí os professores percebem que a produção cai. Alguns estão esperando os filhos crescerem para poderem voltar “com mais força para a pesquisa”, dedicar-se mais às publicações, conseguir aprovar projetos e trazer mais recursos para a instituição.

Há a permanente preocupação com o *Currículo Lattes*, pois é ele que classifica o docente em produtivo ou não, que estabelece se o professor está em condições de receber financiamento para seus projetos, está apto para integrar

programas de pós-graduação. É o *curriculum* diferenciado que garante espaço na academia e financiamento de projetos.

Se eu não tenho um *curriculum* diferenciado, ninguém vai me dar dinheiro. Você vale o quanto seu *curriculum* pesa. Ninguém vai me convidar para uma conferência porque sou amiga, mas convidam porque olham no *Lattes*, meu *curriculum*. (E-34)

Não trabalhar fora do horário, evitar ocupar os fins de semana faz os docentes entenderem que não conseguirão ser um “exponente” na sua área, não terão condições de se projetarem. Afirmaram que, para chegarem a ser um “referencial” na sua área têm que “fazer mais, deixar um pouco a vida pessoal”.

Entendem que “um bom *curriculum* depende de desprendimento e dedicação” e percebem nitidamente a diferença de um professor produtivo de um que não produz porque o primeiro “abre mão do tempo livre”.

Em vez de descansar, levo trabalho para casa ou venho trabalhar aqui fora do horário. Tem muita gente que não se sujeita a isso. Esse continua lá na etapa inicial como eu estava em 1982, dando aulas, trabalhando 8 horas por dia, cumprindo suas obrigações e com um determinado retorno. Aquele professor que se destaca, que tem uma produção melhor, que consegue uma bolsa produtividade, que é um referencial é aquele que trabalha às vezes o dobro das 8 horas diárias. Eu me incluo aí. Eu atingi esse patamar hoje porque abdiquei de outras coisas. É muito claro, se você se disponibiliza a usar seu tempo extra, vai ter um rendimento diferenciado, se não abrir mão do seu tempo de lazer, tempo de folga, você não se destaca, é mais um na multidão. É uma área muito competitiva. Não há a competição de um contra o outro, mas sim eu contra o mundo. As revistas são cada vez mais exigentes, para você pôr o seu trabalho tem que ter dedicação. (E-34)

Percebem que são eles, os docentes, que têm que “ir atrás de tudo”, se quiserem fazer pesquisas e ter reconhecimento para conseguir os financiamentos, têm que “trabalhar as 24 horas do dia”.

#### 4.3 AS INTERAÇÕES E A ORGANIZAÇÃO COLETIVA DOS DOCENTES

Os docentes relataram que observam mudanças no plano das interações ao longo do tempo em que atuam nas instituições. As faculdades – conforme vimos anteriormente – estruturadas em um único *campus* que comportava professores pagos por hora-aula ministrada, número de cursos reduzido, com ênfase no ensino de graduação, pesquisas vinculadas somente à capacitação docente, se tornaram, em sua maioria, universidades *multicampi* voltadas para a pesquisa e para a verticalização do ensino. Os docentes ficaram mais isolados, sem as trocas que ocorriam informalmente. Por outro lado, as instituições ganharam uma dinâmica mais próxima de outras universidades com essa estrutura e passaram a ter uma cobrança por produção, por atividades de pesquisa e pós-graduação.

O intercâmbio e a interação próprios de uma instituição menor foram desaparecendo. Os professores, que anteriormente se conheciam porque conviviam diariamente numa sala comum, passaram a praticamente não se verem. Entre eles, as interações no plano intelectual e humano ficaram comprometidas. Restou somente o corredor, o local do cafezinho para interagir rapidamente com os colegas, para tratar de questões salariais, para desabafar; os restaurantes ou cantinas universitárias onde muitas vezes o almoço se dá para o docente “não perder tempo”.

O reduzido tempo, que têm em casa, utilizam-no para “mandar uma poesia, uma imagem para os amigos da lista”, pelo correio eletrônico e a interação se dá mediada pelo computador.

Decorrente do processo de transição de universidades que se verticalizaram de “uma hora para outra”, sem para isto estarem preparadas, há um “processo de estranhamento” que leva a disputas e desentendimentos entre docentes que atuam na graduação e docentes que atuam no pós *stricto sensu*. Tempo é dispensado também para essas disputas internas.

Apesar de haver “uma simbiose” entre graduação e pós-graduação, os entrevistados mencionaram que há conflitos. Entendem que a graduação se beneficia da pós-graduação, pois as pesquisas, os incentivos à pós-graduação viabilizam a compra de equipamentos, de livros, de periódicos altamente qualificados que a graduação dificilmente teria, mas ponderam que é necessário considerar que o passo inicial para a criação de programas de pós-graduação foi uma graduação qualificada. Percebem que há quem as coloque totalmente divididas.

Essa divisão provoca, em alguns casos, a falta de entendimento do fato de os docentes titulados dedicarem tempo menor às atividades de ensino na graduação quando atuam em cursos de mestrado e/ou doutorado. A sua carga horária é absorvida pelo próprio departamento ou suprida por *Teste Seletivo*, por professores com contratos temporários denominados *colaboradores* e por isso são discriminados pelos colegas que não compreendem que, por algum tempo, até que os cursos de *stricto sensu* sejam reconhecidos, não é possível contratar professores efetivos.

Em virtude dos conflitos internos, muitos docentes consideram um ônus trabalhar na pós-graduação *stricto sensu*. Além das cobranças dos colegas, enfrentam uma carga de atividades própria.



Eu contei quantas páginas tinha de ler no mês de fevereiro para participar de bancas de defesa. Eram 1.200 páginas no total (risos). Isso é muito. Eu fiquei lendo o mês de fevereiro inteiro. Era para estar preparando aulas, fazendo outras leituras e fiquei envolvida com as bancas. Ia participar dessas bancas, não podia fazer de conta, porque tenho compromisso com esses alunos. (E-19)

A criação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* tem sido absorvida pelo quadro docente, insuficiente<sup>97</sup>, e, para que haja a abertura de concurso e ocorram contratações, os cursos devem se consolidar.

Um aspecto mencionado tanto pelos professores que atuam no *stricto sensu* quanto os que atuam na graduação é o de que as novas tecnologias da informação e da comunicação colaboraram para com as mudanças em curso. Alguns vêem como um fato positivo a tecnologia ser o instrumento que possibilita uma carga maior de trabalho e mantém o professor conectado as 24 horas do dia fazendo com que seja “a mesma coisa estar na universidade ou estar em casa”.

Para outros, as novas tecnologias tiraram um pouco da ansiedade da ausência de informação, mas outro tipo de ansiedade surgiu: a de acompanhar a velocidade da informação. A aposta de que a informática e a velocidade de informação trariam uma folga nas atividades, a idéia de que o computador se responsabilizaria por muitas atividades e liberaria as pessoas para o lazer, não se concretizou. É necessário

---

97 O quadro de docentes das instituições é, na maioria dos casos, insuficiente devido às restrições do governo estadual em relação à abertura de vagas. Além do fato de a criação de cursos ser absorvida pelo quadro existente, os afastamentos de docentes para cursar pós-graduação são supridos por colegas e, para tanto, os departamentos têm que se articular para atender as deficiências. Também não há reposição das vagas abertas por aposentadorias, falecimentos ou problemas de saúde. Deparamos com a indignação manifesta por um docente diante da abertura de somente uma vaga no seu departamento em que houve um falecimento, três aposentadorias, a cessão de um professor para órgão estatal e um afastamento por invalidez. Outro problema enfrentado é o de que os concursos, quando abertos, muitas vezes não têm interessados porque os salários não atraem.

dispensar tempo em busca e leitura de informações. Um docente explicou porque entende que a tecnologia dissocia as pessoas:

O professor chega de manhã e ao invés de passar como antigamente nas salas dizendo “bom dia”, ele senta em frente ao computador e passa a manhã inteira olhando para a tela. Não lembra que tem que dedicar parte do tempo à formação da rede de comunicação, discutir assuntos com pessoas. O que mudou muito foi essa infeliz ferramenta colocada à disposição das pessoas e que nós não soubemos determinar um espaço para ela. Se você fotografar agora as salas de professores, vai ver que estão todos eles olhando para o computador. Se você voltar daqui a meia hora, estão todos eles olhando para o computador. Se você vier daqui duas, três horas, daqui dez dias estão todos eles lá. Eles vão chegar de manhã, ligar o computador, ficar até as 11 horas, desligar o computador e ir embora, muitos até sem cumprimentar os outros. Se faltar energia elétrica um dia e não tiver computador, eles vão todos embora. Isso já aconteceu aqui. Eles não pensam: “se hoje não vai ter energia, nós podíamos sentar para discutir idéias”, mas as idéias ficam num segundo plano. O computador tem as idéias. O computador manda em tudo. Essa é a mentalidade que está se configurando em todos nós. Eu mesmo me vi nessa situação. Esses dias falei: “eu vou mudar, não vou ligar o computador”. Cheguei para um colega e disse: “vamos bater um papo”; ele respondeu: “não posso, tenho que fazer um trabalho aqui”. O computador passou a ser uma prioridade, a Internet, os e-mails, etc., etc. (E-26)

Mas essa auto-crítica verbal parece não estar desaguando num processo de organização coletiva. Os professores mencionaram, em seus relatos, que observam que entre eles há momentos de catarse, principalmente durante o cafezinho ou no corredor, mas depois todos voltam à rotina. Falta tempo para debates. Comentaram que “as idéias contrárias não têm um embate porque as pessoas realmente não têm tempo”.

Os docentes “correm atrás das exigências”, mas há um “empobrecimento” das relações.

A esse respeito, Castells (1999b) destacando os impasses com os quais os trabalhadores se defrontam com a perda de controle sobre suas vidas pessoais e profissionais no contexto da nova sociedade em rede, evidencia

a globalização e a informacionalização, determinadas pelas redes de riqueza, tecnologia e poder, estão transformando nosso mundo, possibilitando a melhoria da nossa capacidade produtiva, criatividade cultural e potencial de comunicação. Ao mesmo tempo, estão privando as sociedades de direitos políticos e privilégios. (...) a repentina aceleração do tempo histórico, aliada à abstração do poder em uma rede de computadores, vem desintegrando os mecanismos atuais de controle social e de representação política. À exceção de uma elite reduzida de globopolitanos (meio seres humanos, meio fluxos), as pessoas em todo mundo se ressentem da perda do controle sobre suas vidas, seu meio, seus empregos, suas economias, seus governos, seus países e, em última análise, sobre o destino do planeta (p. 93-94).

O produtivismo acadêmico diminui os tempos para a interação. Alguns professores, ao incorporarem o processo de avaliação produtivista, entendem que participar de reuniões do colegiado ou assembléia do sindicato é perda de tempo e isso traz dificuldades do ponto de vista organizacional. Se o tempo tirado para a família e para o lazer é visto com reprovação, ainda mais o é o tempo dedicado a discussões de problemas da universidade ou sindicais.

Reportando-nos às discussões feitas no segundo capítulo anterior em relação à nova conformação do Estado, esta postura colabora com a manutenção da situação atual do sistema de ensino superior, isto é, essa desmobilização sindical contribui para a continuidade da política de desobrigação crescente do Estado em relação ao financiamento integral do ensino superior.

Envolvidos na engrenagem que permeia seu trabalho, o docente, muitas vezes, opta pelo individualismo para suportar o cotidiano intensificado.

Harvey (2002), ao tratar dessas novas exigências do sistema de produção contemporâneo, assinala que a imposição delas sobre os trabalhadores se deu de modo tão veloz que provocou uma falta de referências. Decorrente disso, os profissionais inconscientemente desencadearam mecanismos de defesa, sendo um

deles o silêncio assim descrito pelo autor: “um tipo de silêncio exaurido, *blasé* ou encouraçado, e inclinar-se diante do sentido avassalador de quão vasto, intratável e fora do controle individual ou mesmo coletivo tudo é” ( p. 315).

Em seus relatos, muitos docentes afirmaram que percebem que a melhor forma de mostrar o potencial é através do trabalho, não é com greve, “com briga”. Consideram em vão a luta porque “as coisas já estão bem delineadas e falta abrir os olhos que o ensino público superior está se esvaindo e não é de hoje, e as coisas estão caminhando para isso. As coisas vêm em instâncias superiores”.

Há uma “tentativa de sobrevivência” por parte de alguns docentes em que cada um cuida de sua vida intelectual, seu *curriculum* e não assume outros compromissos.

Cada um no seu canto, cada um atrás do seu *Curriculum Lattes*, cada um querendo dar conta; os que se dispõem a participar de comissões são sempre os mesmos. Se for alguma coisa que vai contar no *Curriculum Lattes* a pessoa se mobiliza, mas se não, se forem aquelas outras atividades, recaem sempre sobre as mesmas pessoas. Essa é uma mudança. (E-24)

Segundo os entrevistados, são poucos os que “colocam a mão na massa” em “todas as frentes”, isto é, no ensino, pesquisa, extensão e administração. Aqueles que não se “desdobram” sobrecarregam os colegas, recebendo críticas destes. As disputas internas decorrem, também, dessas situações.

#### 4.4 A INFRA-ESTRUTURA DISPONIBILIZADA PARA O TRABALHO DOCENTE

A expansão do número de cursos e alunos sem o correspondente aumento do número de docentes e funcionários de apoio é fonte de aceleração do ritmo do trabalho docente. Essa situação é um dos reflexos da redução orçamentária. A contratação<sup>98</sup> de novos docentes tem sido insuficiente para atender às necessidades demandadas pelo aumento de cursos e matrículas, bem como para o preenchimento de vagas abertas em face das aposentadorias, óbitos, desligamentos voluntários e afastamentos.

O quadro a seguir mostra as desproporções existentes entre o crescimento do alunado, de cursos e o de docentes.

**Tabela 7 - Evolução do número de alunos de graduação, servidores docentes e técnicos-administrativos, cursos de graduação e de pós-graduação *strictu sensu* na IES do Paraná (1994-2004)**

	1994	2004	CRESCIMENTO
Nº DE ALUNOS - GRADUAÇÃO	46.392	72.255	55,7%
Nº DE SERVIDORES DOCENTES EFETIVOS	4.846	5.251	8,4%
Nº DE SERVIDORES TÉCNICOS EFETIVOS	5.401	8.620	59,6%
Nº DE CURSOS DE GRADUAÇÃO	173	255	47,4%
Nº CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO	24	75	212,5%
- MESTRADO	22	58	163,6%
- DOUTORADO	02	17	850,0%

**FONTE:** SETI

<sup>98</sup> Na primeira gestão de Roberto Requião, iniciada em 2003, houve somente autorização para abertura de concursos no final de 2006.

Alguns entrevistados relataram que observam que não conseguem ter o “rendimento” que tinham em sala de aula e entendem que isso não se dá porque “os anos passaram”. Sentem-se com a “mesma capacidade”, mas sufocados pela expansão de cursos.

Hoje nós *seguramos* duas graduações e não uma; nós não temos mais duas turmas como tínhamos quando cheguei aqui. Nós temos hoje quatro turmas de Pedagogia, três no campus-sede Maringá e uma no campus-extensão Cianorte. Esse campus demanda viagens. São 88 km, vamos com um ônibus que sai às 17h30min e chega de volta a 1 hora da madrugada. Isso pesa muito. Tem a graduação à distância que é um trabalho que a gente está aprendendo na medida em que ele está se consolidando e tem a pós-graduação – Mestrado e Doutorado. É insana a quantidade de trabalho. (E-28)

Para os entrevistados, a universidade está exigindo sem dar a sua contrapartida. Ao relatarem os problemas de infraestrutura das universidades decorrentes de problemas de ordem política no que diz respeito à expansão de cursos e *campi*, os docentes explicaram que algumas instituições chegaram a criar quinze cursos de graduação de uma só vez na segunda gestão do Governador Jaime Lerner (1995-2002) atendendo a interesses de comunidades de abrangência das instituições, expandindo-se para localidades vizinhas. Esses cursos funcionaram, segundo eles, aos “trancos e barrancos”, com carência de professores que faziam com que as aulas começassem somente no segundo semestre. Depois vieram as situações difíceis decorrentes da troca de governador, porque assim que se iniciou a gestão Roberto Requião, este “cassou” todos esses cursos. As universidades enfrentaram processos judiciais morosos e somente depois de seis ou sete anos após sua criação os cursos começaram a se ajustar. Diante dessas situações percebem o descaso das lideranças

do governo e da instituição em relação às condições de trabalho oferecidas aos docentes.

Assim, o quadro de docentes, além de ser insuficiente diante da expansão do número de cursos e alunos, não conta com as condições necessárias para o desenvolvimento de suas atividades. Para os entrevistados, as universidades necessitam de investimentos em bibliotecas, laboratórios, máquinas, sistemas, ferramentas, pois “falta tudo”.

Comentaram que o atendimento aos alunos é feito nos corredores ou na sala dos professores com todo o “entra e sai” próprio desses espaços. Manifestaram preocupação porque algumas instituições estão repletas de “cubículos” e os “blocos pré-moldados, construídos para uma durabilidade de 10-15 anos, têm 35-40 anos, estão deteriorados e colocam em risco a vida das pessoas”.

Informaram que alguns laboratórios de informática são montados com equipamentos doados pela Receita Federal. As peças dos computadores chegam soltas e os técnicos da instituição montam. Esse é um processo moroso e, segundo uma entrevistada, “demora porque falta peça, tem que pegar mais um ônibus que está trazendo contrabando” e a dinâmica universitária passa a depender dessas situações. Os encaminhamentos do governo do Estado na área de Informática no sentido de optar pelo uso do *Open Office*<sup>99</sup> foram reprovados por alguns entrevistados. Eles informaram que preferem levar tarefas para casa porque consideram o Word mais ágil.

---

<sup>99</sup> O governador Roberto Requião sancionou em 17/11/2003 a Lei Estadual sobre o uso de software livre no Estado do Paraná. A nova lei estabeleceu que órgãos do governo e empresas estatais devessem utilizar preferencialmente softwares livres, sistemas operacionais ou programas com código-fonte aberto, que reduzissem os custos com licenciamentos e pudessem ser copiados ou alterados de acordo com as necessidades do usuário.

Diante disso, os docentes assumem a responsabilidade de comprar equipamentos, materiais e buscar financiamento para a melhoria do espaço físico da instituição. Essas novas funções e atribuições agendadas para o docente o tornam responsável não somente pelas atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração como também pela captação de recursos que fomentem seu trabalho e auxiliem na manutenção financeira da instituição.

Vão à busca de recursos e para isso se envolvem com o preenchimento de uma série de formulários ou enfrentam os entraves burocráticos que os obrigam a “pôr o projeto embaixo do braço, pegar o ônibus e ir a Curitiba, explicar por que precisam dos equipamentos”. Sem “ir atrás das questões burocráticas” entendem que não conseguem nada.

Buscam criar as condições necessárias para o desenvolvimento de suas atividades nem que para isso seja necessário contar com recursos próprios, como é o caso de um docente que reproduzimos a seguir:

Eu tenho um projeto de extensão que atende a uma creche no sábado de manhã. Eu vou ao Terminal Rodoviário Central, pego os alunos, coloco no meu carro, levo-os até a creche, eles trabalham com as crianças (...) retorno, deixo-os, alguns eu levo em casa. Todo sábado. (E-10)

Outra docente, cuja carga de atividades está voltada exclusivamente para o ensino de graduação, avaliou que em 20 anos não havia se preocupado muito com sua produção escrita, só havia se preocupado “em arrumar as questões técnicas para o ambiente de trabalho”.



Eu vim para um laboratório vazio, tinha simplesmente uma bancada sem equipamento nenhum (...) Consegui montar o laboratório com os equipamentos do Pró-Ciências<sup>100</sup>, desenhei os móveis para pedir para a marcenaria, do meu próprio salário mandei pintar uma geladeira que estava ruim... (E-12)

Essa intensificação do autofinanciamento indica um processo de privatização das universidades públicas paranaenses. Vários mecanismos têm sido utilizados para geração de receitas envolvendo a prestação de serviços, projetos de cooperação, cursos pagos, convênios, contratos, assessorias, consultorias.

Na condição de mera prestadora de serviços, a universidade deixa de ser vista como um direito social e a educação assume a condição de mercadoria, ou seja, instrumento de troca. Essa dinâmica é regida pela lógica gerencial capitalista, na qual é a competitividade, segundo Sguissardi (2005b), é a “característica-chave da empresa econômica e do mercado que, aos poucos, vai se implantando na universidade e tornando-se constitutiva de sua identidade”. Para o autor, “a idéia de uma universidade organizada nos moldes empresariais, trabalhando como uma semimercadoria no quase-mercado educacional está cada vez mais presente no discurso e nas práticas oficiais das políticas de educação superior” ( p. 215).

O arrefecimento dos repasses de recursos originários do fundo público está impelindo os docentes paranaenses a atuarem como agentes do quase-mercado educacional. No intuito de auxiliarem na manutenção financeira das instituições, eles têm se envolvido com tarefas que implicam na mercantilização do conhecimento e

---

<sup>100</sup> O Pró-Ciências é um programa que apóia projetos de capacitação de professores de Ensino Médio nas áreas de Ciências, Física, Química, Biologia e Matemática. O Programa conta com recursos da CAPES, é acompanhado tecnicamente pela SETI e avaliado pela secretaria de Educação, em conjunto com as instituições de ensino superior. Os professores das IES desenvolvem projetos, como cursos de especialização, aperfeiçoamento e atualização, para serem aplicados junto aos professores das escolas de ensino médio da rede pública e privada com vistas à melhoria do ensino e das práticas de Ciências.

em práticas competitivas. Pressionados a captar recursos para fazerem com que sobreviva a instituição em que trabalham, têm assumido cada vez com mais *naturalidade* as regras ditadas pelo quase-mercado. Decorrente disso, grupos passam a entender como *natural* que alguns tenham mais acesso a recursos que outros.

Editais específicos de agências de fomento à pesquisa têm privilegiado algumas áreas. Projetos focados em necessidades locais têm conseguido captar recursos.

Por exemplo, a nossa área é de recursos hídricos e tem editais específicos do CT-Hidro<sup>101</sup> que a gente consegue trazer equipamentos, bolsas para alunos. (...) Temos também muitos trabalhos em parceria com cooperativas da região, com agroindústrias, com a própria Itaipu. Há uma demanda regional e os nossos pesquisadores têm suas pesquisas voltadas para essas demandas e assim temos conseguido apoio. O desenvolvimento das pesquisas tem ido a essas demandas e tem feito parcerias. (E-23)

Há setores no interior das instituições voltados de modo incisivo para a geração de receitas como é o caso da Fazenda-Escola de uma instituição pesquisada que possui uma área de produção de 200 hectares que financia toda a atividade de pesquisa em Agronomia.

Há a implantação de cursos com o intento de receber apoio de órgãos federais como é o caso do Normal Superior, que, segundo uma entrevistada, em breve em sua instituição será transformado em Pedagogia à Distância. Sua criação propiciou a melhoria das condições físicas do curso de Pedagogia e os docentes viram “as

---

<sup>101</sup> O CT-Hidro, Fundo Setorial de Recursos Hídricos, é administrado pela Financiadora de Estudos e Projetos, FINEP. Os Fundos Setoriais de Ciência e Tecnologia, criados a partir de 1999, são instrumentos de financiamento de projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação. São formados por contribuições incidentes sobre o faturamento das empresas, sobre o resultado da exploração de recursos naturais à União ou da cobrança de *royalties* pela transferência de tecnologia. Visam gerar os avanços tecnológicos que a economia necessita para se tornar mais competitiva, principalmente no comércio exterior. Os pesquisadores devem estar articulados com empresas e adotar proposta de inovação.

pequenas salas de trabalho se transformar em grandes laboratórios.” A biblioteca melhorou bastante, não só em suas condições físicas como no acervo.

Quando eu cheguei a nossa biblioteca era um prédio pré-fabricado, muito antigo, que chovia dentro e eu via o choro das bibliotecárias para não perder os livros. Elas cobriam com lonas, às vezes a gente chegava para trabalhar e os livros estavam todos cobertos com lona preta porque a chuva caía. (E-28)

Em outros casos é o fato de cursos de Mestrado e Doutorado terem conceitos satisfatórios e estarem captando recursos de órgãos de fomento que está viabilizando tanto o funcionamento da graduação quanto da pós-graduação. No entanto, é à custa do mérito individual dos docentes que os programas de pós-graduação têm sido criados, e também mantidos a partir dos índices de produtividade do corpo docente, pois estes “cansam de esperar para ter estrutura ótima, começam e com o tempo fazem”. Relataram a falta de condições para a implantação de cursos citando como exemplo o caso de um curso de Mestrado em Educação que dispõe tão somente de uma sala e três mesas para seu funcionamento. Explicam a situação pelo fato de que as instituições não têm verbas estabelecidas para a implantação e manutenção de novos cursos, existindo apenas solicitações setorizadas a partir de projetos enviados à *Fundação Araucária*<sup>102</sup> que podem ou não ter apoio. As verbas são públicas, mas a forma de acessá-las envolve mecanismos de mercado. Os professores, individualmente, propõem projetos que visam dar suporte à verticalização do ensino.

---

<sup>102</sup> A Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná foi criada em 2000 e seus recursos financeiros têm origem no Fundo Paraná que prevê a destinação de 2% da receita tributária do Estado ao desenvolvimento científico e tecnológico. Desse percentual até 30% é destinado à Fundação.

O fato de alguns setores estarem captando recursos e melhorando suas condições de trabalho dá a idéia de que o governo está investindo. No entanto, há um descaso do poder público em relação à infra-estrutura. O relatório do Tribunal de Contas do Estado<sup>103</sup> em relação a 2005 denunciou que o governo de Roberto Requião não cumpriu o artigo 205 da Constituição Estadual no que diz respeito ao gasto de 2% em ciência e tecnologia.

Conforme dados contidos na Tabela 1 as IES que, em 1997 recebiam 12,88% do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços, ICMS, do Estado passaram a receber 7,50%, havendo praticamente a redução pela metade do orçamento. Em contrapartida, houve o crescimento do número de alunos, cursos, e a quase estagnação do número de professores.

As áreas que não são “privilegiadas” pelos editais, que não possuem programas de pós-graduação ou estes se encontram ainda estão em fase de implantação permanecem a “pão e água”, conforme relata uma docente de Ciências Sociais Aplicadas. A saída encontrada foi a de envolver os professores em cursos de especialização pagos pelos alunos para reverter os ganhos em melhoria das condições de trabalho. Os docentes, assim, se dispuseram a trabalhar nos finais de semana e abriram mão de sua remuneração para captar recursos.

Docentes de algumas licenciaturas afirmaram que trabalham “no improviso, criatividade”, se sentem “mal tratados” pela instituição e consideram merecer um “tratamento diferenciado” por serem formadores de futuros professores. A capacidade de captação de recursos de que dispõem é “extremamente limitada”, e

---

<sup>103</sup> O referido relatório está disponível em <http://www.tce.pr.gov.br/servicos>

dependem quase que exclusivamente de apoio oficial, seja estadual, seja federal, e a “política pública estadual, federal ou municipal não enxerga essas diferenciações”.

Em virtude das precárias condições de algumas instituições há um potencial adormecido e que está esperando ser despertado para poder gerar mais conhecimento. Docentes altamente qualificados têm seu potencial subutilizado pela falta de laboratórios e equipamentos. Um entrevistado com pós-doutorado em Harvard afirmou não ter condições de desenvolver mais trabalhos na instituição pela falta de infra-estrutura para dar suporte aos seus trabalhos de pesquisa e extensão. Mencionou as exigências para publicações internacionais no sentido de que os estudos envolvam mais de uma metodologia válida internacionalmente implicando em várias técnicas para a análise de uma amostra. A falta de equipamentos e reagentes para fazer esse tipo de análise o impedem. Apesar de saber fazer essas análises, ter conhecimento para realizá-las, o docente não tem equipamentos. Não tem, também, um espaço exclusivo dentro da universidade e necessita buscá-lo fora da instituição. Esse docente informou estar pleiteando junto a órgãos públicos e agências de fomento verbas para melhoria da infra-estrutura.

Para os docentes da área de Saúde as dificuldades em infra-estrutura comprometem ainda mais o seu trabalho, pois entendem que esta

não é uma área comum que uma salinha resolve; ela não lida com *qualquer* coisa, ela mata imediatamente. Os outros cursos matam ao longo do tempo, o aluno da área de Saúde, se faz alguma coisa errada, mata imediatamente, isto é, tem o potencial de causar dano imediato. (E-20)

Como as verbas são limitadas, os professores entram na lógica da concorrência e assim vão aparelhando seus laboratórios, criando condições para seu

grupo, produzindo e conseguindo melhores condições de concorrência. Para isso, se opõem por vezes a colegas da própria universidade. Cada vez têm menos tempo para se preocuparem com questões coletivas.

Há aqueles que aceitam o competitivismo e entendem que o sistema deve ser pautado em análise de mérito para aprovação de financiamento de projetos para que os professores saiam para se titular, tenham produção científica. Geralmente essa é a opinião manifesta pelos docentes com melhores posições na academia, pelos pesquisadores nível 1 do CNPq. Outros criticam o competitivismo por perceberem que em termos de relacionamento as pessoas se tornaram “menos colaborativas” e passaram a ver o colega “como alguém que precisa superar em número de artigos publicados ou número de trabalhos apresentados”.

Assim, os docentes passam a se adaptar às novas exigências do mundo do trabalho que, conforme autores contemporâneos como Harvey (2002), Castells (1999a e 1999b), Sennett (2005) e Bauman (1997) demandam o descarte de atributos como a concepção de *estabilidade*, *organização sindical* e a noção de *longo prazo* que tradicionalmente sustentaram a identidade profissional e a adoção das noções de *competitividade*, *produtividade*, *competência*, *flexibilidade*, *padrão de qualidade*.

#### 4.5 O DOCENTE E AS EXIGÊNCIAS EM RELAÇÃO A SUA PRODUÇÃO

As exigências parecem não variar em função do regime de trabalho, mas em função da titulação, pois docentes não vinculados ao regime de dedicação exclusiva, pelo fato de serem doutores, mencionaram que têm uma carga alta de atividades.

Em seus relatos, informaram que na medida em que foram se qualificando se depararam com maiores exigências em relação a sua produção científica e isso os “oprime muito”. Aqueles professores que, antes de se titularem relacionavam-se somente com alunos de graduação durante suas aulas, passaram a assumir alunos como orientandos em projetos de pesquisa, ensino, extensão ou em programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Passaram, também, a atender alunos orientados por outro professor, mas que estão num momento de suas pesquisas que precisam de seu auxílio. Entendem que essa interação surgiu porque “apareceram os alunos atrás de projetos, apareceram os projetos, apareceu o incentivo” e isso promoveu o aumento de atividades docentes. Se a carga de trabalho é alta, a carga de responsabilidade também o é para os docentes doutores porque envolve coordenação, gerenciamento de projetos, relatórios e prestação de contas aos órgãos financiadores.

As exigências de instâncias diferentes – do governo estadual, do governo federal, na medida em que as políticas de infra-estrutura vêm pela CAPES e o apoio à pesquisa pelo CNPq e do mercado – os faz sentir que atendem a “padrões diferentes” que ficam num “meio-termo.”

A CAPES, para alguns, é um órgão que “mais controla que apóia”. Entendem que “dar aula no *stricto sensu* é um problema”, porque o salário é o mesmo, mas envolve mais controle e exigência. Mais tempo a ser dedicado a atividades que não contam com as condições adequadas para sua execução.

Percebem que os critérios de avaliação a cada ano são mais rigorosos em função de que a pós-graduação cresce numa taxa de 11%, mas os recursos para ela, pelo menos da CAPES, são da ordem de 3%. Há uma defasagem muito grande entre apoio financeiro e crescimento e, ainda que nenhum programa tenha que seguir

obrigatoriamente os critérios da CAPES, é necessário a vinculação para acessar o apoio financeiro, pois sem ele não há como os programas sobreviverem.

Segundo Sguissardi (2006a), o *Modelo CAPES de Avaliação* reflete a deserção do Estado da manutenção da educação superior e o seu aumento de poder de regulação e controle, em nome da *competitividade* da economia que passa a enredar a universidade e seus “produtos”. Para ele,

a Capes, tanto quanto a secretaria da receita federal, possui em suas mãos poderes ilimitados no campo da conformação da estrutura, dos tempos de duração, das prioridades de formação – de pesquisadores ou de docentes para o ensino superior, por exemplo –, de uniformização dos programas, etc. Se a moldura é única, cedo ou tarde haverá um único modelo ou formato de programa. E isto parece estar na contramão da diversidade e da própria concepção de universidade, que deriva de *universal* e não de *único* ( p. 68).

Submetidos aos critérios que unificam, padronizam, os docentes do *stricto sensu*, em seus relatos, afirmaram que entendem que os programas emergentes que precisam de apoio não conseguem captar muitos recursos porque não estão consolidados e concorrem com os programas mais qualificados. Reclamaram que a CAPES “não quer saber” dos problemas da instituição e a avaliação é para todas as universidades do Brasil não adiantando justificar que estão perdendo professores por conta dos baixos salários.

O que pesa é que para além das dificuldades os docentes necessitam se preocupar com as avaliações externas. A realidade traduzida na expressão *publish or perish* que há algum tempo se faz presente no cotidiano das universidades norte-americanas está instalada na realidade paranaense e pode vir a comprometer o desempenho no âmbito da ciência e da formação superior. O aumento da exigência de publicações, a aceleração dos prazos e a necessidade de compatibilizar inúmeras



tarefas impõem à docência, assim, uma dinâmica pautada pelo *produtivismo acadêmico*.

Alguns professores relataram que demoraram a incorporar as exigências de produção e quando se deram conta perceberam que não haviam produzido tanto quanto os colegas. Passaram a enfrentar “pressão psicológica” por terem concorrido e não terem conseguido bolsas para seus orientandos.

Entendem que os resultados da pesquisa só têm valor se forem publicados, e, as pesquisas, para serem publicadas têm um mercado editorial difícil. Para manterem ou melhorarem os conceitos dos programas de pós-graduação os docentes têm que produzir e publicar naquilo que chamam *top* de linha no mercado editorial. Sabem que é “muito difícil; por mais que o grupo de professores se esforce e tente, não passa só pelo esforço de cada um, passa também por toda uma política de editoração”.

Percebem que a qualidade parece não ser a preocupação da maioria, mas sim a quantidade, e entendem isso como uma “anomalia”. Relataram que passaram a publicar mais, mas as condições materiais não foram fornecidas e “a universidade não acompanhou essa exigência, essa intensidade”. A falta de condições e o excesso de atividades comprometem a qualidade da produção, pois “aquilo que sai em grande quantidade nem sempre consegue primar pela qualidade”. Acreditam que nem sempre o professor que escreve mais artigos é o que mais contribui para a ciência.

Para muitos, sua produção não está como queriam, seus artigos vão e voltam dos conselhos editoriais de revistas bem conceituadas e consideram isso desgastante. Nem sempre gostam do que escrevem devido à falta de tempo que tiveram para

elaborar os textos, pois utilizam somente aqueles “horários em que deveriam estar descansando”.

O monitoramento da qualidade do sistema de ensino superior, questão que se tornou fundamental, pelo fato de ser expresso por meio de dados numéricos, gráficos, tabelas, *rankings*, estatísticas, indicadores, categorias, comparações, criou demandas que contribuem para a intensificação ainda maior do trabalho docente e, além disso, segundo Popkewitz e Lindblad (2001), molda a *visão* que os docentes têm de si mesmos.

Os docentes consideram que há quase “uma cota-dia de produção”. Nessa “desregrada busca de produção”, nesse “vale-tudo textual”, alguns optam por “ir devagar” porque temem “represálias teóricas e críticas”, consideram que “não dá para jogar o nome em tudo”.

Percebem que há uma produção excessiva de publicações e que está começando a faltar leitor.

Ainda que falte tempo para elaborar o pensamento, os docentes apresentam elevados índices de produtividade, mas eles próprios criticam a qualidade do que está sendo publicado. Os líderes de grupos de pesquisa, docentes titulados com produção satisfatória, relataram que, dentre outras, assumem a responsabilidade de relatar a produção intelectual, com comprovantes, dos colegas. Para eles, esse processo “é um *stress*”, pois todos estão sobrecarregados de tarefas, sem tempo para reunir a documentação.

Em razão do fato de a avaliação da produtividade não estar centrada nas atividades de ensino e extensão, o prestígio, reconhecimento na comunidade científica, capacidade de influência, recompensas são proporcionados pela atividade

de pesquisa e pela produção científica. Nos critérios de avaliação do professor o que conta são as publicações feitas. As aulas na graduação, projetos de extensão não contam muito e isso faz com que o professor sinta um grande incômodo pelo fato de se dedicar a atividades não pontuadas. Assim, uma característica que tem marcado o fazer universitário tem sido a valorização das atividades de pesquisa e pós-graduação do professorado em detrimento das tarefas de extensão e ensino que se converteram em uma “carga” praticamente sem estímulo.

Contraditoriamente, é por meio do ensino que alguns professores se sentem reconhecidos, realizados. Afirmaram que gostam de preparar uma aula diferente da outra. Entendem que, se repetirem a mesma aula em turmas diferentes, perdem muito do singular, do inédito. Cada aula é nova. Em alguns relatos informaram que, quando podem, passam grande parte do seu tempo preparando aulas “para se sentirem inéditos.” Gostam do contato com os alunos.

O aumento de exigência numérica, quantitativa de produção científica sem a valorização devida das atividades de graduação e extensão acaba criando guetos. Os professores que produzem parecem ter uma valorização maior que aqueles que se dedicam somente ao ensino. Os docentes sentem-se “empurrados” a fazer pesquisa e publicar “a qualquer preço e a qualquer custo”.

#### 4.6 OS IMPASSES E AS PERSPECTIVAS MANIFESTAS PELOS DOCENTES

Em seus relatos, os docentes reclamaram da falta de um projeto político para o ensino superior no Estado, pois entendem que “não se tem uma política que veja a ciência e a tecnologia ou as IES como instituições importantes para a sociedade” a

não ser no plano do discurso. Percebem que as universidades crescem e têm até resultados promissores graças a elas, à dedicação dos professores, porque não há o apoio efetivo, ações práticas do governo.

Sentem o descompromisso dos governantes com os direitos sociais e entendem que “isso não é um privilégio da educação”, pois avaliam que “tudo o que importa para a sociedade não está legal”. Isso decorre de uma “condição maior, estrutural” e que os últimos governos estão nessa tendência que é a de “sucateamento” da universidade pelo papel que o Brasil sempre teve na ciência e tecnologia. “Há o processo de sucateamento ou se não sucatear, privatizar. Não é uma privatização no sentido completo, mas privatizar espaços como a pós-graduação”.

Outros entendem que não adianta criticar porque o crescimento do ensino superior no Estado foi desordenado, comparam-no a uma favela.

Percebem que os demais trabalhadores consideram os salários dos docentes altos em relação aos seus, que as reclamações e greves nas universidades são “à toa”, porque não se trabalha. Entendem que a sociedade em geral desconhece que a especificidade do trabalho docente é outra, não sabe da necessidade de busca de capacitação, de atualização constante e que isso sai do seu salário bem como a compra de bibliografia e a participação em eventos.

Apesar de todas as dificuldades que enfrentam, os docentes entendem que são vistos pela sociedade como privilegiados por serem servidores públicos, terem estabilidade no emprego e por toda a campanha feita ao longo do tempo de rejeição a esse tipo de funcionário. Entendem que a mídia colabora com essa falsa idéia por meio de programas humorísticos. Percebem que a opinião pública não está do seu

lado. Reprovam as manifestações públicas do governador Roberto Requião quando afirma que aqueles docentes que se sentem insatisfeitos que saiam porque há muitos querendo ingressar na universidade.

Durante um certo período, o próprio governador começou a fazer críticas ao TIDE como se tudo isso fosse privilégio e demonstrando um desconhecimento do que é a vida acadêmica e isso nos afetou profundamente. Dizer assim: “ele está mentindo e eu não vou dar bola”, isso não existe. Como é formada a imagem que temos de nós mesmos? É a partir do outro, daquilo que o outro pensa. Então, o governador falando isso, os órgãos de comunicação dando abertura para que fale, você começa a andar na rua e imagina que as pessoas estão pensando que você não trabalha, que vive de regalias, que ganha um *salarião* e isso tudo não é verdade. Você trabalha muito, colabora muito, mas é terrível ter que trabalhar desmotivado. O que faz com que a gente arregace as mangas é a nossa seriedade, nossa ética, nosso compromisso com os alunos. Você tem compromisso com pessoas e é por isso que trabalha, senão acabaria deixando tudo ou pensaria: “me pagam pouco, eu vou fazer pouco”. Você trabalha da mesma forma ou muito mais por conta desse compromisso ético. (E-19)

O descontentamento com o governador pelo fato de depreciar, desprestigiar os docentes das universidades públicas leva ao desestímulo. Assim, além do desestímulo financeiro e do desestímulo de infra-estrutura em geral, os docentes têm que lidar, também, com o desestímulo político-ideológico e isso faz com que na primeira oportunidade concreta que surja, muitos saiam em busca de uma melhor relação político-acadêmica, político-ideológica, financeira.

Os docentes que permanecem se preocupam com a consolidação da pesquisa e da pós-graduação diante da saída de seus pares. A maioria dos professores que sai é altamente qualificada e conta com uma produção razoável. Muitos são vinculados a grupos de pesquisa de outros lugares e lá têm seu potencial valorizado. Os entrevistados manifestaram que entendem que são professores “prontos” com “condição de produção, de captar recurso” que a universidade está perdendo. Eles

são substituídos por professores menos titulados e a universidade precisaria passar a investir neles para que chegassem à condição daqueles que perdeu.

Essa preocupação, quando levada aos órgãos superiores, não encontra repercussão.

Perdemos muitos doutores e isso foi levado ao governador e ele disse: “os doutores se vão e os cabeça-oca ficam”. Saiu nos jornais.<sup>104</sup> Disse que era uma contribuição que o Estado do Paraná estava dando à ciência, pagando para formar doutores e os doutores produzirem em outro lugar. (E-25)

Muitos dos entrevistados afirmaram que permanecem na universidade pública paranaense por compromisso com a educação pública, questões pessoais ou vinculadas à qualidade de vida das cidades – educação para os filhos, oportunidade de emprego para o cônjuge – isto é, um conjunto de condições para além das questões institucionais e financeiras.

Alguns se vêem como “teimosos” e levam em conta a trajetória percorrida entendendo que construíram muita coisa na instituição e fazem a diferença nela. Se

---

<sup>104</sup> A entrevistada se refere ao episódio amplamente noticiado ocorrido em 28/10/2004 quando diretores do Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino de Maringá, SINTEEMAR, entregaram ao governador em exercício, Orlando Pessuti, e ao governador licenciado, Roberto Requião, documento elaborado pelo SINTEEMAR e Sindicato dos Professores de Londrina, SINDIPROL, que mostrava a defasagem salarial das Instituições Estaduais de Ensino Superior, IEES, em relação às universidades federais e paulistas. O documento alertava ao governo, que uma das conseqüências da falta de uma política salarial, era que as IEES estavam perdendo docentes e técnicos altamente qualificados. No diálogo que se estabeleceu entre o Sindicato e Orlando Pessuti, esse se manifestou preocupado com a situação, pois a evasão que estava ocorrendo nas IEES também está ocorrendo no IAPAR – Instituto Agrônômico do Paraná. No diálogo estabelecido com Requião, ele assim se manifestou: “vão-se os cérebros e ficam os cabeças ocas”. Disse ainda, que “ficará preocupado se a evasão ocorrer para o exterior, porém, se a evasão está ocorrendo para instituições públicas e particulares dentro do país, esta é a contribuição do Paraná para com o Brasil”. Os presentes solicitaram então a ele, uma reunião para debater a questão da reposição salarial e evasão. A resposta foi: “fico imaginando os cérebros saindo das cabeças e indo embora”. Requião finalizou o diálogo dizendo que a obrigação do Estado, de acordo com a Constituição, é com o ensino fundamental e médio, mas que além disso, ainda mantém também o ensino superior que é responsabilidade do Governo Federal. Quanto à reposição, Requião disse que a secretária de administração, Maria Martha Lunardon, estaria fazendo um estudo sobre o assunto. Disponível em <http://www.sinteemar.com.br/noticias/29-10-2004>, acesso em 10/10/2007.

forem para outra universidade, vão ser “mais um, não vão contribuir”. Pensam que as universidades paranaenses, por serem jovens, dependem muito da sua dedicação e empenho.

“Massacrados” pelos baixos salários, os docentes que permanecem no ensino superior público consideram “inconcebível” o Estado investir tanto no aprimoramento do professor e quando este retorna à instituição as condições de trabalho serem mínimas e o impelirem para instituições particulares ou para as públicas de outros Estados.

Em seu relato, um docente com doutorado e treinamento no exterior, pesquisador nível 1 do CNPq informou que seu salário<sup>105</sup> é comparável ao de seus alunos e orientandos recém-egressos do Mestrado.

Em virtude de as condições financeiras dos docentes serem precárias, há a dificuldade para que participem de eventos pela falta de recursos próprios. Se os eventos envolverem viagens para fora do estado, os docentes afirmaram que têm que calcular se “vai ser 30%, 40% ou 50% do salário do mês” e, dependendo do evento gastam até “60% do salário de um doutor”

Falta dinheiro para comprar livros. Nas feiras, comuns em eventos científicos, sentem-se “tentados” com livros “de ponta” na sua área, porém os preços dos livros estrangeiros em euro ou dólar são incompatíveis com suas possibilidades financeiras. Entendem que têm que “baixar a bola e viver dentro das condições.”

---

<sup>105</sup> O docente informou que seu salário bruto é de R\$ 7.762,71, com desconto de R\$ 2.155,48, restando um salário líquido de R\$ 5.607,23. Entende que está acima da média porque recebe gratificação de R\$ 1.147,94 pelo cargo de coordenação de Programa de Pós-Graduação, R\$ 513,06 de quinquênio e R\$ 116,00 de insalubridade por trabalhar com agrotóxicos. Portanto, a média salarial de professores com sua titulação seria em torno de R\$ 3.500,00.

Se você ficar focado no salário entra em depressão. O que a gente faz é o seguinte: ajusta o seu nível de vida ao dinheiro e encara que esse é o seu horizonte agora. Por isso que a gente se envolve na pós-graduação, em projeto; na verdade você não tem remuneração a mais nenhuma, o que você tem, às vezes é que ganha do CNPq um dinheiro para ir num congresso, para comprar um equipamento para o seu laboratório, eventualmente tem um projeto com a iniciativa privada que eles pagam um pró-labore para você, mas isso é esporádico, é a exceção. (E-31)

Mesmo sobrecarregados pela falta de expansão do quadro docente e insatisfeitos com o salário, os entrevistados não vincularam a dedicação, o comprometimento e o empenho aos ganhos financeiros. Informaram que uma professora que se aposentou trabalha há quatro anos no Mestrado gratuitamente. Consideram que “alguém que faz isso acredita no ensino.”

Em relação ao futuro, entendem que a universidade “não vai ser totalmente pública, como já não é”, por já estar privatizada por dentro”. Vêem transformações, porém entendem que estas não seriam no sentido constituir a universidade como “um grande centro público, gratuito, de qualidade”.

Alguns são portadores de utopias e lutam porque estão convencidos que é possível mudar para melhor e entendem que é necessário “um não-conformismo”, manter a utopia, isto é “achar que sempre tem um lugar melhor”, pois só assim consideram que “o professor deixa de ser tarefeiro e consegue enxergar seus alunos, seus colegas como sujeitos”.

Para outros, há a sensação de impotência parecendo que “não há nada mais para fazer”. Para outros ainda, o que os move é a esperança, ainda que não visualizem possibilidades de mudanças no curto prazo.

Se o longo prazo não existe no plano das exigências cotidianas, dada a urgência com que tudo precisa ser tratado pelo docente, contraditoriamente, é nele



que vislumbram alguma possibilidade de mudança. Visualizam perspectivas somente em médio e longo prazo. Em curto prazo nada enxergam, percebem que nada “é para amanhã”. Muitos não vêem “horizonte para grandes mudanças” e entendem que estas, se houverem, vão ser “mudanças pontuais”.

Minha esperança é que não piore, mas não tenho ilusões. Essa é uma lógica própria do modo de produção capitalista. É a lógica do setor industrial que se colocou dentro da universidade. Não sei se a gente consegue vencer, modificar isso nesse modo de produção. Eu tenho esperança no sentido de que a gente consiga fazer com que os professores, meus colegas, percebam essa engrenagem, essa lógica que está permeando o seu trabalho e consigam dar uma pausa, freada. Não sei se a gente consegue modificar. (E-24)

Mesmo com condições precárias, os avanços são observados pelos docentes no âmbito do conjunto das pesquisas das várias áreas, das publicações, da articulação em âmbito nacional, da preocupação com os problemas sociais, do avanço na qualidade da pesquisa e, decorrente disso, da melhoria do ensino, do retorno da pesquisa para a comunidade por meio da extensão.

Os docentes relataram que gostariam de ter o trabalho valorizado de fato, “não de faz-de-conta”, e afirmam que a “falta de reconhecimento dói”, pois muitos cursos são bem sucedidos em avaliações nacionais como o SINAES e o Provão e constam como melhores do país no Guia Abril do Estudante e isso não é considerado pelos governantes. Grupos de pesquisa que desenvolvem estudos de referência na área<sup>106</sup> correm o risco de “desaparecer”, “morrer”, porque estão centrados em uma liderança.

---

<sup>106</sup> É o caso do grupo de pesquisas da UEM que desenvolve pesquisas de referência em Micologia Médica, uma área que passou a existir com um grau de importância muito grande para a Saúde porque trabalha com doenças – infecções oportunistas - que acometem pessoas imunocomprometidas como o transplantado, portador de HIV, paciente de câncer.

Embora seja uma constante a impressão de estar “sempre em falta”, embora os escritos deixem a desejar e atendam prioritariamente os índices de produtividade estabelecidos externamente, em muitos sobrevive o desejo de contribuir, de fazer o conhecimento avançar, ver a universidade em que atuam se consolidar.

#### 4.7 A NOVA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS UNIVERSIDADES PARANAENSES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De modo geral, o quadro no qual tem se dado o trabalho docente nas universidades públicas estaduais paranaenses comporta uma nova *métrica* do tempo e uma nova espacialização que inibem tanto a auto-organização como a organização coletiva.

Os docentes têm sido impelidos a ministrar mais aulas, propor mais projetos, aumentar quantitativamente sua produção intelectual. São, também, pressionados a captar mais recursos envolvendo-se com as práticas do quase-mercado educacional a fim de criar e/ou manter suas condições de trabalho. Esse quadro os leva a buscarem isoladamente seus interesses pessoais e a competir com seus pares.

Muitos projetos funcionam de maneira fragmentária atendendo a interesses particulares de integrantes da comunidade universitária e voltando a instituição para ela mesma, perdendo de vista a necessidade de transformação da sociedade e rendendo-se às exigências circunstanciais do mercado.

As falas que reproduzimos a seguir sintetizam, a nosso ver, o momento vivenciado pelos docentes entrevistados.

A gente acaba entrando nessa roda-viva e vai colocando os outros também; o aluno, o colega. (E-24)

É mais fácil você entrar na roda-viva do trabalho do que você se manter num cotidiano mais saudável. (E-11)

Elas nos reportam naturalmente à composição de Chico Buarque intitulada *Roda-Viva* que exprime uma situação de desnorтеio que comparamos àquele em que encontramos muitos docentes paranaenses. Roda-viva, segundo o dicionário, é movimento incessante, corrupio, porém, na composição, contrariamente ao que significa a palavra, a roda-viva está associada à morte. A roda-viva ceifa o movimento da vida arrancando-lhe os germens e tudo o mais que ainda se encontra em desenvolvimento.

No cotidiano docente, a roda-viva arrebatava os docentes de tal forma que suas contribuições ao conhecimento cultivadas com esforço não têm espaço para promover discussões e promover avanços.

Tanto esforço para publicar, para dizer que você está mantendo o mínimo de pontuação necessário para garantir ao seu Programa respeitabilidade e você tem a sensação de que nem os seus alunos lêem, a não ser que a questão que você publicou seja diretamente ligada ao objeto que ele pretende desenvolver, aí ele vai buscar. Mas nem o seu aluno lê. Seu colega não lê nem para brigar com você, para dizer que não concorda. (E-28)

A roda-viva expressa uma ação abortiva, que carrega tudo.

“Você pensa: “E eu? E o meu alimento intelectual?” Tenho vontade de fazer coisas novas. Construir novos campos de pesquisa. Quero começar novamente. Não me sinto satisfeita. (E-19)”

Os docentes vêm estancada sua capacidade de decidir o próprio destino, de adquirir autonomia.

A grande maioria não se atreve, tem medo. O governador disse: “Você não está satisfeito com a universidade, peça a conta e vá porque tem uma fila de espera”. A gente acredita na fila de espera, mas a gente sabe também que vão levar vinte anos para formar outro docente como eu, com a minha experiência, bagagem, por tudo o que eu já vivenciei. Mas eu fico com medo, eu não me atrevo, eu engulo tudo quietinha. (E-2)

A roda-viva é um vendaval que arrebatava o destino das pessoas.

Você sacrifica tudo. Sacrifica a tua vida, o teu casamento, tudo o que você tem em prol de ser docente, de estar aqui, ver se consegue fazer alguma coisa para melhorar o que vem vindo. Sai daqui chateada porque não chegou a lugar nenhum e não conseguiu se unir a ninguém. (E-2)

A capacidade de interagir é comprometida pela roda-viva.

Eu vejo cada um fazendo aquilo que é seu e se fechando no seu universo. (E-5)

Mesmo assim, ainda sobrevive o desejo de alguns docentes resistirem, de assumirem a condição de sujeitos, de terem voz ativa e enfrentarem a corrente da roda-viva.

Estão acabando com a educação superior. Eu acho que essa é a intenção. Eu não vou desanimar por isso. Vou continuar, até onde me permitirem, na escola pública. (E-12)

Apesar dessa dificuldade, tem muita gente ainda que resiste. É um momento que nós estamos vivendo. E nós vamos resistir enquanto nós pudermos. É isso que nós vamos fazer. (E-19)

Os movimentos descritos na canção, tal como a dinâmica contida nas falas dos entrevistados, fazem menção a momentos que implicam em empenho, dedicação, trabalho sério e sucessiva frustração. Esse ciclo, segundo nosso entendimento, descreve a experiência histórica paranaense em relação ao ensino superior. Nela, o tempo dos docentes vem passando por metamorfoses.

O descompasso existente entre o número de atividades e o tempo de que o docente dispõe para realizá-las acelera o cotidiano. De modo contrário, há compassos de espera em relação às ações que dependem dos órgãos governamentais. Há a falta de sintonia entre a dimensão dos tempos do professor e do poder público, pois respondem às necessidades com velocidades totalmente distintas.

Assim, o tempo, aspecto inexorável da vida humana – fonte dos ritmos, ciclos, fases, idades, estações, eras, minutos, etc. – se torna, também, fonte de angústia.

O tempo é uma das dimensões constitutivas das tramas sociais, campo em que se dão as relações interpessoais, no qual as estruturas se desenvolvem; é ele que tem a possibilidade de orientar e influir diretamente sobre o comportamento e sobre as expectativas ao demarcar o passado, presente e futuro. É sobre a relação que o docente estabelece com o tempo que têm incidido significativos impactos das atuais políticas, sobretudo aquele tempo que deveria se voltar para a criação de espaços para a criatividade, para a interação e que seria capaz de dar à docência um sentido de ação intelectual, formativa, crítica, criativa e construtiva.

No atual momento dos docentes das universidades paranaenses, o tempo se tornou uma roda-viva que dispersa no espaço, agita por dentro e corrói os coletivos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gente vai contra a corrente  
Até não poder resistir  
Na volta do barco é que sente  
O quanto deixou de cumprir

(Chico Buarque, *Roda-viva*)

O nosso interesse em conhecer melhor a engrenagem que move o trabalho docente no Estado do Paraná marcou o começo desta trajetória. Tomamos o trabalho docente na universidade como trabalho intelectual e consideramos importante estudá-lo porque, diante da importância assumida pela ciência no atual estágio do capitalismo – já que a capacidade de produzir conhecimentos tem sido um dos fatores determinantes da distribuição do poder econômico –, a docência na universidade passou a ocupar posição estratégica dada sua responsabilidade pela produção e difusão de conhecimentos bem como pela formação de novos cientistas e profissionais. Essa situação atraiu nossas atenções e despertou em nós o desejo de melhor visualizarmos os fios que tecem a malha do cotidiano do trabalho docente para compreendermos os efeitos das transformações impostas pela reestruturação produtiva e pela reforma do Estado no interior das universidades públicas paranaenses.

No início desta caminhada indagávamos: se houve mudanças na base produtiva, no papel do Estado e da ciência nesse novo patamar do capitalismo, que repercussões estas tiveram no trabalho docente nas universidades paranaenses? Diante da mercantilização da esfera pública e da universidade, quais são as tendências manifestas pelas mudanças ocorridas no cotidiano dos docentes?

A resposta a essas questões implicou em captarmos os movimentos operados no interior do trabalho docente tratando de maneira não dicotômica o individual e o social, inserindo o docente na sociedade e na dinâmica das relações sociais. Nas palavras de Marx, tal processo corresponde “à plena unidade essencial do homem com a natureza, a verdadeira ressurreição da natureza, o naturalismo acabado do homem e o humanismo acabado da natureza”. (MARX, 1979, p. 9). Nessa perspectiva, é a inter-relação de aspectos culturais próprios de uma dada estrutura social inserida num determinado espaço e tempo históricos que propicia as construções de significado e experiência. (CASTELLS, 1999b).

No transcurso deste estudo resgatamos parte da história do trabalho docente na universidade que a caracterizaram como centro efervescente do conhecimento e abordamos algumas das determinações que definiram suas funções e plasmaram seu significado em diferentes momentos. Pautados na expressão *universitas semper reformanda* que assinala o caráter de metamorfose da universidade, tentamos captar as configurações do trabalho docente em diferentes períodos, as performances pressupostas pela política bem como os espaços de autonomia e individualização oferecidos.

Discutimos o local e o universal. Assim, tratamos do quadro mundial dos rumos político-econômicos e também do cenário brasileiro e paranaense em que encaminhamentos oficiais de governos alinhados com os preceitos neoliberais, por meio da garantia de todo um arcabouço legal, liberaram parcialmente o Estado do ônus do financiamento das instituições públicas de ensino superior.

Buscamos dados documentais e empíricos de modo a analisar o que precede o trabalho docente, ou seja, a instituição, e esta dentro do modelo de desenvolvimento

do Paraná, no contexto brasileiro de forma a desenvolver a temática em círculos concêntricos, pretendendo entender um elemento a partir de sua relação com o todo.

Abordamos a situação dos trabalhadores em geral - marcada pela perda de força decorrente da flexibilização/precarização do trabalho, enfraquecimento dos sindicatos, desestruturação do sistema de proteção social – e a situação dos docentes, em especial, na qual a dimensão intelectual do seu trabalho atualmente vem sendo comprometida.

Tivemos a oportunidade de ouvir relatos de docentes acerca de seu cotidiano e observar que a docência na universidade paranaense vem apresentando características complexas, como complexo e plural é o Estado com suas regiões de nuances políticas, econômicas e sociais variadas. Percebemos que o trabalho docente tem sido historicamente construído no bojo do lento processo de desenvolvimento político e econômico do Estado ao longo do qual o docente tem enfrentado a necessidade de se integrar às exigências de diferentes instâncias, quer seja da economia, da política partidária ou da política educacional nacional centralizadora sem que tenha as condições apropriadas para isso e sem que a realidade das instituições seja considerada.

Buscamos melhor visualizar o paradoxo vivido pelos docentes que, por um lado enfrentam a perda gradativa do reconhecimento de seu trabalho pela sociedade e, por outro, se defrontam com o aumento cada vez maior de suas responsabilidades. Nesse sentido, retomamos o movimento das mudanças no trabalho docente na universidade paranaense ao longo do tempo e percebemos que num primeiro momento, correspondente à criação dos primeiros cursos superiores, aos docentes era atribuído significativo valor, sendo cultivada uma imagem positiva e respeitada do



professor. Esse *status* decorria de sua ação corresponder às expectativas que pairavam sobre seu trabalho.

O que caracterizava a docência, nesse momento, era a meta de transmitir saberes, o intuito de formar profissionais. Havia um *modelo* de professor que representava a reprodução do perfil determinado pela esfera de poder político e era nessa responsabilidade individual de assumir uma parcela do saber que a especificidade do professor se manifestava. Havia, além disso, certa unicidade na classe docente, pois todos estavam voltados prioritariamente para o ensino.

Os cursos, em sua maioria, eram profissionalizantes e muitos dos professores eram profissionais liberais que destinavam parte de seu tempo à docência e por meio dela repassavam conhecimentos advindos de seus afazeres. Assim, a biografia do profissional era trazida para o universo institucional e neste, como docente, desfrutava de reconhecimento e prestígio, havendo uma identificação total do profissional com o seu papel de professor.

Quando essa situação docente deixou de prevalecer e as transformações assumiram contornos mais definidos instaurou-se um segundo momento na construção do trabalho e, a partir de então, a unicidade existente anteriormente começou a se desfazer, no entanto o docente ainda contava com respaldo e reconhecimento das classes dominantes – oligarquia rural e burguesia industrial – já que suas expectativas eram satisfeitas. A principal mudança diz respeito à quebra da exclusividade da **transmissão** do saber/ensino como objetivo único da atividade docente. A **criação** de conhecimentos, pesquisa, e sua **difusão à comunidade** através da extensão passaram a ser também objetivos da instituição e, conseqüentemente, ao docente se atribuíram essas tarefas. Alguns professores

assumiram todas as frentes de trabalho, outros continuaram somente com o ensino e outros, ainda, se identificavam mais com a pesquisa. As hierarquizações foram se estabelecendo no interior da classe docente.

Essa diversificação ocorreu também no plano institucional. Algumas instituições passaram a se preocupar mais com a pesquisa, outras continuaram focadas no ensino. Foi nesse momento em que foram criadas as primeiras universidades estaduais paranaenses e ao mesmo tempo em que estas buscavam sua organização como instituições voltadas para a pesquisa e extensão, além do ensino, foram chamadas, também, a se adequar às determinações da Reforma Universitária, contidas na Lei 5.540/68. As mudanças não foram desencadeadas pelo movimento histórico, mas pela imposição de um modelo rígido, um código de valores pré-estabelecidos. As manifestações autônomas eram tomadas como ilegítimas e os docentes a elas ligados tinham suas possibilidades de expressão limitadas sendo afastados das universidades. Houve com os docentes um processo de *reificação*, pois a própria realidade e a da instituição deixaram de ser vistas como construção humana própria. A universidade não se transformou a partir daqueles que estavam atuando concretamente nela, mas de um grupo que, destacado do conjunto, dispôs-se a pensá-la como uma contribuição para o futuro do país, projetado abstrata e idealmente segundo um modelo econômico e político determinado (BAPTISTA, 1997).

Um terceiro momento se apresentou no período compreendido entre a década de 1980 e 1990 em que os docentes passaram a reivindicar melhores condições de trabalho e salários por meio de greves e mobilizações. Não foi a totalidade dos professores e instituições paranaenses que manifestou tal preocupação e sim foram grupos que assumiram o papel de mobilizadores reformistas.

Nesse momento, por meio de uma manipulação política do universo simbólico, passou-se a disseminar uma imagem negativa de professor universitário que alertava para o fato de ele supostamente trabalhar pouco e contar com salário acima da média da população.

Assim, o trabalho intelectual passou a ser desvalorizado e considerado não merecedor de respeito e o professor universitário considerado improdutivo, privilegiado. Além da atribuição desse *status ontológico negativo*, o professor era atingido pelo *congelamento* salarial.

O agravamento dessa situação descrita compõe o quarto momento cujo início se deu a partir da década de 1990 e sobre o qual nossas análises mais detidas pairaram. A ânsia de resgatar o reconhecimento de seu trabalho pela sociedade tem feito com que os docentes não meçam esforços, assumam um sem-número de atividades, responsabilidades e, com isso, criem mais expectativas sobre seu trabalho. A concretude dos salários os coloca num degrau inferior na estrutura social, porém a certeza do valor social e cultural da instituição em que trabalham faz com que se vejam em patamares superiores.

Diante dessa situação dúbia e da falta de tempo, o docente passou a desempenhar seu papel isoladamente mantendo-se distante das questões coletivas e sindicais.

Gradativamente, um modelo institucional assentado em mecanismos de gestão e financiamento oriundos de instâncias externas pautados numa lógica própria, na maioria das vezes alheios ao trabalho acadêmico, tem passado a orientar as ações e relações no seio das universidades. Esse modelo tem sido alimentado tanto pelo contexto social-político-econômico quanto pelos indivíduos que lhe atribuem

movimento, os docentes, que, assim, são produzidos por ele e ao mesmo tempo o reproduzem.

As reformas em curso deixam transparecer iniciativas no âmbito do Estado que atendem às exigências da acumulação do capital centradas na exploração do trabalho. A tônica é a da gradual desobrigação do financiamento público; das avaliações produtivistas; da mercantilização do conhecimento por meio da privatização de cursos e da inovação tecnológica subordinada.

No caso específico das instituições pesquisadas, tivemos a oportunidade de nos deparar com objetivações como a queda do orçamento, a presença de um quadro de professores com contratos temporários, o crescimento das iniciativas para captação de recursos cujas repercussões sobre as atividades acadêmico-científicas e políticas do corpo de professores são: a pouca disponibilidade de alguns docentes para o ensino de graduação, o atrelamento das pesquisas às demandas dos órgãos públicos e privados, a cobrança de matrícula e mensalidades nos cursos de pós-graduação *lato sensu* e de extensão, o incentivo à ampliação dos projetos de educação à distância, o esvaziamento da política sindical e o crescimento da concepção individualista de vida acadêmico-científica.

Imersos num contexto em que encaminhamentos oficiais denotam a falta de um projeto de desenvolvimento social para o Estado e para o país, em que as universidades públicas vêm sendo convertidas em espaço para ajuste tecnológico e prestação de serviços, os docentes das universidades públicas estaduais paranaenses, embora sufocados pelas práticas do quase-mercado educacional, vêm lutando incessantemente pelo reconhecimento e valorização do seu trabalho. Ao mesmo tempo vêm seu cotidiano reconfigurado e, com ele, as relações que estabelecem

com o trabalho, com os pares, com o poder, com o futuro, com a família, com o lazer, com a vida, têm assumido novos contornos. Concepções diferentes de produção científica, de competência profissional, de qualidade exigem-lhe uma atenção e um esforço diferenciados, se inserem abruptamente, alteram seu cotidiano e comprometem seu convívio com familiares, seu tempo livre, sua saúde.

Sem pretender uma interpretação geral dos efeitos que a realidade contemporânea vem determinando sobre o trabalho docente na universidade paranaense, este estudo possibilitou o diagnóstico de alguns traços e características que este vem comportando. Esse quadro nos permitiu a elaboração de formulações que, por fazerem referência a uma realidade multifacetada e tratarem de mudanças ainda em curso, julgamos necessário que não sejam tomadas como conclusivas.

Os referidos traços e características que passaram a fazer parte do trabalho docente decorrem de demandas que pudemos constatar em nossas análises que vêm implicando em alterações na dinâmica da universidade, contribuindo para com a intensificação das atividades. Tais demandas necessitam ser pensadas e contextualizadas no bojo das relações que as perpassam, pois se constituem em mecanismos que movem tanto a engrenagem da estrutura universitária quanto os docentes individualmente. São elas: a expansão do número de cursos e alunos sem o correspondente aumento do número de docentes e funcionários de apoio e, em especial, a implantação de programas de pós-graduação *stricto sensu* que trazem consigo sistemas de avaliação próprios; a busca pela captação de recursos para o fomento das atividades e auxílio à manutenção financeira da instituição que demandam novas posturas e condutas do docente; e as novas tecnologias da informação e da comunicação que redimensionam os processos de trabalho.

A expansão do número de cursos e alunos e a implantação de programas de pós-graduação *stricto sensu*, por estarem sendo feitas na maioria das vezes sem infraestrutura nem corpo docente suficiente, têm impactado significativamente no volume de trabalho atribuído aos docentes. Estes passaram a assumir novas tarefas, a se preocupar com sua produção acadêmica para manterem conceitos satisfatórios nas avaliações externas e a buscar captar recursos para alavancar as atividades acadêmicas e consolidar os cursos criados.

No que diz respeito à avaliação, ponto fundamental das práticas universitárias como um todo rumo ao alcance dos objetivos de qualidade, pudemos observar que em especial no âmbito da pós-graduação, tem se afastado de sua função formativa não pautada em premiação, punição, exclusão e tem acentuado o individualismo, o *stress* e a competição provocados pelo produtivismo acadêmico.

Conforme Sguissardi (2006a), o *Modelo CAPES de Avaliação* está configurado como um “conjunto de procedimentos e de ações de controle para acreditação ou garantia pública de qualidade”, não implicando, portanto, numa ação educativa ou diagnóstico-formativa. Em virtude da falta de autonomia da universidade e dos programas de pós-graduação, tais procedimentos avaliativos têm substituído o importante e necessário processo de auto-avaliação institucional.

Para o autor, um modelo de avaliação que “premia, pune e exclui de acordo com classificação escalonada” desencadeia uma relação ambígua com a comunidade acadêmica da pós-graduação.

Ao mesmo tempo em que o reconhece como legítimo, o teme. Ao mesmo tempo em que o teme, e talvez por não identificar adequadamente sua natureza e especificidade de regulação e controle em nome do Estado, atribui-lhe todo o poder de definir a efetiva qualidade que devem ter os programas de pós-graduação. E a qualidade da pós-graduação brasileira

passa a ser a que for definida pelo *Modelo Capes de Avaliação*. Abre-se mão do direito e do dever da auto-avaliação, da definição da qualidade que se julgue consentânea com a identidade e funções da universidade idealizadas ou não. Isto tem conduzido a atitudes conformistas e defensivas dos programas e, ao mesmo tempo, a um esforço, aparentemente bem sucedido em alguns aspectos, mal-sucedido em outros, de aperfeiçoar o *Modelo Capes de Avaliação*, para que ele, sem deixar de ser um procedimento de regulação e controle, também tenha as características da avaliação educativa ou diagnóstico-formativa (SGUISSARDI, 2006a, p. 79)

No interior dessa relação ambígua, entre o temor e o reconhecimento da legitimidade do *Modelo CAPES de avaliação*, os docentes se envolvem cada vez mais com práticas que seccionam e segregam. Docentes do *alto clero*, com currículos que atendem às exigências impostas em termos de produção científica não manifestam o interesse em discutir a lógica produtivista já que nela se enquadram e usufruem das recompensas que dela podem advir. Aos demais resta se esforçar para atingir níveis mais elevados nesta “corrida competitiva por credenciais acadêmico-científicas, que significam poder, emprego, oportunidades, condições de trabalho” (Sguissardi, 2006a, p.77)

Sem as condições necessárias, é o esforço, empenho e dedicação dos docentes individualmente – pontos que têm sido basilares para a sedimentação do produtivismo acadêmico – que têm mantido as avaliações dos cursos.

Ainda que o cotidiano docente esteja emoldurado por alguma projeção no mundo acadêmico, o processo de sua produção é extenuante e o trabalho intelectual e as interações são esquadrihados pela velocidade imposta por instâncias externas à docência.

Os docentes, sufocados pelos critérios de avaliação e pelas solicitações impacientes, se vêem transformados em *caçadores* de bolsas e recursos, *empreendedores* remunerados de acordo com suas produções e impelidos a buscar

constantemente qualificação, atualização, produtividade de modo a garantir a própria *empregabilidade* e a de seus alunos dentro dos padrões impostos pelo mercado e pelas agências de fomento.

A eficiência do docente passou a ser julgada, também, em função da sua capacidade para captar recursos. Assim, o trabalho docente nas universidades paranaenses, que anteriormente estava limitado pelas paredes da sala de aula, atualmente se distanciou desta e assumiu a universidade como um todo. O professor é agora um trabalhador da universidade, com deveres para além da sala de aula, sobre os quais é avaliado e exigido.

Essa maior exigência impõe ao trabalho docente uma velocidade, complexidade e flexibilidade diferenciadas e estas têm como aliada a tecnologia. É esta última que permite que os docentes disponham do acesso ágil às informações existentes, comuniquem-se com pessoas de todo o planeta, desempenhem tarefas independentemente do espaço físico em que se encontram, mas ao mesmo tempo faz com que eles enfrentem perturbações no âmbito da auto-organização, da perda de autonomia e de controle sobre o seu trabalho, em função da incerteza e da desorientação que vivenciam.

Assim, o trabalho docente se defronta com o paradoxo: ao mesmo tempo em que tem diante de si a amplitude, agilidade e rapidez com que as informações são processadas e difundidas pelas novas tecnologias que fazem da sociedade contemporânea uma “aldeia global”<sup>107</sup>, está aprisionado, tal como num campo de

---

<sup>107</sup> Expressão criada por Marshall McLuhan fazendo referência ao fato de o progresso tecnológico reduzir o planeta à situação idêntica à de uma aldeia em que há a possibilidade de intercomunicação com todos.



concentração, pela heteronomia, pela precariedade dos espaços físicos, pela aceleração do cotidiano.

A insatisfação, a insegurança quanto ao futuro, a escassez de tempo e de condições de interação com os pares, as determinações burocráticas excessivas, os sistemas de avaliação que desconsideram aspectos qualitativos vêm provocando nos docentes paranaenses aquilo que Harvey (2002) caracteriza como sensação de *estar à deriva* e que decorre das transformações impostas pela *Revolução da Tecnologia da Informação*.

Esse cenário nos permite inferir que a precarização e intensificação na qual estão imersas as universidades paranaenses vêm corroendo os pilares de sustentação do trabalho docente. Gradativamente as universidades vêm perdendo sua dimensão construtiva do conhecimento, submetidas que estão sendo a uma mutilação de seu sentido pleno pela atual estrutura sócio-política-econômica.

Como ponto central dessa mutilação podemos localizar a *naturalização* com que são tratadas as novas rotinas trazidas pelo atual modelo de universidade.

Essa *naturalização* decorre da dicotomia instalada nas universidades paranaenses entre pensar e fazer, sendo por meio dela que a autonomia do docente tem sido cada vez mais reduzida.

O trabalho docente vem comportando, segundo nosso entendimento, uma perspectiva de atuação docente pautada na *técnica*, voltada para determinações externas de agências financiadoras e do mercado; uma atuação *aligeirada* e destituída de crítica na maioria das vezes. Tal postura não tem sua gênese num projeto de desenvolvimento social para o Estado, para o país, para a instituição. Nela,

os docentes são tomados como pseudo-indivíduos qualificados apenas para fazer, mas não para pensar.

Com isso, as universidades vêm assumindo as feições de um local mecanizado, acrítico, burocratizado que engessa o pensamento impossibilitando-o de se voltar para além do *aqui e agora*. Esse processo tem sido alimentado pelo formalismo vazio em que muitas de suas instâncias internas mergulharam e levaram ao docente a dedicar grande parte de seu tempo e de suas atenções a procedimentos destituídos de significado, vazios de sentido.

Dos docentes é solicitada a máxima agilidade no julgamento e posicionamento ante os eventos cotidianos e se torna inviável o exercício da reflexão, o recurso à experiência vivida. A partir de esquemas *a priori* de comportamento, as tarefas são enquadradas, executadas e avaliadas. O ritmo do trabalho docente atual descarta a experiência, dimensão tão cara do tempo, como parâmetro de orientação.

Há a incorporação do tempo ágil e impaciente das rotinas sem que haja a reflexão sobre seus determinismos. Essa ausência da auto-reflexão impõe uma estereotipia que impossibilita outras legitimações, impede o processo de superação e inviabiliza a criação de um projeto coletivo. Ela resulta em comportamentos irrefletidos, formados a partir de estereótipos e repetições constantes, que desencadeiam uma *auto-evidência axiomática*<sup>108</sup> e esta mina as consciências críticas.

A necessidade de resgatar uma condição docente capaz de desvelar o cotidiano, superar a *naturalização* de rotinas e buscar por condições de trabalho mais satisfatórias e salários condizentes se tornam peças centrais nesse mosaico e

---

<sup>108</sup> Baseando-se nas reflexões de Adorno e Horkheimer, Vaidergorn (2001) designa como *auto-evidência axiomática* a aceitação incondicional de um juízo que, pelo uso repetitivo, torna-se um clichê e acaba sendo aceito como uma verdade absoluta.

implicam num enfrentamento à lógica neoliberal. Este, segundo Sguissardi (2004), depende do debate em torno do conhecimento, da ciência, da educação em geral e da educação superior em particular como bem público, ou seja, do restabelecimento do confronto entre o público e o privado/mercantil tirando desse debate e desse confronto todas as conseqüências possíveis.

Nesse debate é preciso encontrar respostas para algumas indagações. Numa sociedade impaciente que se concentra no momento imediato, numa economia voltada para o curto prazo, em instituições que vivem em reformulação, como buscar metas de longo prazo, laços de lealdade e compromisso mútuo? Há como compatibilizar flexibilidade e engajamento?

Essa nova realidade exige novas análises, novas formas de luta e requer que a universidade redimensione seus espaços e seus tempos para que os docentes ampliem sua comunicação, articulem suas opiniões e se unam para alcançar objetivos coletivos e interesses comuns.

A ausência de um amplo debate e a falta de entendimento da importância da instituição universitária como parte de um projeto nacional e popular compromete seu futuro. A universidade pública é um bem coletivo, um patrimônio científico e cultural, um espaço para que nela se expresse a identidade do povo e sejam defendidos interesses coletivos. A inserção nela de políticas neoliberais afasta-a dessa condição.

Atentando para as falas dos docentes não encontramos a perspectiva de uma *conversão coletiva* proposta por Bourdieu (2004), isto é, da mobilização de todas as forças vivas da instituição e de todos os seus recursos conduzindo a um projeto de mudança. Uma ação política coletiva, engajada com objetivos acadêmicos mais

amplos capazes de propiciar condições de trabalho menos heterônomas, controladoras e mais emancipadoras não se apresentou como uma possibilidade vislumbrada pelos entrevistados. Essa ação envolve a demolição de prenoções, pressupostos, preconceitos, a instalação de instâncias de discussão que criem estruturas organizacionais próprias, conduzam a uma visão realista da vida universitária e proponham princípios políticos concretos. Não detectamos, enfim, uma *resistência ativa* no sentido proposto por Saviani (1997) aos projetos hegemônicos.

O isolamento aliado à rotina extenuante e os conflitos internos que consomem as energias dos docentes criam o ambiente propício para isso e, ainda que os docentes façam análises articuladas entre os contornos econômicos e políticos atuais, o modelo de universidade que vem se desenhando, as mudanças ocorridas no seu cotidiano e as condições de trabalho recebam críticas acirradas, constatamos uma aceitação relativamente passiva da situação.

Consideramos pertinente recorrer aos subsídios fornecidos por Bourdieu acerca da postura teórica e prática necessária à resistência ao flagelo neoliberal. Ele, que há algumas décadas provocou uma espécie de ruptura no mundo acadêmico com a publicação de *Homo Academicus*, desestabilizando a *doxa* que prevalecia e abrindo espaços para o trabalho intelectual, em meados da década de 1990 com a postura teórica assumida em relação ao movimento antiglobalização continuou instigando pesquisadores e acadêmicos. Em *Contrafogos* reforçou sua postura de sociólogo engajado e forneceu elementos para o ataque teórico ao neoliberalismo. *Contrafogo*, ou *fogo de encontro*, é uma forma de impedir a propagação de um incêndio direcionando um lança-chamas ao seu encontro para que queime o oxigênio que

alimenta o fogo original. Assim, Bourdieu sinalizou que não é por meio de jatos de água que o capitalismo será *apagado*, sendo necessário que o movimento social utilize armas similares às do neoliberalismo para frear seu avanço.

Para ele, o mundo intelectual deve entregar-se à crítica dos abusos do poder, pois a luta social, sob o neoliberalismo, assumiu novas formas de dominação simbólica. Sugere que os pesquisadores analisem a produção e a circulação do discurso dominante que vem doutrinando simbolicamente e impondo permanentemente a visão neoliberal. A defesa que faz da necessidade da crítica intelectual coloca em evidência que não há democracia sem contra-poder e que o poder intelectual é de primeira grandeza. Referindo-se ao *conhecimento engajado*, diz que os pesquisadores e os cientistas sociais devem intervir no mundo político de uma forma mais efetiva do que aquela que até então está presa ao mundo acadêmico. O trabalho destes profissionais pode chocar os diversos segmentos sociais que tratam o mundo político como uma *neutralidade axiológica*.

Embora não tenhamos encontrado nos relatos ouvidos a perspectiva bourdieusiana de uma *conversão coletiva*, pudemos constatar que, mesmo comprimidos em seus tempos e espaços, trabalhando em casa ou muitas vezes em “cubículos pré-fabricados” nas instituições, sem tempo para cuidar de si nem para interagir com seus pares, em seus relatos alguns dos entrevistados manifestaram que querem continuar colaborando para com a construção das jovens universidades paranaenses, que querem resistir. O comprometimento com a universidade pública emerge nas falas de alguns docentes e nos permite inferir que, mesmo enredada pelos preceitos da acumulação flexível, não está corroída por completo a célula primeira dessa modalidade de trabalho.

Isso aponta para a sobrevivência da intenção utópica, do princípio da esperança, da busca de finalidades mais amplas para o trabalho docente. Mesmo que os docentes considerem sua impossibilidade no momento atual, ela permanece e pode colaborar para com a ampliação dos horizontes do pensamento e da ação.

Galeano, em sua conhecida e reverenciada reflexão, nos pergunta “para que serve a utopia?” e, em seguida, assevera: “serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”. Entendemos que, com horizontes ampliados, torna-se mais fácil ensaiar saltos profissionais e intelectuais mais ousados.

Diante disso, nos perguntamos: é possível a criação de espaços para que os docentes pensem coletivamente e construam estratégias de ação autônomas, para além da *ordem das coisas*, isto é, dos condicionamentos econômicos e políticos vigentes com potencial de superá-los? Há a possibilidade para a busca de objetivos de longo prazo, numa sociedade de curto prazo? Que saídas podem ser encontradas pelos docentes para que seu trabalho possa se constituir em fonte de criação e de superação e a universidade possa cumprir com sua missão de ser centro irradiador do novo sem ceder à compressão espaço-temporal, ao competitivismo, às práticas acríticas próprias do atual estágio do capitalismo?

Os docentes das universidades paranaenses precisam recompor seus tempos e espaços para buscarem juntos as respostas a este desafio!

O intento utópico de ir em frente, de superar, de antecipar em pensamento aquilo que não é dado vivenciar no atual momento, mas que impulsiona, atribui sentido ao trabalho e à vida levaria àquilo a que se referia Victor Hugo: *não há nada mais poderoso do que uma idéia cujo tempo chegou.*

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS. PIB do Paraná cresce 3,1% em 2003 e fica bem acima da média nacional. 19/01/2004. Disponível em [www.agenciadenoticias.pr.gov.br](http://www.agenciadenoticias.pr.gov.br), acesso em 10/06/2006.

AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS. Reitores das estaduais divulgam carta com doze compromissos. 15/03/2004. Disponível em [www.agenciadenoticias.pr.gov.br](http://www.agenciadenoticias.pr.gov.br), acesso em 08/06/2006.

ANTUNES, Ricardo. Aonde vai o mundo do trabalho? In: COCCIOLA, Osvaldo (org.) *Globalização e socialismo*. São Paulo: Xamã, 1997.

\_\_\_\_\_. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.

ARROYO, M. *Mestre e ofício*. Petrópolis, Vozes, 2000.

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

AUGUSTO, Maria Helena. *O intervencionismo estatal e a ideologia desenvolvimentista*. São Paulo: Símbolo, 1978.

BAPTISTA, Marisa Todescan Dias da Silva. *Identidade e transformação: o professor na universidade brasileira*. São Paulo: Unimarco/EDUC, 1997.

BASSO, Itacy Salgado. *Significado e sentido do trabalho docente*. Cadernos CEDES, v.19, n°. 44, Abr. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br>, acesso em 30 de novembro de 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BIRGIN, Alejandra. Novas regulações do trabalho docente: o caso da reforma argentina. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. n°. 111, p. 95-113, dez. 2000.

BOBBIO, Norberto. *Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea*. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

BOSI, Antônio de Pádua; REIS, Luiz Fernando. A reforma universitária nas universidades estaduais do Paraná. IN: *Universidade & Sociedade*, Ano XV, n°. 34, out., 2004. p. 35-47.

BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Cap. V. El momento crítico, 1988. Trad. Paula Miguel. Disponível em <http://catedras.fsoc.uba.ar/rubinich/biblioteca/web/about.html>. Cátedra de Sociologia Geral. Faculdade de Ciências Sociais. UBA.

\_\_\_\_\_.(a). Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-227.

\_\_\_\_\_.(b) . The essence of neoliberalism. In: *Le Monde Diplomatique*, 8/12/1998.

\_\_\_\_\_. *Contrafogos 2*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

\_\_\_\_\_. *Os usos sociais da ciência*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre apud SILVA, Juremir Machado da. Pierre Bourdieu: os mandamentos do intelectual. *Revista FAMECOS*. Porto Alegre, nº. 10, junho, 1999. p.7-16. (entrevista)

BRASIL, Decreto-Lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em <http://www.senado.gov.br>, acesso em 22 de maio de 2006.

BRASIL. Emenda Constitucional 019, de 4 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal e dá outras providências. Disponível em <http://www.dgp.eb.mil.br>, acesso em 25 de abril de 2007.

BRASIL, Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Disponível em <http://www.senado.gov.br>, acesso em 20 de maio de 2006.

BRASIL, Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.mec.gov.br>, acesso em 22 de março de 2005.

BRASIL, Anteprojeto de Lei da Educação Superior – Versão Preliminar, de 6 de dezembro de 2004. Disponível em <http://www.mec.gov.br>, acesso em 15 de dezembro de 2004.

BRASIL, Anteprojeto de Lei da Educação Superior – Segunda Versão, de 30 de maio de 2005. Disponível em <http://www.mec.gov.br>, acesso em 7 de junho de 2005.

BRASIL, Anteprojeto de Lei da Educação Superior, de 28 de julho de 2005. Disponível em <http://www.mec.gov.br>, acesso em 30 de julho de 2005.



BRASIL. Lei nº. 10861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>, acesso em 11 de março de 2005.

BRASIL, Lei nº. 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>, acesso em 11 de março de 2005.

BRASIL, Lei nº. 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada, no âmbito da administração pública. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>, acesso em 11 de março de 2005.

BRASIL, Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para todos – PROUNI – e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>, acesso em 11 de março de 2005.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

CAMOTTI, Elieti dos Santos. *As universidades estaduais paranaenses e o governo Lerner (1995-1998 e 1999-2002): políticas públicas, privatismo e resistências*. Maringá, 2006. Dissertação de Mestrado.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: INEP, 1987.

CASTELLS, Manuel. (a). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. (b). *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. *História das Universidades*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 1988.

CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. Curitiba, Imprensa Oficial, 2006.

COSTA, Marisa C. Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COUTO, Beatriz Alencar d'Araújo. *Trabalho intelectual coletivizado: produção, conhecimento e reconhecimento*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999. (tese de doutorado)

CUNHA, Luiz Alexandre Gonçalves. Paraná: desenvolvimento rural e questão regional. *Revista Eletrônica Polidisciplinar Vôos*, Volume I, Número 02, 1º Semestre 2006, <http://pluridata.sites.uol.com.br/voos.htm>.

DIÁRIO DA MANHÃ. Instituições de Ensino Superior (IES) deverão sofrer rigoroso controle do governo do Estado. 08/03/2004. Disponível em [www.diariodamanha.com.br](http://www.diariodamanha.com.br), acesso em 08/06/2006.

FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FERRETTI, C. J. Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: *Capitalismo, trabalho e educação*. LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J.L. (Orgs.) Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004. (Coleção educação contemporânea), p.97-118.

FRIEDMAN, M. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Nova Cultural, Coleção Os Economistas, 1982. Cap VI.

FRIGOTTO, G. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J.L. (Orgs.) *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004. (Coleção educação contemporânea), p. 61-74.

FOUCAULT, Michel. *Espacios de poder*. Madrid: Editorial La Piqueta, 2.ed. 1991.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J.L. *Capitalismo, trabalho e educação* (Orgs.) Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004. (Coleção educação contemporânea), p.45-59.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores, in Nóvoa et al. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora. 1991.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUHUR, Jean Vincent Marie. Projeto político pedagógico dos cursos de graduação: projeto indefinido ou encoberto? Universidade Estadual de Maringá. In: *Recortes da história de uma universidade pública: o caso da Universidade Estadual de Maringá*. Maringá: Eduem, 2001.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw Hill. 1998.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 11 ed. 2002.

HAYEK, Friedrich. *O caminho da servidão*. Rio de Janeiro: Ed. Instituto Liberal. 5 ed., 1990.

IANNI, O. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

\_\_\_\_\_. *A era do globalismo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (Inep/Sec). *Censo do Ensino Superior 1995-2005*. Brasília: Inep, 2007.

KERR, Clark. *Os usos da universidade*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 15 ed. 2005.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J.L. (Orgs.) *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004. (Coleção educação contemporânea), p. 77-95.

LOURENÇO, Gilmar Mendes. *A economia Paranaense nos anos 90: um modelo de interpretação*. Curitiba: Ed. do Autor. 2000.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação Pública*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1959

MANCEBO, Deise.(a) Uma análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M. L. de A. (Orgs.) *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 235-250.

MANCEBO, Deise. (b) Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. Vol. 25, nº. 88 (2004) – São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2004.

MARX, Karl. A miséria da filosofia. Apud SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos (org.). *Recortes da história de uma universidade pública: o caso da Universidade Estadual de Maringá*. Maringá: Eduem, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. *A ideologia Alemã (Feuerbach)*. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Escriba, 1968.

MARX, Karl . *Contribuição à crítica da economia política*. 2ª. edição. Tradução de Maria Helena B. Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

\_\_\_\_\_. Capítulo VI Inédito, *O Capital*, Livro I, volume I. São Paulo: Moraes, 1985.

MAZZILLI, Sueli. *Ensino, pesquisa e extensão: uma associação contraditória*. São Carlos: UFSCAR/PPGE, 1996. (tese de doutorado)

MÉSZÁROS, István. *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. *A ordem de reprodução social metabólica do capital*. [Tradução de Ana Cecília Acioli Lima], 1995 mimeo. In: *Beyond Capital: towards a theory of transition*. Merlin Press: Londres 1995.

\_\_\_\_\_. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*. 89. v. 25, set./dez. 2004. p. 1127-1144.

OLIVEIRA, Dalila A.; GONÇALVES, Gustavo B. B.; MELO, Savana D. G. Cambios en la organización del trabajo docente: consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, 2004. v. 9, n. 20 p. 183-197.

PADIS, Pedro Calil. *Formação de uma economia periférica: o caso do Paraná*. São Paulo: Hucitec, 1981.

PARANÁ. DECRETO 4.959, de 16 de novembro de 1998. Institui junto a Governadoria do Estado, o Conselho de Reestruturação e Ajuste Fiscal do Estado – CRAFE. Disponível <http://celepar7cta.pr.gov.br>, acesso em 26/03/2007.

PARANÁ. DECRETO 4.960, de 16 de novembro de 1998. Determina que nenhum procedimento visando a realização de licitação poderá ser iniciado por órgãos estaduais. CRAFE. Disponível <http://celepar7cta.pr.gov.br>, acesso em 26/03/2007.

PARANÁ. DECRETO 5.098, de 19 de julho de 2005. Dispõe sobre os pedidos de afastamento ao exterior dos servidores das instituições estaduais de ensino superior. Disponível em <http://celepar7cta.pr.gov.br>, acesso em 20/01/2007.

PARANÁ, Lei nº. 11.500, de 5 de agosto de 1996. Autoriza as IES a prestarem serviços e/ou produzirem bens para terceiros bem como repassarem aos servidores, parte da receita decorrente. Disponível em <http://celepar7cta.pr.gov.br>, acesso em 11 de março de 2006.

PARANÁ. Secretaria Especial da Ciência Tecnologia e Desenvolvimento Econômico. Deputado Eduardo Trevisan. Projeto de Lei nº. 564, de 4 de dezembro de 1996. Institui a gratuidade seletiva no Ensino Público Superior do Paraná e dá outras providências.

PARANÁ. Secretaria Especial da Ciência Tecnologia e Desenvolvimento Econômico. *Formação e desenvolvimento da rede estadual de ensino superior do Estado do Paraná: contribuições das instituições de ensino superior (IES) na formação de recursos humanos*. Curitiba, 1991.

PERRENOUD, Philippe. *A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PIRES, Valdemir Aparecido. *Economia da educação e política educacional: elos fortes, consistência fraca*. Piracicaba, 2003. (tese de doutorado).

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 1988.

PONTES, Heloísa. Por uma sociologia do mundo intelectual. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 4, nº. 7, 1991, p. 112-126

POPKEWITZ, T.S.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, nº. 75, p. 111-148, ago. 2001.

POPKEWITZ, T.S. *Reforma Educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POCHMANN, M. *O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século*. São Paulo: Contexto, 1999.

PRIORI, Ângelo; MARQUES, José Maria de Oliveira. A formação das entidades associativas e as greves de docentes e funcionários da Universidade Estadual de Maringá: 1980/1991. IN: SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos (org.). *Recortes da história de uma universidade pública: o caso da Universidade Estadual de Maringá*. Maringá: Eduem, 2001.

PROJETO DE LEI S/N. Altera o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior – IES – mantidas pelo Governo do Paraná para o de Agência Social Autônoma. 1996.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1989. 11 ed.

SÁ, Nicanor P. Aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº. 57, p.20-29, maio, 1986.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: 9.ed, Record, 2005.

SEVES, Luis Cifuentes. *Crisis y futuro de la universidad*. Disponível em <http://wwwfech.cl>. Acesso em 28 de outubro de 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. Dearing report: novas mudanças na educação superior inglesa? IN: TRINDADE, Hélió (org.) *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Vozes, Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

\_\_\_\_\_. A temática trabalho-educação: presença/ausência e desafios nos estudos sobre educação superior no Brasil. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (org.). *Educação Superior: avaliação da produção científica*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária da UFMG, 2000.

\_\_\_\_\_. Fontes e origens da proposta de reforma Universitária: traços do modelo de universidade mundial que se está propondo. *Revista ADUNICAMP*, Campinas, ano 6, nº. 2, p. 73-81, Set. 2004.

\_\_\_\_\_(a). *Rumo à universidade mundial: e a universidade será feita a sua imagem e semelhança*. Brasília. Série documental/Textos para discussão, Brasília, v. 10, nº. 20, p. 7-28, 2005.

\_\_\_\_\_(b). Universidade pública estatal: entre o público e o privado mercantil. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, nº. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005.

\_\_\_\_\_(a). A avaliação defensiva no “Modelo CAPES de Avaliação” é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, p. 49-88, 2006.

\_\_\_\_\_(b). Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: Marília Morosini. (Org.). *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*. 1 ed. Brasília: INEP, 2006, v. 1, p. 353-370.

SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos (org.). *Recortes da história de uma universidade pública: o caso da Universidade Estadual de Maringá*. Maringá: Eduem, 2001.

SILVA, Célia Regina de Souza. *O ensino superior em Ponta Grossa no contexto da expansão e interiorização*. *Revista de História Regional*, Volume 7, nº. 2, 2004.

SILVA JR., João dos Reis *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da Educação Superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção*. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 2001.

SILVA, Juremir Machado da. Pierre Bourdieu: os mandamentos do intelectual. *Revista FAMECOS*. Porto Alegre, nº 10, junho, 1999. p.7-16

SMITH, Adam. *A riqueza das nações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1985.

SOARES, Mara Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. IN: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *LDB e ensino superior: estrutura e funcionamento*. São Paulo: Pioneira, 1997.

TATTO, Luiz. *Institucionalização, estrutura e comportamento das universidades públicas estaduais paranaenses*. Florianópolis, 2005 (tese de doutorado)

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TRIBUNAL DE CONTAS DO PARANÁ. Contas do Governador 2005. Disponível em <http://www.tce.pr.gov.br/servicos>, acesso em 20/12/2007.

TRINDADE, Hélgio. *Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder*. Conferência de abertura da XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998. Disponível em <http://www.anped.org.br> . Consulta em 8 de novembro de 2006.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, Klalter Bez . Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. In: 29 Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2006, Caxambu. 29 Reunião Anual da ANPEd - Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, 2006. v. 1. p. 1-15.

VAIDERGORN, J. Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira. *Cadernos Cedes*. Campinas, Ano XXI, nº. 55, p. 78-91, 2001.

VIANA, Nildo. A intelectualidade como classe social. *Revista Espaço Acadêmico*. nº. 63, ago. 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

WANDERLEY, Terezinha Dantas. Um estudo sobre objetivos na Universidade Estadual de Maringá. Apud SCHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos. (org.) *Recortes da história de uma universidade pública: o caso da Universidade Estadual de Maringá*. Maringá: Eduem, 2001.

WEBER, Max. *Sobre a universidade: o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica*. São Paulo: Cortez. 1989.

**ANEXO**



## ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

Nome:

Titulação:

Tempo na Instituição:

Regime de Trabalho:

Departamento/Colegiado:

Instituição:

Área:

- Ciências Humanas,
- Lingüística, Letras e Artes
- Ciências Exatas e da Terra
- Ciências Biológicas
- Ciências Agrárias
- Ciências Sociais Aplicadas
- Ciências da Saúde
- Engenharias

### **a) Questões que buscam detectar como as políticas repercutem no trabalho docente, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão:**

- Fale-me sobre seu trabalho na universidade nos últimos tempos.

- Você concorda que o seu trabalho na universidade vem sofrendo mudanças nos últimos anos? Se concorda com isso, o que mudou? Como descreveria o trabalho de 10 anos e o trabalho hoje?

- Relate as principais alterações nas atividades de ensino, pesquisa, extensão.

- Fale-me do tempo que dedica ao seu trabalho dentro e fora da universidade.

- Tem enfrentado problemas decorrentes do seu trabalho na sua saúde e na vida cotidiana?

**b) Questões que pretendem verificar os conflitos enfrentados pelo docente ao lidar com as alterações, se ele as assimila com tranquilidade ou apresenta resistências. Visam constatar, também, a relação que estabelece com o futuro, suas utopias.**

- O seu trabalho é gratificante? Você se sente realizado profissionalmente?

- Você gostaria que seu trabalho na universidade fosse desenvolvido de outra maneira? Qual?

- Quais são seus desejos/esperanças em relação ao seu futuro profissional?

- Do que sente falta? Considera possível atingir?