

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

CARLA CRISTINA DUTRA BÚRIGO

**O TRABALHO ACADÊMICO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO
PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO ESPAÇO PÚBLICO NA
UNIVERSIDADE FEDERAL: um estudo de caso na Universidade Federal de
Santa Catarina e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

Porto Alegre
2003

Carla Cristina Dutra Búrigo

**O TRABALHO ACADÊMICO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO
PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO ESPAÇO PÚBLICO NA
UNIVERSIDADE FEDERAL: um estudo de caso na Universidade Federal de
Santa Catarina e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Orientador: Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños.

**Porto Alegre
2003**

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS**

B958t Búrigo, Carla Cristina Dutra

O trabalho acadêmico do professor universitário no processo de desenvolvimento do espaço público na universidade federal : um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Carla Cristina Dutra Búrigo. - Porto Alegre : UFRGS, 2003.

f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2003. Silva Triviños, Augusto Nivaldo, orient.

1. Professor - Ensino superior - Universidade pública - Trabalho acadêmico. 2. Universidade Federal de Santa Catarina. 3. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. I. Silva Triviños, Augusto Nivaldo. II. Título.

CDU - 378.124

Carla Cristina Dutra Búrigo

**O TRABALHO ACADÊMICO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO
PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO ESPAÇO PÚBLICO NA
UNIVERSIDADE FEDERAL: um estudo de caso na Universidade Federal de
Santa Catarina e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños – Orientador – UFRGS

Prof^a. Dr^a. Carmen Lucia Bezerra Machado – Co-orientadora – UFRGS

Prof^a. Dr^a Marlene Ribeiro – UFRGS

Prof^a. Dr^a Ana Maria e Souza Braga – UFRGS

Prof. Dr. Martín Rodríguez Rojo – UVA

Prof^a. Dr^a Leda Scheibe – UFSC/ UNOESC

Prof^a. Dr^a Jussara Gue Martini – UNISINOS

Ao Jânio, pela confiança depositada, pelos momentos compartilhados. As conquistas de hoje também são tuas, pois teu amor, estímulo e companheirismo foram essenciais nesta caminhada.

Ao Bruno, pelo amor que nos une e pela compreensão das horas roubadas do nosso convívio.

Aos meus Pais, meus amigos e confidentes, pela educação, carinho e constante apoio em todas as horas. Suas bênçãos foram o porto seguro nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Desejo externar os meus agradecimentos àqueles que partilharam comigo momentos de alegrias, de angústias, de conquistas, de inseguranças e que, de forma distinta e peculiar, contribuíram para a construção desta caminhada. São eles:

- o Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños, pela sua orientação, dedicação e constante presença no desenvolvimento deste estudo. Sua alma humilde, sábia, educadora e utópica é um dos exemplos compartilhados que levarei comigo;
- à Prof^a. Dr^a. Carmen Lucia Bezerra Machado, pelos ricos momentos de discussões, pelo seu estímulo, pela sua presteza e amizade no processo de desenvolvimento desta caminhada;
- ao Prof. Dr. Martín Rodríguez Rojo, pela acolhida em terras tão longínquas, que possibilitou que minha estada na Espanha fosse a extensão da minha pátria. Seu apoio e suas preciosas orientações tonificaram a construção deste estudo;
- aos Professores integrantes da Banca Examinadora, pela disponibilidade e atenção dispensada;
- à Prof^a. Lúcia Locatelli Flôres, pela acolhida, pelo incentivo e pelas recomendações valiosas que foram essenciais para este trabalho;
- à Prof^a. Ana Maria Petersen, pelo inegável apoio e atenção dispensada, mesmo distante geograficamente, mas próxima pela amizade;
- aos queridos amigos, coordenadores e integrantes do Grupo de Pesquisa “A Formação de Professores no MERCOSUL – CONE SUL”, pelo apoio, pelo carinho e pelos momentos compartilhados na construção deste estudo;
- aos participantes da pesquisa, co-autores deste trabalho, pela confiança depositada, pelos relatos que possibilitaram a concretização da presente tese;
- aos servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, pelo apoio e presteza nos serviços realizados;
- à Susana Margaret de Arruda, pela minuciosa revisão das referências;
- ao Sr. José Antônio de Seixas Villanova Filho, técnico do IEPE, pela sua atenção e dedicação na elaboração dos cálculos apresentados neste estudo, sobre a perda salarial dos professores;
- à Rosa Pra Vieira, meu anjo da guarda, pelos cuidados dispensados a minha família;
- à D. Ermelinda, à Vó Vadina e à Tia Dalva, pelas orações e pelo carinho;

- ao Clésar e à Ivana pelo apoio e pela acolhida de todas as horas;
- aos meus queridos vizinhos e demais amigos, pela expectativa e pelo incentivo para a conclusão deste trabalho;
- à Mireya, à Lusma, à Carmen, ao Juan, a Érica, ao Jabi, à Amália, à Vasi, minha família espanhola, pelos inesquecíveis momentos compartilhados;
- à Universidade Federal de Santa Catarina e ao Departamento de Recursos Humanos, pelo afastamento e pelo apoio legal possibilitado;
- à CAPES, pelo financiamento dos meus estudos;
- à Carina, ao Alessandro, ao Carloman e à Ruth pelas alegrias do nosso convívio e pelo constante apoio;
- aos demais familiares, pela torcida;
- à Vó Nésia (*In Memorium*), pelos seus ensinamentos sempre presentes;
- aos meus pais, pela constante presença;
- ao Bruno, pela utopia do amanhã;
- ao Jânio, pelo seu amor e confiança de que juntos iríamos vencer o desafio desta caminhada;
- à Energia Divina que me fortalece.

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.*

Antonio Machado

RESUMO

A presente pesquisa é um estudo de caso de natureza qualitativa, com apoio nos pressupostos teóricos do materialismo histórico. Tem por objetivo compreender como o trabalho acadêmico (o ensino, a pesquisa e a extensão) se manifesta no processo de organização, desorganização e de desenvolvimento do espaço público na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), nos últimos dez anos, com o avanço do neoliberalismo que incide sobre as Universidades, enfraquecendo os seus espaços públicos, e diante das relações vivenciadas pelo professor no processo de execução desse trabalho. Com base nas análises dos documentos pertinentes (leis, decretos, regimentos e outros), na literatura pesquisada, na experiência da investigadora e como profissional vinculada à UFSC, e nas entrevistas semi-estruturadas realizadas com os professores dessas Universidades, com respaldo nas distintas áreas de conhecimentos da CAPES, esta pesquisa se desenvolve a partir da tese de que, no exercício do trabalho acadêmico, o professor universitário tem possibilidades de, através das relações que estabelece com o seu trabalho, organizar, desorganizar, na perspectiva de desenvolvimento, diante das condições atuais de realização do trabalho, o espaço público na UFSC e na UFRGS. A partir dos resultados da pesquisa, analisando o exercício do trabalho acadêmico, no processo de desenvolvimento do espaço público, há evidências concretas de que esse processo se manifesta na Universidade, atendendo as necessidades estabelecidas pelo professor na interação com as condições de realização do trabalho acadêmico. Esse trabalho desenvolvido pelo professor é um trabalho consciente, no sentido de que é determinado pelas suas condições de vida e de trabalho. Neste contexto, o espaço público vem se degradando diante do processo de manifestação do trabalho acadêmico, porque tem se enfraquecido o processo de liberdade acadêmica diante das exigências do Estado, segundo as quais a Universidade necessita produzir competitiva e lucrativamente para se manter. Com a omissão do financiamento do Estado, os professores são compelidos a constituir parcerias com setores privados e, com isto, há um cerceamento da liberdade acadêmica, por exemplo, no processo de produção, de maturação e de desenvolvimento das pesquisas. Há uma tendência de enfraquecimento dos espaços públicos diante do enfraquecimento da liberdade acadêmica, na universidade pública. Com isto, há um fortalecimento do espaço privado e da legitimação das ações neoliberais. O professor vive essencialmente a necessidade de constituir e deconstituir, de organizar e desorganizar, de fortalecer e enfraquecer o processo de desenvolvimento do espaço público na Universidade. A universidade pública é constituída de antagonismos; é isso que a faz uma instituição instigante para quem com ela interage. Viver a universidade pública é desafiar o lógico, é viver entre a utopia e a realidade cada vez mais estreita e sufocante, e também entre o elitismo e o antielitismo, entre o que é necessário fazer e o que verdadeiramente se faz no desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão.

PALAVRAS-CHAVE: trabalho acadêmico; universidade pública; espaço público.

ABSTRACT

This research is a case study of qualitative nature based on the theory of historical materialism. It aims understanding how the academic work (teaching, research and extension) is manifested in the process of organization, no disorganization and development of the public space of the Federal University of Santa Catarina (UFSC) and of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), in the last ten years, with the advance of neoliberalism which occurs on the Universities, destroying their public space, and facing the relations lived by professors in the process of debility of this work. Based on the analysis of pertinent documents (laws, proclaims, guide rules, and others), investigated literature, investigative experience as a professional linked to UFSC, as well as on the semi-structured interviews applied with professors of these two universities, in distinct knowledge areas of CAPES; this research is based on the thesis that in the practice of academic work, the university professor has possibilities, through the relations established with his / her work, to keep and develop under the transformation perspective in the nowadays conditions of accomplishment of work the public space in UFSC and in UFRGS. From the results of the research, analyzing the accomplishment of the academic work in the process of development of the public space, there are concrete evidences that this process is made known in the University, complying the established necessities by the professor in the interaction with the conditions of accomplishment of the academic work. This work developed by the professor is a conscious work, in a way that it is determined by his / her living and working conditions. In this context, the public space is being degraded in the process of manifestation of academic work because the process of academic freedom is being weakened due to the demands of the State, in which the University needs to produce competitively and profitably to its maintenance. With the lack of financing of the State, the professors are lead to constitute partnerships with the private sectors; in consequence there is a restriction of the academic freedom, for instance, in the process of production, maturation and development of researches. There is a tendency of weakening of the pubic spaces facing the weakening of the academic freedom in the public university. Consequently there is a strengthening of the private space and of the legitimating of neoliberal actions. The professor essentially lives the necessity of constructing and deconstructing the public space in the University. The public university is constituted by antagonisms, and that is what an instigating institution is to who interacts with it. Living the public university is challenging the logic, it is living between utopia and reality, it is also between elitism and antielitism, between what is necessary to do and what is truly done by the development of education, research and extension.

KEY WORDS: academic work, public university, public space.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

QUADRO 1 – Quantitativo por titulação, de professores do ensino superior da UFSC e da UFRGS, em 2002	32
QUADRO 2 – Agentes de cooperação na UFSC e na UFRGS	38
QUADRO 3 – Salário dos professores da UFSC e da UFRGS, dos últimos treze anos, revertidos em dólares	59
QUADRO 4 – Vencimento básico (salário-base acrescido da GAE e da GED) dos professores da UFSC e da UFRGS, nestes últimos treze anos, revertido em dólares.....	61
QUADRO 5 – Quantitativo de professores participantes da pesquisa (UFSC, UFRGS e UVA) distribuídos pelas oito grandes áreas de conhecimento da CAPES	173
QUADRO 6 – Categorias empíricas do estudo	179
QUADRO 7 – Identificação: categorias empíricas e conteúdos básicos	180

GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Evolução do ensino de pós-graduação na UFRGS	30
GRÁFICO 2 – Perda do poder aquisitivo salarial dos professores da UFSC e da UFRGS.....	60

FIGURAS

FIGURA 1 – O caminho teórico percorrido neste estudo	162
FIGURA 2 – Caminho percorrido para o estudo crítico dos depoimentos dos professores das universidades que participaram da pesquisa.....	186

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALCA – Área de Livre Comércio das Américas
ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior
ANECA – Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
APUSFC – Associação dos Professores da Universidade Federal de Santa Catarina
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDs – Cargos de Direção
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONE SUL – Países Associados: Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai
CUMBRE – Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-Americanas
CUn – Conselho Universitário
DRH – Departamento de Recursos Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina
FAPERGS – Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FGs – Funções Gratificadas
FGUVA – Fundación General de la Universidad de Valladolid
FMI – Fundo Monetário Internacional
G8 – Grupo dos Oitos
GAE – Gratificação de Atividade Executiva
GED – Gratificação de Estímulo à Docência
IEPE – Centro de Estudos e Pesquisas Econômicas
IES – Instituição de Ensino Superior
IFE – Instituição Federal de Ensino
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPC – Índice de Preços ao Consumidor
ISE – Instituto Superior de Educação
LDB – Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério de Educação e Cultura
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
NAFTA – Zona de Livre Comércio da América do Norte (*North American Free Trade Área*)
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMC – Organização Mundial do Comércio
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PREG – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (da Universidade Federal de Santa Catarina)
PRORH – Pró-Reitoria de Recursos Humanos (da Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
PUCRCE – Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINTUFSC – Sindicato dos Trabalhadores da Universidade Federal de Santa Catarina
UB – Universidade do Brasil
UDF – Universidade do Distrito Federal
UE – União Européia
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP – Universidade de São Paulo
UVA – Universidad de Valladolid

ESCLARECIMENTO

Esta tese foi concebida e desenvolvida na linha de pesquisa **Trabalho, Movimentos Sociais e Educação**, dentro da temática de um projeto mais amplo, intitulado “A Formação de Professores no MERCOSUL – CONE SUL” que conta com o apoio do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no qual são abordados princípios, objetivos e perspectivas da formação de professores dos diferentes níveis de ensino. O projeto mencionado tem a participação de professores pesquisadores do Brasil, da Argentina, do Chile, do Paraguai e do Uruguai, e tem como coordenador geral o Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños e vice-coordenadora a Prof^a. Dr^a. Carmen Lucia Bezerra Machado, ambos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SUMÁRIO

INICIANDO A CAMINHADA	15
1 O CAMINHO TEÓRICO PERCORRIDO NESTE ESTUDO	23
1.1 COMO SE CONSTITUI O TRABALHO ACADÊMICO (O ENSINO, A PESQUISA E A EXTENSÃO) NA UFSC E NA UFRGS	23
1.1.1 A atividade de ensino	26
1.1.2 A atividade de pesquisa	31
1.1.3 A atividade de extensão	35
1.2 AS CONDIÇÕES EXISTENTES DE REALIZAÇÃO DO TRABALHO ACADÊMICO NA UFSC E NA UFRGS	42
1.2.1 A formação do professor universitário	69
1.3 UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DE CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO ACADÊMICO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL BRASILEIRA	75
1.4 COMO SE ORGANIZA E SE DESORGANIZA O ESPAÇO PÚBLICO NA UFSC E NA UFRGS	86
1.4.1 O diálogo como uma possibilidade de organização do espaço público	96
1.5 UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DE CONSTITUIÇÃO DA UFSC, DA UFRGS E DA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL BRASILEIRA	103
1.5.1 A UFSC e a UFRGS	104
1.5.2 Uma perspectiva histórica sobre a universidade pública federal brasileira	108
1.5.3 A universidade pública federal brasileira, como instituição social de ensino, pesquisa e extensão	128
1.6 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL BRASILEIRA DIANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NEOLIBERAIS	134
1.7 O TRABALHO ACADÊMICO NA UVA	146
1.8 RETORNANDO AO TRABALHO ACADÊMICO NA UFSC E NA UFRGS	161
2 O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO NESTE ESTUDO	167
2.1 APONTANDO AS FASES METODOLÓGICAS DO CAMINHO PERCORRIDO	167
2.1.1 O tipo de estudo	167
2.1.2 A natureza do estudo	168
2.1.3 A população e a amostra	170
2.2 O CAMINHO PERCORRIDO NO PROCESSO DA COLETA DE INFORMAÇÕES	173
2.2.1 A coleta de informações	173
2.2.2 A análise das informações coletadas	175
2.2.3 Descrição, análise, interpretação, explicação e compreensão dos conteúdos das categorias empíricas, à luz das categorias do materialismo histórico	183

3 UM ESTUDO CRÍTICO DOS DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES DAS UNIVERSIDADES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA	185
3.1 OS PROFESORES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA	188
3.2 COMO SE MANIFESTA O TRABALHO ACADÊMICO A PARTIR DOS DEPOIMENTOS DOS PROFESORES ENTREVISTADOS	196
3.3 AS UNIVERSIDADES PARTICIPANTES DA PESQUISA COMO AMBIENTES DE TRABALHO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS	219
3.4 RETORNANDO AOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	240

UMA PAUSA NESTA CAMINHADA PARA CONSIDERAÇÕES E SUGESTÕES DO ESTUDO REALIZADO	252
---	-----

REFERÊNCIAS	271
--------------------------	-----

APÊNDICES	284
------------------------	-----

APÊNDICE A – Algumas pesquisas analisadas, objetivando delimitar o fenômeno de estudo.....	285
APÊNDICE B – Quantitativo das instituições de ensino superior dos Estados de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul.....	293
APÊNDICE C – Unidades de ensino da UFSC e seus respectivos departamentos.....	294
APÊNDICE D – Unidades de ensino da UFRGS e seus respectivos departamentos.....	296
APÊNDICE E – Quantitativo das instituições de ensino superior brasileiro	300
APÊNDICE F – As universidades públicas federais brasileiras.....	301
APÊNDICE G – Unidades de ensino da UVA e seus respectivos departamentos.....	303
APÊNDICE H – Grandes áreas de conhecimento da CAPES e suas respectivas áreas	309
APÊNDICE I – Grandes áreas de conhecimento da CAPES e as unidades de ensino da UFSC	311
APÊNDICE J – Grandes áreas de conhecimento da CAPES e as unidades de ensino da UFRGS	313
APÊNDICE K – Grandes áreas de conhecimento da CAPES e as unidades de ensino da UVA	316
APÊNDICE L – Roteiro de entrevista (versão em português e em espanhol)	321
APÊNDICE M – Quadro de localização dos fragmentos das falas.....	325
APÊNDICE N – Dados quantitativos referentes aos professores participantes da pesquisa.....	335

ANEXOS	336
---------------------	-----

ANEXO A – Cálculo da perda do poder aquisitivo do salário dos professores da UFSC e da UFRGS	337
ANEXO B – Principais pontos da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 40/2003, que altera as regras da Previdência Social.....	341
ANEXO C – Carta de Porto Alegre.....	343
ANEXO D – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).....	344

INICIANDO A CAMINHADA

Este estudo é fruto de uma longa caminhada, que nasceu a partir da minha dissertação de mestrado e que vem se configurando nos últimos quatro anos. Na caminhada que percorri durante esse período, objetivei compreender como o trabalho acadêmico, ou seja, o ensino, a pesquisa e a extensão, se manifesta no processo de organização, desorganização e de desenvolvimento do espaço público na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O motivo inicial que concretamente me impulsionou a investigar sobre o tema trabalho acadêmico foi o resultado da minha dissertação de Mestrado, na qual estudei sobre as condições de vida e de trabalho dos servidores técnico-administrativos, professores e gestores da Universidade Federal de Santa Catarina (BÚRIGO, 1997). Os resultados alcançados nessa investigação, depois de publicados, causaram-me certa inquietação. Percebi que esse estudo estava fragmentário em alguns aspectos, principalmente no que concerne à análise das reais condições sociais e econômicas de realização do trabalho acadêmico. Busquei, então, possibilidades de realizar um curso em nível de doutorado, de modo a aprofundar o estudo inicial.

Na minha vivência no mundo universitário, há aproximadamente dezessete anos, ora como estudante, ora como servidora, ora como professora substituta, ora como investigadora, sempre me instigaram a prática acadêmica e as falas em torno da defesa dos espaços públicos da universidade federal. Já há alguns anos, venho acompanhando as discussões e publicações sobre esse tema. Isto posto, pude observar, com base nas publicações acadêmicas, que o trabalho

acadêmico, ou seja, o ensino, a pesquisa e a extensão, é objeto de poucas investigações, como uma atividade social, constitutiva do processo de desenvolvimento do espaço público na universidade federal.

Há no universo acadêmico, dentre as pesquisas a que tive acesso, inúmeras investigações que analisam as causas e os efeitos que estão levando à deterioração do desenvolvimento dos espaços públicos na universidade federal, nos últimos dez anos. Outras analisam as condições de realização do trabalho acadêmico diante das ações das políticas públicas educacionais, mas apenas algumas pesquisas situam o trabalho acadêmico como constitutivo do processo de desenvolvimento do espaço público na universidade federal, como uma atividade de produção social que constitui historicamente o processo de desenvolvimento dessa Universidade.

O fato acima assinalado acena com a perspectiva de que esta pesquisa pode viabilizar um novo olhar sobre a constituição do trabalho acadêmico como potencializador das ações de desenvolvimento do espaço público na universidade federal.

Analisei algumas pesquisas sobre o trabalho acadêmico e o desenvolvimento do espaço público na universidade¹, visando investigar como se constitui o trabalho acadêmico, o processo de publicização desse trabalho e o trabalho do professor como uma atividade de potencialização das ações de desenvolvimento do espaço público na universidade federal, a fim de compreender o movimento do exercício do trabalho acadêmico como uma manifestação ideológica de sustentação da sociedade vigente e de contestação desta sociedade.

¹ Vide Apêndice A – Algumas pesquisas analisadas, objetivando delimitar o fenômeno de estudo.

Após o estudo dos resultados das pesquisas já mencionadas, pude analisar o conhecimento já consolidado e construir a tese que defendo. Alguns pontos de vista contidos nessas pesquisas foram criticados e negados, outros criticados e aceitos, outros foram aceitos na sua essência e outros rejeitados. Mas, essas pesquisas foram fundamentais, pois serviram de respaldo na minha tentativa de elucidar três pontos essenciais: a constituição do trabalho acadêmico, a organização do espaço público² na Universidade como expressão de desenvolvimento desse trabalho e a constituição da universidade pública federal a partir desse trabalho acadêmico.

Formada e vinculada à UFSC, objectivei fazer minha formação em nível de doutorado em outra Universidade, na busca de novos conhecimentos, de novos saberes. Ao tomar essa decisão, iniciei uma caminhada que hoje, em certo sentido, se materializa com a escrita deste estudo. Especialmente, busquei na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na área de Trabalho, Movimentos Sociais e Educação, a orientação do Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños, coordenador do grupo de pesquisa sobre a Formação de Professor no MERCOSUL CONE SUL, do qual comecei a participar. E, sob a sua orientação e a co-orientação da Prof.^a Dr.^a Carmen Lucia Bezerra Machado, a partir de um processo incessante de buscas, construí meu estudo.

² Para fins de análise desse estudo, concebo o espaço público com base em Habermas (1984) e Arendt (1999), como um espaço comum, um mundo comum, visto de vários prismas. Ou seja, um espaço onde diferentes percepções se entrelaçam, no objetivo ao atendimento de uma meta comum, do bem público. Este bem público, seria o atendimento da maior gama possível das necessidades da sociedade heterogeneamente constituída por classes sociais. Esse espaço público, não é a ampliação do espaço privado, mas um fórum de debates, um lugar da opinião livre. Não é um espaço da supremacia dos interesses privados, mas um espaço de direitos construídos, de interação dialógica, na busca de objetivos comuns. É um espaço em movimento, que organiza-se e desorganiza-se, diante das condições de realização do trabalho acadêmico (Vide seção 1.4 – Como se organiza e se desorganiza o espaço público na UFSC e na UFRGS).

Optei, como campo de investigação, por trabalhar com a UFSC e com a UFRGS, por considerar que essas instituições são pertinentes ao estudo por estarem vivenciando, nos últimos dez anos, uma crise de racionalidade financeira³, que vem enfraquecendo seus espaços públicos como as demais universidades públicas do país. Outra razão da escolha dessas duas instituições foi a possibilidade de acesso a elas diante do processo de desenvolvimento da pesquisa, pois possuo vínculo empregatício com a UFSC e sou aluna da UFRGS.

Pretendi neste estudo alcançar generalidades⁴ em seus resultados, de forma que possam vir a interessar a determinados grupos de especialistas, como ponto de partida para futuras análises na perspectiva de desenvolver novas idéias, novos significados e novas compreensões sobre o fenômeno estudado, ou seja, o trabalho acadêmico na UFSC e na UFRGS.

Foi uma caminhada de muitas conquistas e também de construções e reconstruções de concepções, conceitos e perspectivas, da maneira de ver o homem, a sociedade e o mundo. Algumas visões cristalizadas, frutos de uma educação positivista, foram, pouco a pouco, sendo removidas em meio a um processo de desenvolvimento de afirmação e de negação da minha própria formação. Algumas rupturas foram necessárias, para que outros fundamentos pudessem sustentar esta caminhada.

Todavia, gostaria de enfatizar que, para a superação das dificuldades encontradas, algumas ainda que parciais, o auxílio do grupo de pesquisa “A Formação de Professores no MERCOSUL CONE

³ Crise de racionalidade financeira, ou crise financeira, se constitui sob um sistema de estruturas de restrições de recursos financeiros à universidade (RISTOFF, 1999).

⁴ Generalidades, de acordo com Triviños (2001), são idéias predominantes, tendências que aparecem mais definidas entre as pessoas que participaram do estudo, e que podem ser aceitas ou não pelos especialistas da área em que se desenvolveu o estudo

SUL” foi essencial. A colaboração desse grupo, dos seus coordenadores e dos professores entrevistados nessa pesquisa os faz co-autores deste estudo. Foi um rico processo de troca de conhecimentos, de buscas e de perspectivas vivenciadas, que possibilitou, a esse estudo, ser um desafio acadêmico compartilhado.

Desejando ampliar o entendimento sobre o trabalho acadêmico realizado na universidade pública federal, fui à Espanha conhecer uma nova realidade. Investiguei sobre o trabalho acadêmico, sua constituição e manifestação no processo de desenvolvimento do espaço público na Universidade de Valladolid (UVA) e, sob a orientação do Prof. Dr. Martín Rodríguez Rojo e com o auxílio de suas orientandas, dos professores do Departamento Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación/ UVA e dos professores entrevistados, construí novos conhecimentos que me possibilitaram um novo olhar sobre o trabalho acadêmico, no processo de desenvolvimento do espaço público na universidade.

A cidade de Valladolid se localiza na Província de Castilla y Leon, ao norte da Espanha. É uma cidade de quatrocentos anos de história. Sem dúvida, a UVA é um dos seus marcos históricos, estruturais. Podemos sentir os movimentos da Universidade nas ruas de Valladolid: Residências Universitárias, Faculdades e Escolas se inserem na dinâmica da cidade. Cantada em versos e prosas pelos poetas, como o refúgio dos escritores e o aconchego dos estudantes, Valladolid é a “Ciudad del alma”⁵, da alma do estudante, da alma de quem espera um dia regressar.

Estive em Valladolid durante seis meses, período no qual coletei informações e estudei sobre o trabalho acadêmico, e sobre a universidade pública espanhola. Todavia, foi pouco o tempo para

⁵ Vicente Callejo, canção *Lejos de aquí*.

aprofundar meus estudos, diante da complexidade histórica da realidade da universidade que vem se constituindo desde o século XIII, quando surge a primeira universidade espanhola, em Palencia, em 1215 (JIMENEZ, 1971). Não me propus a fazer um estudo comparativo entre as distintas realidades de Brasil e Espanha, sobre a constituição e manifestação do trabalho acadêmico no processo de desenvolvimento do espaço público, pois acredito que esta comparação limitaria o processo de análise, por serem realidades distintas, inseridas em sociedades distintas.

O trabalho de investigação realizado na Espanha serviu-me de instrumento para enriquecer o processo de análise do trabalho acadêmico na UFSC e na UFRGS. Não apresentarei a UVA como uma terceira universidade, mas apresentarei as informações coletadas e os saberes sistematizados na Espanha de forma a contribuir para um maior aprofundamento de análise do fenômeno estudado. Apresentarei essas informações no processo de desenvolvimento desse estudo, porém destacando suas peculiaridades, ainda que limitadamente. Tenho por desafio para, em futuras investigações, aprofundar esse estudo iniciado, almejando uma maior compreensão sobre o trabalho acadêmico na UVA e sobre a constituição do espaço público na Universidade.

No ato de inauguração das novas instalações da Faculdade de Educação, da Universidade de Valladolid, o coral da Universidade, cantou o poema *Caminante*, transcrito em forma de epígrafe neste estudo. A profundidade de suas palavras elucida o processo de construção dessa investigação, como um processo de desenvolvimento, que se inicia, sem muita clareza, de uma forma unilateral e mutilada, até encontrar o caminho concreto de análise e interpretação do fenômeno estudado.

Começar um estudo desta natureza, falando em caminho, pode até parecer um tanto inapropriado para o tom acadêmico que deve caracterizá-lo. Todavia, o que quero elucidar, através da palavra caminho, é o sentido de movimento, de construção, de desenvolvimento para se chegar a algum lugar, para se conseguir algo. Um caminho é uma possibilidade, uma opção e uma meta.

O caminho que optei percorrer para a construção deste estudo foi longo, tortuoso, na busca incessante do saber, do desconhecido, do inesperado. Creio que as condições de realização desta caminhada suscitaram-me sensíveis mudanças intelectuais, pois, neste processo, algumas pedras, ainda que arduamente, moveram-se, para que outras fossem assentadas. Alguns outros caminhos foram negados, outras possibilidades surgiram, e, com isso, no processo de desenvolvimento desta caminhada, renasceu a esperança de um continuar caminhando.

O caminho percorrido para a sistematização deste estudo é contemplado em três capítulos.

No capítulo 1 – *O caminho teórico percorrido neste estudo*, parto do que disponho de mais concreto: o trabalho acadêmico na UFSC e na UFRGS. Analiso como esse trabalho se constitui, em que condições se realiza e como se organiza e se desorganiza o espaço público nas Universidades a partir da realização desse trabalho. Após, analiso: como se constitui a UFSC e a UFRGS; a universidade pública federal brasileira, e a universidade federal como instituição social de ensino, pesquisa e extensão. Em seguida, apresento uma perspectiva de análise do trabalho acadêmico na UVA. Depois, estudo a política pública nacional e internacional a partir da constituição da universidade pública federal brasileira. Ao fim do capítulo, retorno ao trabalho acadêmico e analiso a complexidade desta totalidade que o determina (universidade e políticas públicas), apresento os objetivos e a tese fundamental e as secundárias deste estudo.

No capítulo 2 – *O caminho metodológico percorrido neste estudo*, apresento as fases da abordagem metodológica desenvolvida na realização deste estudo: aponto o tipo de estudo e sua natureza qualitativa, a população e a amostra, os instrumentos que usei para a coleta de informações e o processo que empreguei na análise dessas informações.

No capítulo 3 – *Um estudo crítico dos depoimentos dos professores das Universidades que participaram da pesquisa*, analiso como o trabalho acadêmico se manifesta no processo de desenvolvimento do espaço público na UFSC e na UFRGS, a partir dos depoimentos dos professores participantes da pesquisa.

E finalmente, em – *Uma pausa nessa caminhada para considerações e sugestões do estudo realizado*, após ter percorrido essa caminhada de construção da fundamentação e análise do fenômeno estudado, com base na pergunta de pesquisa, nos objetivos e nas teses, apresento algumas considerações finais e sugestões sobre o estudo realizado.

1 O CAMINHO TEÓRICO PERCORRIDO NESTE ESTUDO

1.1 COMO SE CONSTITUI O TRABALHO ACADÊMICO (O ENSINO, A PESQUISA E A EXTENSÃO) NA UFSC E NA UFRGS

Nesta caminhada, objetivei compreender como o trabalho acadêmico (o ensino, a pesquisa e a extensão) se manifesta no processo de organização, desorganização e desenvolvimento do espaço público na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), nos últimos dez anos, com o avanço do neoliberalismo⁶ que incide sobre as Universidades, enfraquecendo os seus espaços públicos, e diante das relações vivenciadas pelo professor no processo de execução desse trabalho.

Para a realização deste estudo, tomei por base os documentos pertinentes (leis, decretos, regimentos e outros), a literatura investigada, a minha própria experiência como investigadora e profissional vinculada à UFSC, e as entrevistas realizadas com os professores dessas Universidades.

Para compreender como se manifesta o trabalho acadêmico no processo de desenvolvimento do espaço público na UFSC e na UFRGS, parto do concreto sensível, do que considero mais próximo da realidade investigada, ou seja, o que é e como se constitui o ensino, a pesquisa e a extensão nessas Universidades.

⁶ O neoliberalismo nasceu de um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos na Suíça, em 1947 (CHAUÍ, 1999). Essas idéias foram inicialmente sistematizadas por Friedrich Hayer, no seu livro “Caminho da Servidão”.

O trabalho acadêmico de que falo, é o trabalho desenvolvido pelo professor no âmbito da universidade pública federal, que se constitui da indissociabilidade das atividades do ensino, da pesquisa e da extensão. O trabalho acadêmico está anunciado na Constituição Federal (art.207) e legitimado pela Lei nº 9.394/96 (art.52) (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) e pelo Decreto nº 2.306/97 (art.9º) através da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Esse trabalho é regulamentado pelo Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE) 1987 (art.3º) e normatizado pelas resoluções internas das Universidades.

O trabalho acadêmico diferencia o professor⁷ universitário do professor de qualquer outro nível de ensino. Por exemplo, por mais que acreditemos e defendamos que a pesquisa deve fazer parte do processo de formação do professor e do exercício da sua atividade acadêmica, independente do nível de ensino no qual atua (TRIVIÑOS, 2003), ela não está efetivamente presente em todos os níveis, e tampouco a extensão.

Essas atividades estão ideologicamente presentes apenas, de acordo com a legislação vigente que prescreve a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Lei nº 9.394/96, art. 52, e Decreto nº 2.306/97, art. 9º), no trabalho acadêmico exercido pelo professor universitário. Os demais professores também exercem um trabalho acadêmico, porém, como já destaquei, sem o exercício indissolúvel destas três atividades: o ensino, a pesquisa e a extensão.

⁷ Ao expressar professor, pediria a gentileza ao leitor, que compreendesse que ali se insere igualmente a professora, o gênero feminino que é essencialmente representativo nesta pesquisa. Porém, limitadamente, por opção redacional, ao me referir ao professor, o farei tomando por base o gênero masculino, na perspectiva de incluir o professor e a professora.

O PUCRCE (1987) regulamenta o trabalho acadêmico nas Instituições Federais de Ensino Superior. No seu artigo 3º, incisos I e II, prescreve que:

São consideradas atividades acadêmicas próprias do pessoal docente do ensino superior: I – as pertinentes à pesquisa, ensino e extensão que, indissociáveis, visem à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura; II – as inerentes ao exercício da direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente.

A gestão também é uma das atividades que faz parte do trabalho do professor, e é conciliada com as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, dependendo do cargo exercido pelo professor.

Na UFSC, isto fica claro através da Resolução nº 053/CEPE/95, art. 15:

Art. 15 – Ao docente investido em funções administrativas [de gestão] integrante do quadro de CDs [Cargos de Direção] e FGs [Funções Gratificadas] da UFSC será permitida a manutenção de carga de ensino compatível com a disponibilidade do cargo ou função ocupada.

§ 1º – Será de 10 horas a disponibilidade de horário para atividades de ensino dos ocupantes de funções de Coordenador de Curso e Chefe de Departamento.

§ 2º – Às funções administrativas não integrantes do quadro de CDs e FGs serão atribuídas cargas horárias máximas conforme segue:

I – Membros titulares do Conselho Universitário, do Conselho de Curadores e da Comissão Permanente de Pessoal Docente - 10 (dez) horas;

II – Membro titular do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e de Presidente, ou de Vice, da Comissão Permanente de Pessoal Docente - 20 (vinte) horas;

III – Subcoordenador de Curso ou Subchefe de Departamento - 10 (dez) horas.

§ 3º – Outras funções administrativas não abrangidas no "caput" e § 2º deste artigo, quando assumidas por docentes, serão definidas através de portaria do Reitor, ou por sua delegação, explicitando-se, no ato de designação, a carga horária atribuída.

§ 4º – Será assegurada a reposição temporária de docente ao departamento, na carga horária do afastado para administração por solicitação do Reitor, desde que a unidade de ensino comprove esta necessidade.

§ 5º – É vedada a acumulação de cargos administrativos cuja carga total ultrapasse a 20 (vinte) horas semanais.

Para fins deste estudo, a gestão, como é prescrito em lei, é situada como uma atividade acadêmica, mas não como essência do trabalho acadêmico, pois o que define o trabalho acadêmico do professor universitário é o ensino, a pesquisa e a extensão, sendo a gestão uma atividade de colaboração do professor junto à universidade.

De acordo com as legislações internas da UFSC (Resolução nº 053/CEPE/95) e da UFRGS (Estatuto da UFRGS/ 01), entende-se por:

- a) Ensino: o ministrar de aulas em cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, mantidos pelas universidades. A preparação, o acompanhamento e a avaliação das atividades discentes no contexto das aulas; a participação no planejamento, na organização, na execução e na avaliação referente ao ensino do departamento; a orientação e a supervisão de estágios curriculares em curso de graduação e a orientação de trabalhos de conclusão de cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* (monografias, dissertações e teses) também fazem parte das atividades de ensino a ser desenvolvidas pelo professor;
- b) Pesquisa: o processo criativo que visa à produção e à ampliação do saber, e
- c) Extensão: a atividade que desenvolve e realimenta o ensino e a pesquisa, e possibilita uma relação de interação com a comunidade, estabelecendo troca de saberes.

1.1.1 A atividade de ensino

O ensino é uma atividade social, como as demais atividades acadêmicas, que se constitui na interação com o outro. Todavia, foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar. Após, socialmente, aprenderam, ao longo do tempo, maneiras, caminhos e métodos para ensinar. De acordo com Freire (1998, p. 25), ensinar inexistente sem aprender e vice-versa. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

De acordo com a atual política pública educacional brasileira, as universidades, ou melhor, as instituições de ensino superior, são estimuladas a investirem no ensino. Prova disto é o número crescente de instituições de ensino privado no Brasil, nos últimos anos, destinadas quase que exclusivamente à atividade de ensinar.

Com a UFSC e a UFRGS, não é diferente. Mesmo ideologicamente⁸ tendo no processo de constituição do trabalho acadêmico a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, nas legislações internas destas universidades é notório o que é delineado pelas políticas públicas educacionais, privilegiando o ensino, como sinônimo de formação.

A UFSC e a UFRGS, através de suas legislações internas, Resolução nº 053/CEPE/95 e Regimento UFRGS/01, respectivamente, normatizam que todo professor deve ministrar aulas no curso de graduação, sendo que excepcionalmente, somente mediante justificativa circunstanciada junto aos órgãos competentes, o professor pode ministrar aulas apenas nos cursos de pós-graduação. Apesar da indissociabilidade das atividades inerentes ao trabalho acadêmico, o ensino é dado como a atividade fundamental.

Kourganoff (1990) pontua que, se a universidade tem a função de formar, não pode se restringir somente ao ensino, pois o processo de formar perpassa o conhecimento e a promoção do

⁸ Entendo por ideologia as idéias da classe dominante que detém o poder material e espiritual dominante da sociedade. É um conjunto lógico, sistêmico e coerente de representações, normas ou regras de conduta que prescrevem o que e como devemos pensar, valorizar, sentir e fazer. Tende a apagar as diferenças, como as de classes, através do sentimento de identidade social, a partir de certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a humanidade, a liberdade, a democracia, a igualdade, os meios de comunicação de massa, a Nação ou o Estado. É um instrumento de dominação, com a capacidade de camuflar as desigualdades sociais, diante da sustentação das relações de dominação (CHAUI, 2001). Na seção 1.3 – Uma perspectiva histórica de constituição do trabalho acadêmico na universidade pública federal brasileira –, apresento como ideologicamente o trabalho acadêmico foi se constituindo historicamente.

progresso através da pesquisa. O ensino e a pesquisa não constituem um fim em si, mas são instrumentos para atingir uma meta mais alta: o desenvolvimento da ciência.

As atividades de ensino e de pesquisa são atividades constituintes da universidade, como instituição social, desde a sua origem. Porém, nem sempre estiveram articuladas como atividades, pois o trabalho acadêmico, como um processo de manifestação ideológico da sociedade, corresponde às necessidades de determinados contextos, de determinados meios sociais.

Todavia, a forma como se constitui o trabalho acadêmico é reflexo das condições concretas de existência da sociedade na qual está inserido. Nas palavras de Wood (2003, p. 65), podemos pontuar que a atividade produtiva é uma “atividade consciente”, fruto da realidade da qual faz parte. Ou seja, é a síntese de múltiplas determinações da realidade, por isso o trabalho acadêmico, é uma atividade social, pois está inserido em uma dada sociedade, não petrificado, mas em contínuo desenvolvimento.

Por exemplo, em resposta às exigências das políticas públicas educacionais, que expressam uma sociedade competitiva, produtiva, voltada para o lucro, a profissionalização e os conhecimentos técnicos transformaram-se em bens cada dia mais valorizados, e as universidades foram chamadas a oferecer cursos de formação em todas as frentes de atuação humana.

O ensino é valorizado como uma resposta mais imediata de formação de mão-de-obra para o mercado. Neste contexto, a UFSC e a UFRGS apresentam uma grande diversificação de cursos de graduação de forma a atender a demanda da sociedade. A UFSC, por exemplo, somente em

nível de graduação, oferece 39 cursos (UFSC, 2001), e a UFRGS oferece 59 cursos com ingresso via Concurso Vestibular (BRAGA, 2003).

Em resposta às exigências da sociedade, é exigido das Universidades que sejam competitivas. Recentemente, a UFRGS lançou uma publicação intitulada *Avaliação Institucional Permanente na UFRGS* (BRAGA, 2003), que materializa, através da apresentação de números e gráficos, a produtividade acadêmica. Sem dúvida, de acordo com as conclusões das análises, pode-se confirmar, pelas cifras apresentadas sobre o desenvolvimento das atividades inerentes ao trabalho acadêmico, que a Universidade cresceu em números. Este tipo de publicação é relevante, mas legitima⁹ a produtividade acadêmica exigida por essa sociedade, sustentada em um capitalismo neoliberal, que vê a figura do professor como um trabalhador que deve ser enquadrado e qualificado sob a normatização da estrutura produtiva da universidade.

Pesquisas realizadas pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (ANDIFES) (INDICADORES, 2002) apontam que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), no período de 1995 a 2000, aumentaram sensivelmente a produtividade acadêmica. As universidades criaram novos cursos, aumentaram o número de vagas, expandiram a pós-graduação e a produtividade científica, e mostraram sua qualificação em vários processos avaliativos. Há quantitativamente um aumento na produtividade acadêmica, mas qualitativamente há perda nas condições de vida e de trabalho do professor.

⁹ Entendo por critério de legitimidade da universidade a sua consonância com os princípios filosóficos, políticos e ideológicos que regem a sociedade democrática (SANTOS, 1999).

Porém, por outro lado, o Estado, como financiador das atividades do trabalho acadêmico, diminuiu o número de docentes e servidores técnico-administrativos, impossibilitou a realização de concursos para o preenchimento de vagas permanentes abertas com as aposentadorias, falecimentos e afastamentos voluntários dos servidores técnico-administrativos e docentes; e diminuiu significativamente os recursos financeiros investidos na sustentação das universidades.

Apesar disto, na UFSC e na UFRGS o ensino de pós-graduação cresceu de forma vertiginosa nos últimos anos, embora esteja teoricamente associado à pesquisa. Para elucidar esta evolução do ensino em nível de pós-graduação na UFRGS, veja o Gráfico 1.

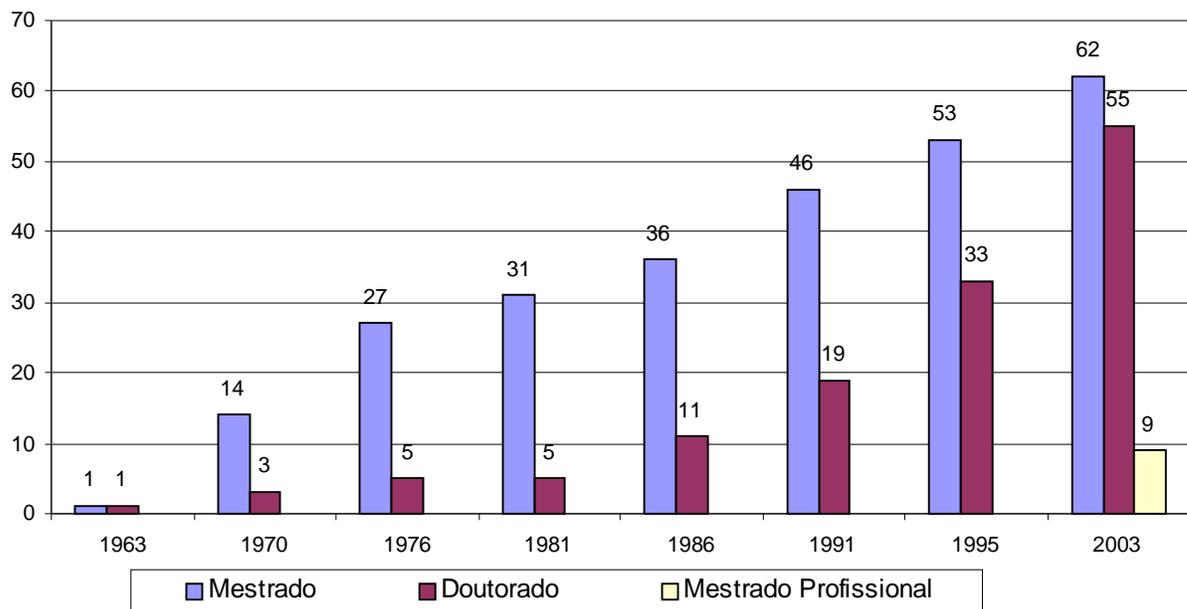


Gráfico 1: Evolução do ensino de pós-graduação na UFRGS
Fonte: BRAGA (2003)

Apesar deste incremento ao ensino e apesar do processo de racionalização financeira que vêm vivenciando as universidades nos últimos anos, a universidade pública federal é um dos poucos espaços acadêmicos em que ainda se faz pesquisa.

1.1.2 A atividade de pesquisa

A noção de pesquisar, de indagar, está na base da pessoa humana, no seu interesse natural pela descoberta. A pessoa é um ser que pergunta. O pesquisador, de forma científica, apóia-se em teorias, métodos e técnicas, com a pretensão de conhecer, como qualquer pessoa (TRIVIÑOS, 2003). Defende Triviños (2003), a idéia da formação do educador como pesquisador em todos os níveis de ensino, e não somente na universidade.

Com a pesquisa permeando a alma do professor, independente do nível de ensino no qual atua, acredito que esta prática se refletirá também no fazer acadêmico da universidade, que receberá um aluno voltado ao ato de pesquisar como atividade inerente ao processo de ensino.

Há intelectuais, como Zabalza (2002), que alimentam ideologicamente as políticas neoliberais, que valorizam o ensino em detrimento da pesquisa e defendem que o professor não precisa ser, necessariamente, um pesquisador. Investigação e ensino não necessitam caminhar juntos, ressalta o autor.

Essa é uma visão linear que também perpassa pelo processo de formação do professor, pois, para o autor, ser professor é ter um domínio técnico do conteúdo e ser conhecedor de aspectos didático-metodológicos para atingir o fim último do trabalho acadêmico, isto é, que o aluno aprenda.

Não concordo com a tese de Zabalza (2002); considero que todo professor, especialmente o professor universitário, deve ser um pesquisador e que a formação do professor como

pesquisador deve ser contemplada em todos os níveis de ensino e não somente na universidade (TRIVIÑOS, 2003).

Corroboro com Chauí (1999), quando diz que a pesquisa pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, a descoberta, a invenção e a criação. É o trabalho do pensamento e da linguagem, para pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito. É uma visão compreensiva de totalidades e sínteses abertas que suscitam a interrogação e a busca, uma ação civilizatória contra a barbárie social e política.

Com o incremento nos cursos de pós-graduação, houve também um incremento no número de títulos de doutor obtidos pelo corpo docente das universidades. Atualmente, os professores com título de doutor representam o maior percentual, quanto à titulação dos professores (Vide Quadro 1).

TITULAÇÃO	UFSC (%)	UFRGS (%)
Doutorado ¹⁰	937 (57%)	1200 (59,8%)
Mestrado	496 (31%)	524 (26%)
Especialização	114 (7%)	141 (7%)
Graduação	84 (5%)	145 (7,2%)
Total	1631¹¹ (100%)	2010¹² (100%)

Quadro 1: Quantitativo por titulação, de professores do ensino superior da UFSC e da UFRGS, em 2002

Em 1993, por exemplo, a UFSC contava apenas com 26% do seu corpo docente com o título de doutor. Em resposta à política de produtividade exigida pela sociedade neoliberal, essa

¹⁰ Nas fontes pesquisadas, não está discriminado o quantitativo de professores que possuem pós-doutorado. De acordo, com informações obtidas junto às universidades investigadas, este dado está incluso no dos professores com doutorado.

¹¹ UFSC em números (2003).

¹² UFRGS em números (2003).

universidade pública federal teve um aumento quantitativo extraordinário, nestes últimos dez anos, de 215% (UFSC, 1996_a).

A titulação de doutor, atualmente, é a mínima exigida para os concursos públicos de docentes, a priori, nas universidades federais. Essa exigência é salutar, em certo sentido, pois possibilita uma formação com maior nível de qualificação do corpo docente. Todavia, o que questiono é esta qualificação, muitas vezes acrítica, apenas para atender requisitos do processo avaliativo das instituições e legitimar as exigências das políticas públicas.

De acordo com dados obtidos junto às universidades, relativos ao ano de 2002, a UFSC conta com 57% e a UFRGS com 59,8% do seu corpo docente com título de doutor. Há um estímulo à formação docente, pelas políticas públicas educacionais, no sentido da obtenção do título de mestre e/ou de doutor, sendo um requisito no processo de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Superior do Ministério da Educação (MEC) e no processo interno de avaliação de desempenho do professor.

Com o aumento quantitativo de professores doutores nas universidades, há um relevante incremento nas publicações científicas e na criação de grupos de pesquisa. Outros fatores também possibilitam este incremento na produção acadêmica: os critérios exigidos para a obtenção da Gratificação de Estímulo à Docência (GED), o estímulo à produtividade do trabalho acadêmico e os trabalhos de parcerias com órgãos financiadores para a realização das pesquisas, entre outros.

Em contrapartida, este professor-doutor, no topo da carreira docente, encontra-se em uma realidade acadêmica depreciada, de modo a sentir-se limitado em exercer suas atividades.

Enfrenta inúmeros desafios, desde as condições materiais, estruturais, econômicas, até a falta de pessoal técnico-administrativo e de professores, o que, muitas vezes, acarreta-lhe sobrecarga de trabalho.

A UFRGS, por exemplo, em 1993 tinha 228 grupos de pesquisa. De acordo com o dados de 2003, há um crescimento, nos últimos dez anos, de 128%, passando para 522 grupos de pesquisa (BRAGA, 2003). A decorrência é lógica: com o melhor nível de qualificação docente, há uma maior exigência de produtividade acadêmica.

Nas palavras de Ristoff (1999), a racionalidade financeira é um matador silencioso que vem degradando algumas atividades da universidade. Dentre elas, destaco a pesquisa, pois, sem recursos para a sua viabilização, o professor é compelido a buscar recursos externos à universidade, correndo o risco de ter que privatizar os resultados das suas pesquisas.

Com isto, um novo cenário surge na academia, no processo de constituição do trabalho acadêmico, no processo de constituição da pesquisa. Dois aspectos são destacados por Santos (1999, p. 201), que os considero essenciais nesta relação entre universidade e recursos externos; universidade e produtividade: “a natureza da investigação básica e a das virtualidades e limites da investigação aplicada nas universidades.”

O incitamento da procura dos recursos externos, não estatais, implica uma pressão no sentido de privilegiar a investigação aplicada em detrimento da investigação básica, por dois motivos essenciais: o custo da pesquisa básica e o tempo para a apresentação dos resultados.

Há uma diferença de tempo de maturação entre os órgãos financiadores e a universidade. Estes órgãos necessitam de agilidade nos resultados, pois o mercado lhes exige. Por outro lado, a universidade necessita de tempo para a maturação das suas pesquisas. Essa diferença de tempo de maturação e a necessidade e agilidade pelos recursos financeiros impulsionam as pesquisas a serem mais ágeis, aplicadas, e a terem resultados mais imediatos, de forma que a pesquisa básica ainda se concentra quase que sem apoio financeiros externos, no interior das universidades.

1.1.3 A atividade de extensão

As atividades de extensão, na UFSC e na UFRGS, nestes últimos dez anos, tiveram também um expressivo desenvolvimento como o ensino e a pesquisa. Na UFRGS, por exemplo, entre o período de 1984 e 1988, havia uma média de 116 ações anuais de extensão. Somente até maio de 2003, já havia um registro nessa Universidade de 412 ações (BRAGA, 2003). Embora o crescimento numérico seja expressivo, tanto a UFRGS como a UFSC alertam que os registros não espelham a realidade da atividade extensionista nas universidades.

Almejando um eficaz registro dessas atividades, estas são regulamentadas por resoluções internas das universidades (Resolução n° 005/CUn/98 (UFSC) e Resolução n° 26/CEPE/2003 (UFRGS)). A UFSC, por exemplo, através da Resolução n° 053/CEPE/95, normatiza que as atividades de extensão não poderão exceder, em média anual, a 20 (vinte) horas semanais, por docente. E, quando remuneradas, não poderão ultrapassar, no semestre, a média de 08 (oito) horas semanais. Há também um percentual estipulado de retorno financeiro para a universidade e para o departamento, das atividades de extensão que são registradas junto aos órgãos competentes das universidades.

De acordo com as resoluções acima referidas, é considerada atividade e/ou ação de extensão, qualquer tipo de atividade que envolva, mesmo que parcialmente, consultorias, assessorias, cursos, simpósios, conferências, seminários, debates, palestras, atividades assistenciais, artísticas, esportivas, culturais e outras afins, propostas individual ou coletivamente, realizadas na Universidade ou fora dela (Resolução n° 005/CUn/98 (UFSC); Resolução n° 26/CEPE/2003 (UFRGS)).

A UFRGS delimita com maior precisão em que níveis estas atividades podem desenvolver-se e a partir de quais áreas temáticas. A extensão pode ser desenvolvida através de: ações (pode ser realizada isoladamente ou estar vinculada a projeto, atividade ou programa de extensão); atividades (conjunto de ações processuais contínuas); projetos (conjunto de ações desenvolvidas em um período limitado de tempo); e programas (conjunto de atividades ou projetos de caráter orgânico-institucional, com diretrizes claras e voltadas a um objetivo comum, podendo compreender, ou não, subprogramas). Estas atividades poderão desenvolver-se a partir das seguintes áreas temáticas: comunicação, cultura, direitos humanos, educação, meio ambiente, saúde, e tecnologia (Resolução n° 26/CEPE/2003 (UFRGS)).

Melo (2002) realizou uma pesquisa sobre os convênios de cooperação estabelecidos entre a universidade pública federal e os órgãos financiadores, na qual chama de agentes articuladores de cooperação as instituições, empresas que, em um trabalho de articulação com a universidade, permitem um processo de maior fluidez com a sociedade, no atendimento às suas necessidades. Situa a cooperação entre universidade e órgãos financiadores como uma das atividades contidas na extensão.

Esses arranjos institucionais formam o que o autor denomina de processo intermediador, que tanto pode ser de caráter público como privado. Essas relações são mecanismos que podem minimizar a crise financeira na qual a universidade pública federal brasileira se vê mergulhada.

Os resultados da pesquisa de Melo (2002) indicam que são os departamentos de ensino e os centros de ensino que possuem determinada autonomia para delimitar os critérios sobre essa atividade de cooperação, que está desestruturada, fragmentada, difusa, sem um controle institucional explícito. Para o autor, “as leis que regem o processo de cooperação nas universidades públicas brasileiras, dada a dimensão que atinge em determinadas instituições, ainda estão muito aquém do necessário para disciplinar um conjunto tão grande de realizações.” (MELO, 2002, p. 170).

O autor faz uma crítica ao processo de como essas ações vêm se desenvolvendo aceleradamente, colocando em questão alguns princípios da universidade, como, por exemplo, a liberdade acadêmica e a produção de pesquisas sem estarem alicerçadas ao interesse mercantil.

A Resolução n° 05/CUn/98, da UFSC, e a Resolução n° 26/CEPE/03, da UFRGS, prescrevem que as atividades de extensão podem ser solicitadas por qualquer órgão da universidade e da sociedade. O professor, juntamente com o departamento ou a comissão da unidade de ensino, mais precisamente pelo aval destes ou da comissão da unidade de extensão, como no caso da UFRGS, são os maiores responsáveis pela elaboração, pelo desenvolvimento e pela avaliação dessas atividades. Não há um planejamento institucional, pois a demanda pode vir de qualquer unidade da universidade ou da sociedade. Com isto há um hiato. A extensão é uma iniciativa livre que requer essencialmente sintonia com o Plano de Atividades do Departamento, com a política

dos departamentos de ensino, com o interesse e a demanda da sociedade, especialmente dos agentes de cooperação ou de fomento à pesquisa.

As fundações ainda são os principais agentes de cooperação da universidade. Porém, Melo (2002) relaciona outros, além destas, que mantêm atividades de cooperação com as universidades públicas federais, possibilitando uma maior integração entre a universidade, a sociedade e a empresa, bem como agregando recursos financeiros à universidade. De acordo com a sua pesquisa, na UFSC e na UFRGS há também a presença da maioria desses outros agentes de cooperação, além das fundações (Vide Quadro 2).

Agentes de Cooperação	UFSC	UFRGS
Coordenadoria, Câmara, Núcleo, Programa, Divisão ou Unidade de Cooperação Universidade/ Empresa	Não	Sim
Estágio Supervisionado	Sim	Sim
Fundações de Apoio	Sim	Sim
Centros de Inovação Tecnológica	Sim	Não
Centro de Pesquisa Cooperativo	Sim	Não
Incubadora Empresarial ou Tecnológica	Sim	Sim
Escritório, Coordenadoria, Centro ou Unidade de Transferência de Tecnologias	Não	Sim
Consultorias	Sim	Sim
Empresa-Júnior	Sim	Sim

Quadro 2 – Agentes de cooperação na UFSC e na UFRGS
Fonte: Melo (2002, p. 179)

Sem dúvida, a extensão é uma atividade que possibilita um canal de comunicação da universidade com a sociedade. Ribeiro (2003, p. 71) faz uma crítica ressaltando que as atividades de extensão têm sido analisadas limitadamente como uma fonte de renda. Adverte que a extensão deve ser o “[...] modo como uma universidade pensa o seu entorno, como pensa a sociedade que a criou e a mantém.”

Não há dúvida de que limitar a análise da atividade de extensão apenas como uma fonte de renda é limitar a sua finalidade maior, de interação sistematizada com a comunidade, com vistas a contribuir para o seu desenvolvimento e nela buscar conhecimentos e experiências para a avaliação e vitalização do ensino e da pesquisa.

Considero que o ensino, a pesquisa e a extensão são, como assinalado por alguns autores, o tripé da Universidade e se realizam a partir de uma relação de interação no processo de desenvolvimento do fazer acadêmico, pois, ao mesmo tempo que a extensão pode ser fonte de renda, pode contribuir na socialização do conhecimento junto a comunidade.

A extensão surgiu como atividade da universidade apenas na metade do século XIX, em Oxford, na Inglaterra, na forma de promoção de cursos fora do campus, com o advento da Revolução Industrial. Porém, a atividade de extensão é contemplada pela literatura investigada, como uma expressão típica do modelo norte-americano de universidade, que estruturou uma universidade articulada com a sociedade e com o mercado de trabalho. A atividade de extensão, a partir do modelo de universidade norte-americano, tinha por objetivo compartilhar com a nova sociedade que surgia, ou seja, com a sociedade industrial, as suas atividades e descobertas¹³ (ROSSATO, 1998).

No Brasil, o Decreto-Lei nº 19.851/31 anunciou a extensão como uma ação da universidade, sob forma de cursos e serviços para a socialização das atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes. Em 1967, o Decreto-Lei nº 252/67 ratifica esta função da universidade, de oferecer

¹³ Vide seção 1.3 – Uma perspectiva histórica de constituição do trabalho acadêmico na universidade pública federal brasileira.

atividades de extensão à comunidade. A Lei nº 5.540/68 também menciona os cursos de extensão da universidade como uma atividade acadêmica. Mas somente com a Lei nº 9.394/96 a extensão é situada como uma atividade indissociável da universidade.

De acordo com a pesquisa realizada pela ANDIFES (INDICADORES, 2002), já apresentada nesta seção, o crescimento da produtividade acadêmica transparece também pelos convênios estabelecidos entre a universidade e órgãos governamentais e não-governamentais. Diante de um processo acrítico, ao mesmo tempo que esses convênios mantêm a universidade, desestruturam seus espaços públicos, privatizando as atividades do trabalho acadêmico.

Se o ensino, a pesquisa e a extensão estiverem voltados para o lucro, há fortes evidências de o professor fortalecer o processo da privatização e a individualidade do neoliberalismo, negando o fortalecimento do social, do público. Com a privatização das atividades do trabalho acadêmico, há uma tendência à dissolubilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, pois há uma perda da relação de interação entre elas. Seus movimentos são engessados em favor do capital, do fim único, fragmentando a liberdade acadêmica no processo de desenvolvimento do espaço público.

O termo produtividade já foi amplamente utilizado nesta seção. Se parto da premissa de que o trabalho acadêmico é uma atividade social, uma atividade de produção, seria equivocado dizer que esse trabalho não é produtivo. Todavia, quando falo de produtividade acadêmica, falo das condições de trabalho com reflexo da política neoliberal que exige da universidade comportamentos adaptativos e mercadológicos como uma organização.

Para atender às exigências de produtividade acadêmica, o professor vivencia, nas palavras de Dias Sobrinho (2002), um “quase-mercado”, uma “privatização dissimulada”, uma “pseudoprivatização”, no sentido de que ainda não há um abandono total do Estado diante do financiamento do trabalho acadêmico, mesmo que esse financiamento seja essencialmente precário.

O que Dias Sobrinho (2002) chama de “quase mercado” se traduz na busca dos professores pelo financiamento de suas atividades acadêmicas, a fim de legitimarem seu trabalho perante a sociedade, bem como arrecadar recursos para a viabilização do seu trabalho.

A aceitação acrítica do incremento desta produtividade acadêmica, Chauí (1999) a associa à perda da liberdade acadêmica, o que Santos (1999, p. 203) vem a chamar de “risco de alteração degenerativa das prioridades científicas.” Pois o risco ocorre visto que os investigadores possuíam a liberdade de escolha dos temas de investigação em função do seu interesse mais intrínseco, do desafio que colocavam às teorias consagradas, mas os órgãos de financiamento privados possuem prioridades, conteúdos, formas, prazos de utilização que necessitam ser respeitados, submetendo as atividades dos investigadores; o Estado passa a ser desincumbido da responsabilidade pela pesquisa nas instituições públicas; e os financiamentos privados passam a ser aceitos como complementação salarial e fornecimento de infra-estrutura para os trabalhos de investigação, privatizando os espaços públicos da universidade.

Acrescento, ainda, que este incremento à produtividade produz uma segregação na universidade em áreas ricas e pobres, diante dos trabalhos articulados com o mercado que tem preferência por determinadas áreas em detrimento de outras; estimula a competitividade entre áreas e

departamentos, enfim, cerceia as relações entre alguns professores que de intelectuais cooperativos, tornam-se empresários competitivos em busca de lucros e venda de seus serviços; estimula a produção acadêmica quantitativa em detrimento de uma produção acadêmica qualitativa, voltada ao pensar a realidade com perspectivas críticas de transformação. Essa segregação, entre outros aspectos, desorganiza a universidade como instituição social e o trabalho acadêmico como manifestação do espaço público da universidade federal.

1.2 AS CONDIÇÕES EXISTENTES DE REALIZAÇÃO DO TRABALHO ACADÊMICO NA UFSC E NA UFRGS

Em que condições se realiza o trabalho acadêmico na UFSC e na UFRGS? Esse questionamento permeará o desenvolver desta seção. Primeiramente, busquei conhecer como se constitui o trabalho acadêmico. Em decorrência disso, nesta seção analisarei quais são as atuais condições de realização desse trabalho na UFSC e na UFRGS.

Para o desenvolvimento do trabalho acadêmico, o professor necessita de determinadas condições para a realização do seu trabalho. Essas condições não são um fenômeno isolado; são reflexos ideológicos das políticas públicas educacionais, que refletem o modo de produção¹⁴ capitalista vigente, ou seja, o capitalismo neoliberal.

¹⁴ As relações de produção e as forças produtivas constituem o modo de produção que condiciona o modo de vida das pessoas. O modo de produção é uma combinação historicamente específica, de certas forças de produção com certas relações de produção (EAGLETON, 1999).

A concepção de condições de trabalho é complexa, pois não pode se limitar a alguns fatores. Ela é dada ao homem como uma realidade concreta que, a partir das relações que este estabelece com o trabalho, pode manter e/ou transformar essas condições. Alguns elementos constituem as condições de trabalho, como: a infra-estrutura, os recursos materiais, a compensação justa e adequada para a satisfação das necessidades do trabalhador, o regime da jornada de trabalho, as legislações trabalhistas, entre outros.

Considero que há também elementos que subjetivamente constituem as condições de realização do trabalho e que igualmente perpassam o nível de qualidade¹⁵ de vida do trabalhador no trabalho, e o seu nível de qualidade de vida. São eles: a saúde ocupacional, a salubridade, o uso e desenvolvimento das suas capacidades, a oportunidade de crescimento, de poder expandir e desenvolver suas capacidades, o respeito e zelo pelos seus direitos, a integração social, o sentido de equilíbrio existente entre trabalho e vida pessoal, e a relevância social do trabalho, entre outros que vão ao encontro das necessidades do trabalhador (BÚRIGO, 1997).

O trabalho acadêmico se realiza sob determinadas condições, que podem ser mantidas ou transformadas a partir do movimento de interação entre as relações de produção¹⁶ e as

¹⁵ Entendo por qualidade o conjunto de propriedades que caracterizam o fenômeno, sendo a propriedade apenas um aspecto do fenômeno. A estrutura que toma a propriedade é determinante para definir a qualidade do fenômeno (TRIVIÑOS, 1987).

¹⁶ Relações de produção são as relações dos homens entre si, ou seja, são as relações entre os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores no desenvolvimento do processo da produção. As forças produtivas e as relações de produção são dois aspectos indissolivelmente ligados que determinam o modo de produção. “As forças produtivas não agem senão dentro dos limites das relações de produção, designa-se ordinariamente os diversos modos de produção pelo caráter das relações de produção que são dominantes em um dado momento.” (POLITZER, 2002, p. 222).

forças produtivas¹⁷. Essas relações de produção que o professor estabelece com o seu trabalho têm possibilidades de transformar as condições de realização do trabalho acadêmico, porque as relações de produção exercem suas pressões na transformação de realidades herdadas, sob o viés da capacidade de trabalho e da produtividade do trabalhador. Esse viés é representado pelo trabalhador que é a força produtiva fundamental (TRIVIÑOS, 1999_a).

A produção da vida surge a partir da relação que o homem estabelece com a realidade concreta. Essa relação pode ser natural, de procriação e social. Segundo Marx (1984, p. 32), na Ideologia Alemã:

A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, como da alheia, na procriação, surge agora imediatamente como uma dupla relação: por um lado como relação natural [de procriação], por outro como relação social no sentido em que aqui se entende a cooperação de vários indivíduos seja em que circunstância for e não importa de que modo e de que fim.

Toda relação de produção é uma relação social, pois se estabelece entre os homens no processo de desenvolvimento da produção, de transformação da natureza. Porém, ao falar de relações de produção, devemos compreender sobre qual modo de produção estamos nos referindo. Pois, como já relatei, as relações de produção e as forças produtivas, a partir de uma relação de indissolubilidade, determinam o modo de produção a partir das relações estabelecidas no processo de produção. Por exemplo: Quando anuncio que as condições de realização do trabalho acadêmico têm possibilidade de serem mantidas e/ou transformadas a partir da relação de produção que o professor estabelece com o seu trabalho, tenho que ter ciência de que o modo de

¹⁷ As forças produtivas, são os elementos do processo de trabalho. O homem, fundamentalmente, sua experiência de produção, seus hábitos de trabalho e os meios de produção, constituem as forças produtivas. Porém, essas forças dependem da tecnologia, que são os instrumentos, as técnicas e as formas organizacionais que têm o efeito de aumentar a capacidade produtiva (WOOD, 2003).

produção capitalista, em seu estado neoliberal opera sob a individualidade, sob a constituição da sociedade mercantilizada, sob a ampliação do espaço privado em detrimento do público.

De acordo com Harnecker (1973), há dois tipos de relações de produção ou relações sociais de produção: a de explorador e explorado (submissão) e a de colaboração recíproca (colaboração). A primeira dá-se quando os proprietários dos meios de produção vivem do trabalho dos produtores diretos, como por exemplo, nas relações capitalistas em que o proprietário é o dono da produção, e o operário vende a sua força de trabalho. A relação de colaboração recíproca dá-se quando há uma propriedade social dos meios de produção e quando não há exploração entre os setores da sociedade.

As condições de trabalho existentes são uma das causas da manifestação do trabalho acadêmico. O que quero dizer é que as condições existentes do trabalho acadêmico (as condições materiais, a realidade objetiva do trabalhador no seu ambiente de trabalho) são determinantes no processo de interação desse trabalhador com o seu fazer acadêmico, a partir da relação de produção que este estabelece com o seu trabalho. Por outro lado, não é uma relação linear de causa e efeito, mas uma relação de interação na qual essas condições podem ser mudadas ou transformadas a partir do tipo de relação que este professor mantém com o seu trabalho.

A UFSC e a UFRGS, como as demais universidades públicas federais do país, vêm enfrentando uma política de austeridade, de racionalização dos seus recursos humanos e financeiros, o que é um fator determinante das condições de realização do trabalho acadêmico. Esta política é fruto das políticas públicas que vêem a universidade pública como um bem necessário, porém oneroso, fato este que estimula a sua privatização.

Há um processo de deterioração gradual de difícil mensuração a curto prazo, que se reflete no processo de constituição e de manifestação do trabalho acadêmico. A exemplo, o trabalho acadêmico da universidade – o ensino, a pesquisa e a extensão – necessita de investimentos externos à universidade pública, para ser executado a bom termo, privatizando, assim, gradativamente, sem grades impactos perante a sociedade, a forma de execução deste trabalho, os seus fins e, conseqüentemente, o espaço público da universidade federal.

Com base nos documentos legais analisados e na literatura investigada, aponto alguns elementos que constituem as precárias condições de realização do trabalho acadêmico, na UFSC e na UFRGS:

- a) os baixos salários dos professores e dos servidores técnico-administrativos;
- b) o incremento das aposentadorias dos docentes, principalmente mestres e doutores;
- c) a contratação de professores substitutos em detrimento da contratação de efetivos;
- d) o processo de autonomia universitária¹⁸;
- e) as fundações de pesquisas e agências de cooperação, com a absorção acrítica dos espaços públicos da universidade, com claros princípios privatizantes;
- f) o processo de avaliação de desempenho docente e do servidor técnico-administrativo, com incremento na produtividade acadêmica e técnica;
- g) o incentivo à criação das instituições de ensino superior privado, em detrimento da racionalidade financeira que incidem sobre a manutenção das universidades públicas federais;
- h) o ensino a distância, com interesses privados;

¹⁸ Chauí (2001^a, p. 204), com muita propriedade, analisa que o processo de autonomia universitária “se reduziu ao gerenciamento empresarial da instituição para que cumpra metas, objetivos e indicadores definidos pelo Estado e tenha independência para fazer outros contratos com empresas privadas.”

- i) os contratos de gestão com a sociedade civil ou privada, com fins lucrativos;
- j) a adoção do serviço de terceirização, fechando os concursos públicos como medida de racionalização financeira;
- k) o processo do sistema de avaliação do ensino superior, que mede o grau de produtividade da universidade, ou seja, o que produziu, em quanto tempo e como;
- l) a racionalidade financeira, que engessa as ações da universidade, impedindo-a de planejar e condenando-a a espasmos administrativos do Governo Federal, diante da liberação de verbas;
- m) a redução de verbas para a manutenção da pesquisa e seu incentivo, em favor do incentivo ao ensino técnico;
- n) a centralização do pagamento do corpo funcional da Universidade em Brasília, com determinadas rubricas específicas de controle;
- o) os pressupostos da Nova Reforma da Previdência (PEC – nº 40/03);
- p) o Regime Jurídico Único (Lei nº 8112/90), que delinea a vida funcional dos servidores técnico-administrativos e docentes, situando o professor como um servidor do Estado, carregando os ranços do modelo francês e norte-americano de universidade; e
- q) a estrutura acadêmica e administrativa da universidade, que a departamentaliza, fragmentando seu espírito coletivo de instituição social e a integralidade da formação acadêmica.

A forma sub-réptica de estímulo à privatização traveste-se na universidade a partir da exigência de que esta seja produtiva, tendo o conhecimento como o principal motor do desenvolvimento e a ciência como prisioneira do solo material estruturado pelo capital. Essa exigência, aos olhos do

capital, é pertinente porque é questionável a eficiência da universidade pública, pois esta é considerada improdutiva, pouco rentável e dispendiosa na produção do capital humano¹⁹.

A mercantilização²⁰ do trabalho acadêmico é uma das formas de a universidade pública federal, em seu atual estado, legitimar-se na sociedade neoliberal, pois, com os resultados privatizáveis do trabalho acadêmico, a universidade pública se mostra eficiente aos olhos da sociedade neoliberal. Em contrapartida, com esse trabalho são arrecadados, pelos professores, recursos financeiros para a universidade, negligenciados pelo Estado, para a melhoria das condições de realização do trabalho acadêmico. Esses recursos reverterem, também, em complementação salarial aos professores.

A partir desse contexto, analiso dois aspectos das condições existentes de realização do trabalho acadêmico, que potencializam, essencialmente, o professor, o trabalho, enfim, a universidade a serem produtivos e competitivos. Considero esses aspectos importantes, para poder compreender como esse trabalho acadêmico vem se manifestando na UFSC e na UFRGS, diante do processo de desenvolvimento dos espaços públicos nessas Universidades. Optei por esses aspectos por considerá-los relevantes diante das condições de realização do trabalho do professor, buscando compreender as relações estabelecidas entre o professor e o fazer do seu trabalho acadêmico, perante as condições de trabalho por ele herdadas.

¹⁹ A Teoria do Capital Humano foi sistematizada por Theodore Shultz (1902/1998), professor da Universidade de Chicago, economista, Prêmio Nobel de Economia em 1979, com impacto expressivo no Terceiro Mundo, na década de 70. É considerada uma alternativa para se alcançar o desenvolvimento econômico, a redução das desigualdades sociais e o aumento da renda dos indivíduos. Essa Teoria parte da premissa de que a formação, a qualificação, gera aumento de produtividade e lucro, situando a educação como um investimento produtivo (CATTANI, 1999).

²⁰ Entendo por mercantilização do trabalho acadêmico, o ensino, a pesquisa e a extensão oferecidos dentro da lei da oferta e da procura, igualando-se a qualquer produto ou serviço de mercado.

Analiso, então, os seguintes aspectos: a carreira profissional do professor que é constituída por elementos que o potencializam a ser produtivo; e a constituição dos seus vencimentos, que é, também, em certo sentido, reflexo dessa exigência de produtividade e de competitividade que alicerça o fazer acadêmico do professor.

A carreira do professor da UFSC e da UFRGS está estruturada conforme regulamenta o PUCRCE (1987), art. 5º e 12º, compreendendo as seguintes classes:

- a) Classe de Professor Titular: detentores de título de doutor ou pessoas de notório saber;
- b) Classe de Professor Adjunto: detentores de título de doutor ou pessoas de notório saber;
- c) Classe de Professor Assistente: detentores do título de mestre; e
- d) Classe de Professor Auxiliar: detentores de diploma de graduação em curso de nível superior.

Nesse estudo, como optei por trabalhar de acordo com os critérios²¹ estabelecidos na pesquisa com professores que estejam há mais de quinze anos na ativa, esses quase em sua totalidade pertencem às classes de professor adjunto e/ou titular. Porém, nem todos os professores pertencentes a essas classes, detêm o título de doutor. Para ascender a determinada classe, o professor necessita progredir funcionalmente.

A progressão funcional docente está regulamentada pelo PUCRCE (1987) e pela Portaria nº 475/87, e poderá ocorrer por obtenção de títulos e desempenho acadêmico. O professor poderá passar de um nível para o outro em uma mesma classe, de uma classe para outra, exceto para a de

²¹ Vide Capítulo 2 – O caminho metodológico percorrido neste estudo.

professor titular.

O ingresso na classe de professor titular dar-se-á unicamente mediante habilitação em concurso público de provas e títulos, no qual poderão inscrever-se portadores do título de doutor ou de livre-docente, professores adjuntos, bem como pessoas de notório saber, reconhecido pelo conselho superior competente da IFE [Instituição Federal de Ensino]. (PUCRCE, 1987, art.2º).

As progressões estão atreladas à produção acadêmica e à obtenção de títulos. A cada dois anos, o professor é avaliado para a obtenção da Progressão por Mérito e, obtendo o título de mestre ou doutor, é concedida a ele a Progressão por Titulação. Ambas incidem no salário-base (PUCRCE 1987; Portaria n° 475/87).

A carreira funcional do professor é estratificada academicamente, ou seja, o professor adjunto pertence a um nível acadêmico, recebe um salário condizente ao seu nível e também ao regime de trabalho pelo qual optou. Há propriedades distintas no interior de cada classe. Essas propriedades que caracterizam a classe que o professor pertence, sofrem transformações quando este docente passa de uma classe a outra. Por exemplo, o professor para chegar a ser titular, necessita ter o grau de doutor ou livre docência e ser aprovado no concurso como prescreve o PUCRCE (1987). Com isto ao pertencer a uma nova classe, com outras propriedades, as condições de realização do trabalho acadêmico se modificam em certo sentido, pois terá um novo salário, novas atribuições, novas possibilidades de obtenção a progressão funcional, estabelecendo novas relações com o seu trabalho, entre outros aspectos.

Considero interessante elucidar esse movimento de constituição da carreira do professor, para poder explicitar que esse professor que se constituiu no *corpus* da pesquisa está em constante busca de melhores condições de realização do trabalho acadêmico, e essas buscas dependem

essencialmente do desenvolvimento, do próprio professor, como uma força produtiva, dos meios de produção²², das relações que o professor estabelece com o trabalho e das condições existentes de trabalho. Por outro lado, essas buscas são repostas às suas necessidades fundamentais de sobrevivência e de melhores condições de nível de vida e de trabalho, sendo que a primeira busca do trabalhador é pela sobrevivência.

Este raciocínio que elucido, o faço com base em Marx (1984, p. 31) que tem como ponto de partida a premissa da existência humana e histórica que nos diz:

[...] os homens têm de estar em condições de viver para poderem fazer história. Mas da vida fazem parte, sobretudo comer e beber, habitação, vestuário e ainda algumas outras coisas. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e a verdade é que este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a História, que ainda hoje, tal como há milhares de anos, tem de ser realizado dia a dia, hora a hora, para ao menos manter os homens vivos.

Estas buscas por melhores condições de trabalho, se refletem em certo sentido, por melhores condições de vida. Porém, este professor como trabalhador, se vê auxiliado em seu desenvolvimento pelas condições existentes de trabalho e, ao mesmo tempo, prisioneiro destas. Contudo, a relação do trabalhador com o seu trabalho não se limita apenas à busca da sobrevivência; essa é a condição essencial; a condição primeira, a necessária para viver.

Mas, também essas buscas se ampliam, satisfeitas as suas necessidades de sobrevivência, no exercício do trabalho como uma possibilidade de realização pessoal. Esta produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico (MARX, 1984), sendo que esta realização é

²² Meios de produção são os meios de trabalho, tudo que o trabalhador, o professor, emprega (materiais de apoio, computador, folha de papel, caneta, cartucho de tinta, entre outros) para originar o produto do seu trabalho (TRIVIÑOS, 1987).

constituída pela luta contra a alienação²³, contra a perda de si mesmo e contra a sua transformação em objeto.

Fromm (1975, p. 35), ao trabalhar o conceito marxista de homem, registra que:

O homem é, por assim dizer, a matéria-prima humana que, como tal, não pode ser modificada, tal como a estrutura do cérebro [que] tem permanecido a mesma desde a aurora da história. Contudo, o homem de fato muda no decurso da história: ele se desenvolve, se transforma, é o produto da história; assim como ele faz a história, ele é o seu próprio produto.

Defendo a idéia que o professor como trabalhador na UFSC e na UFRGS é um ser em potencial, para quem o seu trabalho é condicionado pelas condições reais existentes, mas este também tem possibilidade de manter e/ou transformar essas condições, como já anunciei. Irei analisar mais detidamente essas possibilidades²⁴ de transformação, a partir da fala do professor que expressa como desenvolve o seu trabalho acadêmico.

Ao potencializar o professor, parto da compreensão de que homens e mulheres são seres fazedores de suas histórias, seres da decisão, da ruptura, da opção; seres intelectuais, como preconiza Gramsci (1974). Para o autor, todos os homens são intelectuais, mesmo que não exerçam função intelectual. Formam-se, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função de intelectual. Há os que mantêm a filosofia e a ideologia de sua classe social, os chamados *intelectuais tradicionais*, e os que lutam pela transformação de sua prática, os chamados *intelectuais orgânicos*.

²³ Alienação “é um processo múltiplo, que divorcia o trabalhador da natureza, de seu produto e do próprio processo de trabalho, de seu próprio corpo, mas também da atividade coletiva que faz dele um verdadeiro ser humano.” (EAGLETON, 1999, p. 30).

²⁴ Possibilidades “são as formações materiais, propriedades, estados, que não existem na realidade, mas que podem manifestar-se em decorrência da capacidade das coisas materiais (da matéria) de passar umas nas outras.” (CHEPTULIN, 1982, p. 338). A realidade, com base no mesmo autor, pode ser uma possibilidade já realizada e a possibilidade como uma realidade em potencial.

É este professor que potencializo, ou seja, o intelectual orgânico que, a partir da relação que estabelece com o seu trabalho, pode manter e/ou desenvolver com possibilidades de transformação as condições de realização do trabalho acadêmico.

Porém, diante das políticas públicas que incidem sobre a universidade federal, que a submetem à lógica do mercado, esse professor é um trabalhador competitivo em busca de recursos para as condições de realização do trabalho acadêmico. É estimulado a ter a máxima qualificação, a ser competente e competitivo, a manter-se articulado às redes acadêmicas nacionais e internacionais, dominando conhecimentos contemporâneos diante do manejo de resoluções de problemas. Essas exigências, nas palavras de Morosini (2000), criam condições para que o professor seja um profissional competitivo e a universidade uma organização social²⁵, também assim entendida por Chauí (2001_a).

Exigido a ser um profissional competitivo, nos moldes neoliberais o professor tende a ser um profissional fazedor de coisas, produzindo a partir de parâmetros quantitativos. Penso, que a competitividade, e a produtividade são propriedades que caracterizam a sociedade capitalista. Porém, o que ressalto, é que essa competitividade está se tornando um fim maior na ação do professor, como um profissional de uma organização qualquer, em detrimento das exigências das condições de realização do seu trabalho, relegando o fazer acadêmico a uma atividade de produção racionalmente balizada.

²⁵ Organização: “entidade isolada cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com as demais se dá por meio da competição.” (CHAUI, 2000, p. 218).

A competitividade e a produtividade nutrem, de certa forma, a relação que o professor estabelece com o seu trabalho acadêmico, de modo que os resultados por ele alcançados revertem financeiramente, em forma de gratificações e progressões.

A partir deste contexto, os quesitos que compõem o salário do professor são reflexos desse cenário competitivo e de produtividade que ideologicamente constitui a universidade. São eles: titulação, carga horária, adicional por tempo de serviço (para situações constituídas até março/99)²⁶ e gratificações (Gratificação de Atividade Executiva – GAE – e Gratificação de Estímulo à Docência – GED). Outro quesito que também agrega valor à remuneração do professor decorre das progressões que resultam da avaliação de desempenho e do tempo de serviço.

A GED, por exemplo, é um instrumento utilizado pelo Governo Federal para aferir as atividades docentes anualmente. Instituída pela Lei nº 9.678/98, seus valores advêm de atividades do trabalho acadêmico (o ensino, a pesquisa e a extensão), segundo avaliação de uma comissão local de docentes externos e internos à Instituição.

A Equipe do Programa de Avaliação Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul tece algumas considerações sobre o processo avaliativo resultante da concessão da GED no período de 1998 a 2002. Sintetizam que: é uma atribuição de pontos a determinadas tarefas realizadas e corresponde a uma remuneração por tarefas; há um descontentamento por parte dos professores, porque assistem o seu salário ser transformado em gratificação, ou seja, alguns professores têm um impacto superior a 50% do salário; é caracterizada como cruel, não atinge os

²⁶ MP nº 1.909 – 15/99.

professores estrangeiros (celetistas), exige de docentes de menor regime de trabalho e mesma titulação o mesmo desempenho de um professor de dedicação exclusiva ou, mais grave, condena o docente em licença para tratamento de saúde, a apenas 60% do valor da gratificação; há um desrespeito em relação às especificidades das IFES, às suas realidades distintas, pois ela age uniformizando critérios; mostra mais a diversidade e quantidade de produção existente, do que a verificação da insuficiência do trabalho (BRAGA , 2003).

O que Braga (2003, p. 75) chama do lado mais cruel da GED é que ela, condena o docente em Licença Saúde (ou Licença para tratamento de saúde), aquele que não pode trabalhar, a apenas 60% do valor da gratificação. Destaca Braga (2003, p. 75): “[...] a UFRGS conseguiu reverter, através da solicitação à Comissão Nacional, uma situação de aposentadoria especial, computando-se a média da pontuação dos últimos 24 meses, conforme previsto pela Lei, mas anteriores à Licença Saúde.”

Em contato com a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG) da UFSC, busquei averiguar se esta adota a mesma posição adotada pela UFRGS. Obtive a informação de que isto ocorreu no primeiro momento de implantação da GED. Hoje, para o professor que se encontra em Licença Saúde, a Comissão da UFSC repete a pontuação do semestre anterior ou do ano anterior. É uma medida paliativa para não prejudicar os professores impedidos de produzir por problemas de saúde.

Em 2002, na UFSC, 85% dos professores, conforme dados obtidos junto à PREG, conseguiram atingir os 140 pontos delimitados para beneficiar-se da GED. Já na UFRGS o percentual neste mesmo ano foi de 95,42%. Há uma busca incessante de atividades que possibilitem maior

pontuação e, assim, alcançar a gratificação almejada. Prevalece o lema da iniciativa privada: se produz, ganha; se não produz, não ganha.

Neste contexto, ao mesmo tempo que é exigido do professor apresentar maior produtividade a fim de que possa agregar valor ao seu salário, são-lhe negados recursos e condições dignas de trabalho, para que possa desenvolver esta produtividade exigida, em decorrência da racionalidade financeira que permeia o contexto da universidade pública federal. Todavia, há os que, por inúmeros motivos, não conseguem atingir a meta, ou mesmo negam-se a participar desta ciranda produtiva. Corresponderam, em 2002, a 15% dos professores da UFSC e a 4,58% dos professores da UFRGS (PREG/UFSC; BRAGA, 2003).

Esta gratificação, bem como a GAE, que adiciona 160% sobre o salário docente, é estabelecida pelo Governo Federal, ficando sob seu juízo a manutenção ou mesmo as alterações dos critérios para a sua obtenção (Lei Delegada nº 13/92).

Essas gratificações encobrem o crescente processo de proletarização do professor. O termo proletarização do professor é discutido por Contreras (2002, p. 33) diante das condições de realização do trabalho acadêmico. Ressalta o autor:

Embora não se possa falar de unanimidade entre os autores que defendem a teoria da proletarização de professores, a tese básica dessa posição é a consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária.

A proletarização técnica se produz, em certo sentido, pela perda de controle sobre as formas de realização do trabalho. Por exemplo: os professores, ao manterem contratos de cooperação com

as empresas, muitas vezes, sentem-se compelidos a privatizar os resultados do trabalho acadêmico e, assim, perdem o controle sobre a forma de realização desse trabalho, limitando-se a atender as exigências do órgão financiador.

A proletarização ideológica afeta sensivelmente, segundo o autor, os professores, pois, ao contrário dos demais trabalhadores industriais, por exemplo, os professores “[...] perderam seus valores ou o sentido de suas pretensões, mas não suas habilidades técnicas, que foram conservadas, podendo assim legitimar uma diferença de prestígio e reconhecimento.” (CONTRERAS, 2002, p. 42). Esse processo de proletarização ideológica geralmente não leva à resistência (dessensibilização ideológica), mas a respostas acomodatórias (cooptação ideológica). Há uma perda do sentido ideológico e moral do trabalho. Os professores não só são vítimas deste processo, mas, em certa medida, são seus sustentadores.

Este processo de proletarização passa também pelas condições de vida do professor, diante da perda salarial que teve nos últimos dez anos, essencialmente. O professor não perdeu somente em restrições financeiras para realizar o seu trabalho acadêmico, mas também para manter as suas necessidades pessoais. A compra de livros, o lazer, a participação em atividades culturais e sociais é restringida em detrimento das necessidades mais básicas como moradia, saúde e alimentação, e, no limite, compra de material de trabalho.

Todavia, não se pode generalizar, pois há professores que possuem outras fontes para agregar valor ao salário, de forma a amenizar este processo crescente de proletarização acadêmica. Por outro lado, em um país em que a fome é um problema social, o professor universitário ainda é uma categoria profissional que tem condições privilegiadas. Mas, comparado com outro extremo

social e/ou com a própria categoria profissional, em tempos distintos, a proletarização acadêmica do professor universitário é notória.

Contudo, teoricamente é difícil identificar um local de trabalho na qual o trabalhador tenha tanta autonomia pedagógica e liberdade acadêmica como na universidade pública, tanto no que se refere ao que e como produz, como à organização do seu tempo.

Digo teoricamente, pois, diante das condições existentes de realização do trabalho acadêmico, essa autonomia pedagógico-acadêmica está sendo ameaçada diante do processo de proletarização que vêm vivenciando os professores das universidades públicas federais nestes últimos dez anos, com o processo de mercantilização do trabalho acadêmico.

Para evidenciar esse aspecto do processo de proletarização acadêmica do professor, com o apoio do Centro de Estudos e Pesquisas Econômicas (IEPE) da UFRGS, foi possível mostrar a perda salarial dos professores nestes últimos treze anos²⁷. Para ilustrar, parto dos salários²⁸ dos professores adjuntos IV, com dedicação exclusiva²⁹. Essa classe corresponde, na sua quase totalidade, à dos professores que participaram da pesquisa. Trabalhei como base comparativa, os salários de 1990, de 2000 e de 2003, e com a taxa média do dólar do mês de janeiro³⁰, por ser o

²⁷ Na análise que venho desenvolvendo nesse estudo, reporto-me aos últimos dez anos. Todavia, para a análise dos cálculos da perda do poder aquisitivo salarial dos professores, tomei por base o ano de 1990, tendo como ponto de partida um salário sem GAE e sem GED agregada. A GAE começou a incidir sobre o salário-base dos professores a partir do ano de 1992, com a Lei Delegada n°13/92, e a GED em 1998, através da Lei n° 9.678/98.

²⁸ Tabelas de Remuneração dos Servidores Públicos Federais, fornecidas pelo Departamento de Recursos Humanos da UFSC (agosto/2003).

²⁹ Com base no regime da jornada de trabalho, o professor pode ter contrato de 20 horas (tempo parcial) semanais de trabalho na Universidade; de dedicação exclusiva, “com obrigação de prestar quarenta horas semanais de trabalho em dois turnos diários completos e impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada”, e de 40 horas, sem dedicação exclusiva, excepcionalmente, mediante aprovação de seu colegiado superior competente (PUCRCE, 1987, art.14).

³⁰ Fonte: Revista Conjuntura Econômica, 2003.

mês de aumento salarial do funcionalismo público federal. Esses cálculos foram realizados sobre o salário-base, sem contabilizar a GAE e a GED.

Mesmo ciente de que nossa economia não é dolarizada, optei por reverter em dólares o salário dos professores, na tentativa de mostrar a perda salarial e a conseqüente perda do poder aquisitivo desses professores nos últimos treze anos. É apenas um exemplo acadêmico elucidativo, tendo como referencial o dólar (Vide Quadro 3).

Mês	Salário-base	Taxa de câmbio	Reversão em dólar
Janeiro/ 1990	NCz\$ 34.013,84 ³¹	13,7005	US\$ 2.482,67
Janeiro/2000	R\$ 1.004,17	1,8037	US\$ 556,73
Janeiro/2003	R\$ 1.179,58	3,4384	US\$ 343,06

Quadro 3 – Salário dos professores da UFSC e da UFRGS, dos últimos treze anos³², revertidos em dólares

O Quadro 3, deixa explícita uma substancial perda do poder aquisitivo dos professores da UFSC e da UFRGS nos últimos treze anos, confirmada a partir do cálculo feito com o auxílio de um técnico do IEPE³³, a partir do salário-base dos professores de janeiro de 1990 (Vide Gráfico 2).

³¹ De acordo com os cálculos do IEPE, NCz\$ 34.013,84 correspondem, em agosto de 2003 a R\$5.741,13.

³² Fórmula do Cálculo: $US\$ = \frac{R\$}{Tx}$

³³ Vide raciocínio do cálculo apresentado no Anexo A – Cálculo da perda do poder aquisitivo do salário dos professores da UFSC e da UFRGS.

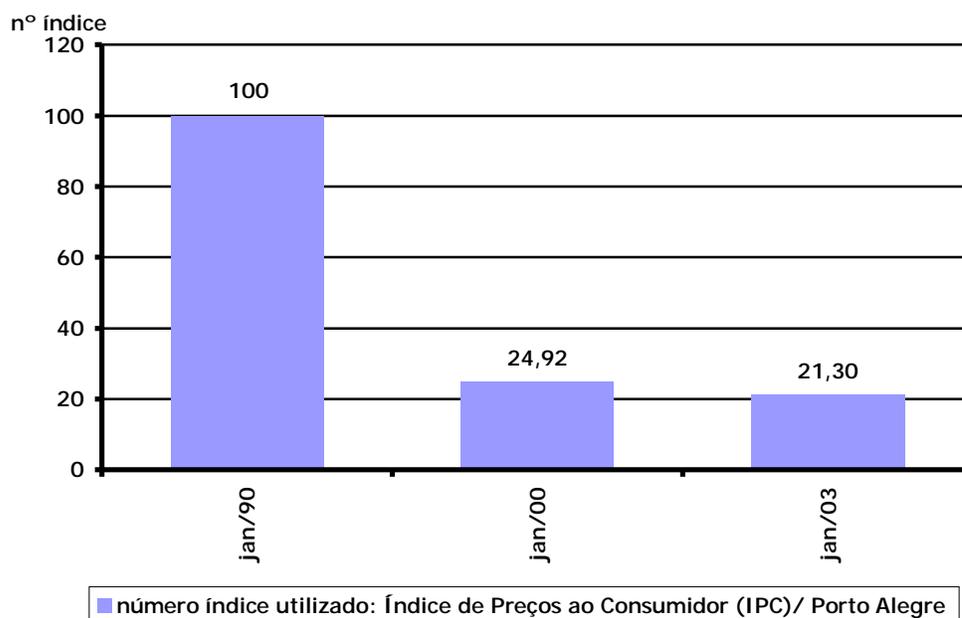


Gráfico 2 – Perda do poder aquisitivo salarial dos professores da UFSC e da UFRGS
 Fonte: IEPE/UFRGS

Tendo como fator de referência o salário do professor em janeiro de 1990 e a correção com base nas variações dos índices de preços do IPC/IEPE/Porto Alegre/UFRGS, o salário-base do professor, em janeiro de 2000, corresponde a 24,92% do valor que deveria ser, para manter o mesmo poder de compra que tinha em janeiro de 1990. O mesmo ocorre em janeiro de 2003, ou seja, o professor só poderia adquirir nesta data, com seu salário-base, 21,30% dos bens que estavam ao seu alcance em janeiro de 1990.

Buscando melhor entendimento sobre esta perda salarial dos professores da UFSC e da UFRGS, o técnico do IEPE, em setembro de 2003, descreveu o seguinte exemplo: em janeiro de 1990, com o salário-base de NCz\$ 34.013,84, o professor da UFSC e da UFRGS, poderia comprar 1.416,06 conjuntos de feijão com arroz em Porto Alegre (um quilo de cada). Em janeiro de 2000, com R\$1.004,17 compraria 507,16 conjuntos de feijão com arroz. E em janeiro de 2003, eram

necessários R\$1.179,58 para a aquisição de 303,23 conjuntos de feijão com arroz (21,41% em comparação com janeiro de 1990).

Considero a perda do poder aquisitivo do professor, na análise que venho construindo, um fator determinante do que chamo de proletarização acadêmica. Todavia, o professor ainda recebe a GAE e a GED, que não foram calculadas propositalmente, pois são gratificações e não incorporações salariais. São dispositivos do Governo Federal, que a qualquer momento podem ser removidos ou ter seus critérios alterados. Há de se considerar que essas gratificações agregam expressão no valor do vencimento docente, porém um valor circunstancial (Vide Quadro 4).

Mês	Vencimento básico	Taxa de câmbio	Reversão em dólar
Janeiro/ 1990	NCz\$ 34.013,84 ³⁴	13,7005	US\$ 2.482,67
Janeiro/2000	Salário-base = R\$ 1.004,17 + GAE = R\$ 1.606,67 <u>GED = R\$ 1.100,40</u> Total = R\$ 3.711,24	1,8037	US\$ 2.057,57
Janeiro/2003	Salário-base = R\$ 1.179,58 + GAE = R\$ 1.887,33 <u>GED = R\$ 1.496,01</u> Total = R\$ 4.562,92	3,4384	US\$ 1.327,05

Quadro 4 – Vencimento básico (salário-base acrescido da GAE e da GED³⁵) dos professores da UFSC e da UFRGS, nestes últimos treze anos, revertido em dólares

Seguindo o mesmo raciocínio postulado pelo IEPE (Vide Anexo A), tendo como base o vencimento de janeiro de 1990, corrigido pelo IPC/IEPE/Porto Alegre/UFRGS, o vencimento básico (salário-base + GAE + GED), corresponde, em janeiro de 2000 a 92,10%, e em janeiro de 2003, a 82,40% do valor que deveria ser, para manter o mesmo poder de compra que tinha em janeiro de 1990.

³⁴ A GAE foi instituída pela Lei Delegada n° 13/92 e a GED, pela Lei n° 9.678/98.

³⁵ Projeção do cálculo da GED com base no professor adjunto, com título de doutor, que obteve os 140 pontos, previstos pela legislação (Lei n° 9.678/98).

Então, o que quero postular é que a GED é uma manobra corporativa do Governo Federal, de potencialização da produtividade acadêmica, que camufla o processo de proletarização do professor. Isto é, ao mesmo tempo que a universidade pública é compelida a ser produtiva nesta sociedade neoliberal, o Estado nega a esta universidade condições condizentes para ser produtiva, enfraquecendo ideologicamente a universidade pública federal no contexto social.

Pontuo, como outro fator que poderá incidir sobre o processo de proletarização acadêmica, que denuncio, a proposta do Governo Federal da Reforma da Previdência (PEC – nº 40/2003), enviada em maio de 2003, pelo Executivo, ao Congresso Nacional.

Essa proposta de Reforma complementa e aprofunda a contra-reforma da previdência iniciada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso que, seguindo as recomendações do Banco Mundial (BM), direciona, em última instância, para a privatização da previdência social em todo o mundo. Essa Reforma ainda está em votação, mas sua versão original provoca substanciais indignações aos servidores públicos federais. No Anexo B constam os principais pontos da Proposta da Emenda Constitucional (PEC) nº 40/2003, que altera as regras da Previdência Social, de acordo com a análise realizada pela Associação de Professores da Universidade Federal de Santa Catarina (APUFSC).

Na versão original da Reforma, retiram-se direitos já conquistados e privatiza-se a previdência social. De acordo com a ANDIFES, até início do mês de julho de 2003, 2 000 professores e servidores técnico-administrativos já tinham entrado com o pedido de aposentadoria (RAFFAELI, 2003).

Segundo os cálculos do Ministério da Previdência Social, cerca de 20% dos professores e servidores técnico-administrativos das IFES estão em condições legais de partir para a inatividade funcional do serviço público federal, ou seja, já possuem o tempo mínimo de trabalho exigido pelo Estado.

Diante do déficit da previdência brasileira, que já se iniciou na década de 20, segundo a análise de Andrade (2003, apud RAFFAELLI, 2003), e que vem se arrastando até os dias de hoje, é inegável a necessidade de reforma. O que se questiona, além do incentivo ao processo de privatização da previdência, é a violação aos direitos adquiridos, caso a proposta do governo seja aprovada na íntegra.

Essa Reforma tem gerado insegurança aos professores relativamente aos direitos adquiridos, impulsionando-os a requerer a aposentadoria. Alguns em um período de alta capacidade de produção intelectual, quando a experiência e a maturidade se constituem em elementos importantes do fazer acadêmico, são compelidos a se aposentarem para não perderem os direitos que conseguiram ao longo de um período de trabalho, que poderiam garantir-lhes melhores condições de vida após o desligamento formal da Universidade. Muitos desses professores aposentados em sua fase de alta capacidade de produção acadêmica partem para as universidades particulares, fortalecendo o seu corpo docente.

De acordo com levantamento que realizei na Pró-Reitoria de Recursos Humanos da UFRGS (PRORH), em agosto de 2003, no curso deste ano até 31/8/03, sessenta professores já tinham requerido as suas aposentadorias. Isto significa 2,9% do contingente de professores da UFRGS. O mesmo ocorreu na UFSC em que, de acordo com o Departamento de Recursos Humanos (DRH),

até 31/8/03, 49 professores tinham solicitado a aposentadoria, correspondendo a 3% do efetivo de professores dessa Universidade. Há de se ressaltar que os servidores dessas Universidades estiveram paralisados no período de 08/7 a 03/9 (UFSC)³⁶ e de 17/7 a 29/8 (UFRGS)³⁷, em manifestação de repúdio à Reforma da Previdência, fato este que potencializa que alguns processos ainda não tenham chegado à área de recursos humanos, sugerindo que estes números podem ser maiores dos que apresentei neste estudo.

A Reforma da Previdência, na versão original, é um elemento que potencializa o processo de proletarização acadêmica, pois é uma medida de exclusão social que privatiza a Previdência, nega direitos já conquistados pelos professores universitários, como categoria profissional, e incrementa a saída de professores com tempo de serviço para a aposentadoria, defasando ainda mais o quadro quantitativo de professores já deficitário, intensifica a contratação de substitutos e/ou acarreta maior sobrecarga de trabalho aos que lá permanecem.

Como defende Chauí (2001_a), à medida que a economia opera com a exclusão social³⁸, com o abandono das políticas públicas sociais, ao mesmo tempo, fragmentando e dispersando todas as esferas de produção, esse professor, como um trabalhador como os demais trabalhadores industriais e dos serviços, busca maneiras de lutar de forma corporativa, em defesa da categoria profissional. Luta pelo emprego e pela garantia desse emprego, pela inclusão dos direitos, diante de tanta exclusão.

³⁶ Informações obtidas junto ao Sindicato dos Trabalhadores da Universidade Federal de Santa Catarina (SINTUFSC), em outubro de 2003.

³⁷ Informações obtidas junto à Secretaria da Faculdade de Educação da UFRGS, em outubro de 2003.

³⁸ Ribeiro (1999) traz uma tônica distinta ao conceito de exclusão social. Analisa que este conceito tem um viés ideológico legitimado pela pobreza, pelo desemprego, pelo assujeitamento do homem às ações do capital. Por outro lado, esse conceito não permite compreender as alternativas sociais de mudanças criadas pelos trabalhadores excluídos do processo produtivo que sinalizam como uma nova prática de vivência ou de sobrevivência, como negação a este processo de exclusão social.

Arroyo (2001) enfatiza que essa luta corporativa em defesa dos direitos sociais contra a exclusão social não se limita somente à defesa da manutenção do emprego, ou do não-desemprego. O fato de ter ou não emprego condiciona a vida das pessoas e intervém em inúmeras decisões:

[...] ter ou não ter um filho, ter ou não um companheiro, companheira, ter ou não ter casa onde morar, adiar projetos humanos, adiar projetos de maternidade, paternidade, adiar aqui uma operação, adiar a vida, adiar a dignidade humana.

Há, a partir deste contexto, ou seja, como uma das formas de lutas corporativas pela não exclusão social, uma relação compulsiva com o trabalho, de apropriação da vida do trabalhador pelo trabalho. As pessoas se vêem obrigadas a vender a si mesmas e não somente seu tempo e sua força de trabalho. Essa realidade nos reporta à reflexão sobre o taylorismo³⁹, que sistematizou a força de trabalho, potencializando o trabalhador como um mero recurso produtivo (BRAVERMANN, 1987).

O trabalhador, neste contexto, diferencia-se do escravo e do servo; é caracterizado como operário livre. O escravo é vendido com sua força de trabalho para o proprietário. Ele é uma mercadoria. O servo pertence à terra e entrega aos proprietários a sua produção. O operário livre, pelo contrário, vende a si mesmo, pedaço a pedaço.

De acordo com Marx (1983, p. 19),

o operário não pertence nem a um proprietário nem à terra, mas 8,10,12,15 horas de sua vida diária pertencem a quem as compra. O operário abandona o capitalismo ao qual se aluga tão logo o queira, e o capitalismo o despede quando lhe apraz, desde que dele não extraia mais nenhum lucro ou não obtenha o lucro almejado.

³⁹Frederick Taylor (1856/1915) é considerado o pai da administração científica (da racionalização científica: estudo do tempo e movimento). Criou um sistema de organização industrial do trabalho, baseado na separação de funções de concepção e planejamento das funções de execução; na fragmentação e na especialização das tarefas; no controle de tempo e movimentos, e na remuneração por desempenho. O objetivo é eliminar os movimentos inúteis através da utilização de instrumentos de trabalho mais adequados à tarefa, aumentando, assim, o nível de produtividade (CATTANI, 1999).

Socialmente há uma ampliação da força de trabalho: mulheres, jovens, crianças e mesmo as pessoas da terceira idade se inserem ou tentam se manter no mercado de trabalho, buscando sobreviver às exclusões sociais. Neste contexto, pode-se observar uma considerável ampliação da classe trabalhadora, diante dessa nova relação com o capital. Antunes (1999, p. 101) ressalta que, a partir desta realidade, da relação compulsiva com o trabalho, a classe trabalhadora inclui a totalidade do trabalho coletivo assalariado, ou seja, todos aqueles que vendem sua força de trabalho em troca de um salário, o que o autor chama de “classe-que-vive-do-trabalho”.

Esta nova classe trabalhadora incorpora os trabalhadores assalariados, os desprovidos dos meios de produção, inclusive os da economia informal, os desempregados e exclui os gestores do capital, os que detêm o papel de controle no processo de trabalho, os que vivem da especulação e dos juros.

A alma trabalhadora, a alma do professor universitário está pressionada a pensar em como elevar a produtividade, a competitividade, a lucratividade, para manter-se no emprego e legitimar a universidade pública federal junto à sociedade neoliberal. Pesquisas realizadas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 1999 apontaram que o homem nunca se dedicou tanto ao processo de trabalho quanto na última década. Algumas pessoas vivem para trabalhar (VEIGA, 2000).

O trabalho, para uma considerável parcela da população, simboliza a doação de muitas horas de dedicação. Pois o trabalhador alienado no processo de trabalho torna-se um recurso na sociedade capitalista atual. Não tem direito a férias, ao lazer. Outros, em virtude das atividades que desempenham e diante do processo de alienação, perdem a identidade com o trabalho, não

desfrutando do prazer e de sensações de satisfação que as atividades laborativas podem lhes proporcionar.

De acordo com Lafargue (2000, p. 63),

Uma estranha loucura apossa-se das classes operárias das nações onde impera a civilização capitalista. Esta loucura tem como consequência as misérias individuais e sociais que, há dois séculos, torturam a triste humanidade. Essa loucura é o amor pelo trabalho, a paixão moribunda pelo trabalho, levada até o esgotamento das forças vitais do indivíduo e da sua prole.

O autor faz uma contundente crítica materialista ao trabalho assalariado ou alienante na sociedade capitalista, e conclama o direito à preguiça. A reverência à preguiça, diz ele, é uma condição para o desenvolvimento físico, psíquico e político do proletário.

Ao atribuir título a sua obra, Lafargue (2000) ficou em dúvida entre “Direito ao tempo livre” ou “Direito ao ócio”, mas preferiu “Direito à preguiça”, considerado o sétimo pecado capital, a mãe de todos os vícios. A preguiça é rejeitada diante da concepção atual de trabalho. As legislações iniciais do capitalismo transformaram a mendicância e a preguiça em crimes sujeitos à pena de prisão e, em certos casos, de morte.

O Direito à preguiça, na concepção de Lafargue (2000), é um dogma tão danoso para a sociedade capitalista, como a compulsão pelo trabalho é para a vida do trabalhador. Mesmo após uma história de lutas, os trabalhadores limitam os seus direitos a ter um trabalho, como conquistas. Permanecem escravizados aos dogmas do trabalho de forma tão alienada que se acreditam livres.

Numa análise mais atual de Bensaïd (2000), a teoria de Lafargue reflete-se contra a privação do emprego de uns e o excesso de trabalho de outros. Há de se ressaltar que uma considerável

parcela da população não tem acesso, vive à margem, excluída do mercado formal de trabalho da sociedade capitalista: são os desempregados e os subempregados.

O desemprego tornou-se estrutural, com o neoliberalismo consolidado pelo processo da exclusão social. A compulsão pelo trabalho é uma forma de o trabalhador negar esta exclusão. Ele nega o desemprego, trabalhando pela manutenção desse emprego. Os trabalhadores que têm baixa qualificação trabalham muito porque ganham e produzem pouco. Outros trabalham muito porque são qualificados e podem ganhar mais pelo tanto que produzem. A vida pessoal se confunde com a vida profissional, devido à dedicação que se tem ao trabalho. O lazer está em declínio, em detrimento das longas jornadas de trabalho.

Satisfeito o atendimento à necessidade de sobrevivência do trabalhador, outras necessidades materiais surgem na interação com a realidade neoliberal, guiada pelo mercado, pela lucratividade e pela competitividade. Dentre elas destaco o magnetismo de consumo, sendo esta mais uma das causas da compulsão pelo trabalho, apontadas por estudiosos.

O magnetismo de consumo, através da mídia, expõe imagens visionárias de felicidade a quem possuir determinados produtos, como um dos efeitos preponderantes da globalização, como um dos meios padronizados pela sociedade capitalista neoliberal, de garantir a sobrevivência e adquirir bens e produtos. Há um acelerado processo de consumo e, conseqüentemente, uma nova estratificação social: os que possuem e os que não possuem determinados produtos (THOMPSON, 2000).

Esta compulsão é socialmente legitimada pela sociedade, pelo Estado. Vive-se o dogma do consumismo desenfreado, como alimentador da sociedade neoliberal que se estrutura e se fortalece pela sua mercantilização, pela lucratividade.

A mercantilização do trabalho acadêmico é evidente, diante das condições existentes de sua realização na UFSC e na UFRGS. Todavia, considero, como já anunciei em diversos momentos nesta seção, que essas condições têm possibilidade de serem mantidas e/ou transformadas a partir das relações que o professor estabelece com o seu trabalho.

1.2.1 A formação do professor universitário

Considero que a formação do professor universitário também é um dos elementos decisivos na relação que o professor mantém com o seu trabalho acadêmico, além das condições de realização desse trabalho, como já anunciei. Ao interagir com o processo de trabalho, o professor manifesta valores, significados, perspectivas, esperanças e utopias que são reflexos⁴⁰ conscientes da realidade. Nesse processo de interação, aparecem a linguagem, o pensamento, novas necessidades e novos modos de satisfação (TRIVIÑOS, 2003_b).

Somos seres históricos, profundamente ligados com o pensamento, com a linguagem, que é determinada pelas condições de vida. Como nos diz Marx (1984, p. 301): “[...] não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência.”

⁴⁰ Reflexo “representa a faculdade de uma formação material [de] reagir de uma maneira delimitada, sob a influência de outra formação material, e através de modificações correspondentes de certas propriedades ou estados, a faculdade de representar ou reproduzir as particularidades desta outra formação material.” (TRIVIÑOS 2003_b, p. 31).

Para o materialismo histórico, a consciência é um produto social. É o que está fora do ser social, da matéria. A consciência natural começa a ser consciência no ambiente sensível imediato. O ser social é a matéria, as relações materiais com a natureza, entre os homens de forma objetiva (MARX, 1984).

A formação do professor é um reflexo consciente do seu processo de formação, dos fundamentos da sua formação (processo objetivo da formação), e as relações que o professor estabelece com o seu trabalho são reflexo consciente dessa formação, que constitui o fazer acadêmico do professor. Por outro lado, essa formação também, em certo sentido, é determinada pela interação do professor com as condições existentes de trabalho, a partir das possibilidades concretas, propiciadas ao professor diante da sua formação. Por exemplo: plano de capacitação docente, recursos para formação, entre outros fatores que propiciam a formação do professor no seu ambiente de trabalho.

Mas de que maneira essa formação pode determinar as relações que o professor estabelece com o seu trabalho acadêmico? Penso que, se a formação do professor estiver alicerçada nos ditames do neoliberalismo, fazendo com que este negue alguns fundamentos da sua formação, como a utopia da investigação, por exemplo, incrementando fundamentos de forma que esta investigação se limite a ser aplicável e lucrativa para a sociedade mercantilizada há, a partir deste contexto, um revés no processo de formação do professor que se refletirá no exercício do seu trabalho acadêmico.

Ressalta Rodríguez Rojo (1999) que, se a formação do professor universitário se limitar a atender as demandas do mercado, a essência do neoliberalismo, conseqüentemente, o seu trabalho se

refletirá neste contexto. Analisa o autor que este contexto socializa os indivíduos com valores do individualismo, do conformismo social e com o pensamento único, amorfo e débil, fazendo, assim, surgir novas necessidades ao professor trabalhador, de adaptação a esses princípios ideológicos. E isto se reflete na relação que o professor estabelece com o seu trabalho acadêmico. Essencialmente, ele deverá ser capaz de ensinar sem questionar, instrumentalizando o aluno para a inserção na sociedade com a perspectiva deste ser produtivo.

Esse mesmo autor propõe que, no processo de formação do professor universitário, é essencial que se crie uma mentalidade crítica concreta, ou seja, que se analisem criticamente a prática social, os fatores ideológicos que permeiam esta prática, de forma que se faz necessário viver, vivenciar, experimentar, adquirir atitudes e valores que é distinto de simplesmente conformar-se com o saber, o conhecer, o compreender e investigar aplicadamente. É necessário ir além, com a perspectiva de transformar o meio social. Para isto, sem dúvida, faz-se pertinente uma formação crítica do professor que esteja em interação constante com os problemas sociais da comunidade e não apenas limitada a técnicas. Isto, sem dúvida, também se refletirá na formação do aluno.

Talvez seja esta uma das missões mais nobres da universidade, ou seja, não simplesmente formar, mas formar interagindo com a sociedade diante do processo de construção e reconstrução desta sociedade.

Considero também que a área de conhecimento da formação do professor é algo distinto, que possibilita diferentes visões de homem, de sociedade e de mundo. Mas, é necessário que a formação como processo de construção de valores seja crítica e não só instrumental; que reflexione sobre a realidade concreta e não relativize os pressupostos históricos, sociais e

ideológicos que constituem este todo heterogêneo que é a sociedade. E isto deve permear todo o processo de formação do professor, pois, quando se fala em formação permanente do professor, isto é muito relativo, pois depende essencialmente de que tipo de formação estamos falando: se é de uma formação que irá manter o *status quo* ou uma formação que irá questionar, analisar criticamente este *status quo* com perspectivas de transformação.

É neste sentido que Muñoz (1999) defende que não podemos falar de formação permanente dos professores universitários sem considerar quais são as relações que a universidade na qual atuam os professores mantém com o contexto social, cultural, científico e tecnológico mais amplo.

Todavia, há também que considerar que a universidade não é um todo homogêneo: há culturas e sub-culturas que a permeiam. É uma instituição heterogênea, constituída e constituinte do processo de desenvolvimento da sociedade na qual está inserida. Isto posto, o desafio centra-se em questionar que sociedade estamos querendo construir como professores da universidade, como integrantes de um corpo que se constitui, nas palavras de Zabalza (2002), dos protagonistas da universidade.

A partir da análise desses autores, é essencial a formação do professor no sentido permanente de atualização e revisão do conhecimento, como algo inacabado. Pois o conhecimento absoluto é inacessível. Partindo desta premissa, a busca do conhecimento é algo instigante, importante, desafiador, principalmente para quem trabalha com a educação, com o processo de formação humana, quer sejam profissionais, quer sejam pensadores, enfim, de todas as áreas do

conhecimento humano. Essa busca é reflexo da interação do professor com o seu fazer acadêmico, que gera novas necessidades e novas buscas num contínuo movimento⁴¹ diante do processo de interação.

O reconhecimento da importância do processo de formação do professor é algo fundamental, todavia o que questiono é a maneira como este processo de formação do professor universitário se constitui ideologicamente, como se fundamenta, pois reflete no processo de desenvolvimento do trabalho acadêmico.

Porém, não posso dar esta compreensão inicial como algo acabado, ou seja, que uma formação positivista, por exemplo, leve a um exercício do trabalho acadêmico positivista. Isto limitaria a análise, e a noção de movimento, de desenvolvimento que pode ocorrer na interação do professor com as condições de realização do trabalho acadêmico, com o seu fazer acadêmico. Há uma tendência para que isto ocorra, todavia, há outros inúmeros fatores que também determinarão esta prática. Contudo, o que quero enfatizar é que a formação do professor é um dos fatores que podem influir no processo de desenvolvimento do trabalho acadêmico.

Na legislação vigente, há um hiato no processo de formação do professor universitário. A este são feitas exigências, e é estimulada a sua formação técnica, porém muitos estão dissociados da

⁴¹ O movimento é a propriedade fundamental da matéria. É o modo de existência da matéria e vice-versa. A matéria não existe sem o movimento e não há movimento sem matéria. O movimento apenas muda de forma: o movimento é absoluto e o repouso é relativo. Há também o movimento circular e o regressivo. O desenvolvimento é a propriedade universal da matéria, sendo próprio a cada formação material. De acordo com Cheptulin (1982, p. 174), o desenvolvimento é a passagem do inferior ao superior. Esta passagem ocorre apenas em condições adequadas. “Onde essas condições reúnem-se, há necessariamente mudança do inferior ao superior, do simples ao complexo; onde essas condições não são criadas há ou movimento circular, ou mudanças regressivas. As formações materiais que participam do movimento circular ou sofrem mudanças regressivas não perdem a capacidade de passar do inferior ao superior. Essa capacidade conserva-se sob todas as transformações e mudanças, manifestando-se desde que as condições favoráveis sejam reunidas.”

formação didática. A Lei nº 9.394/96 é omissa quanto à formação do professor universitário, partindo do pressuposto de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento na qual atua. Sua formação restringe-se aos cursos de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado), aos grupos de pesquisa, a sua prática docente e a sua busca individual.

Corroboro com Muñoz (1999) que a formação não pode ser concebida como um conjunto ilhado e fragmentário de atuações episódicas, carente de perspectivas mais amplas. Tenho que considerar as muitas facetas e dimensões da formação. Para tanto, faz-se necessária uma política de formação do professor universitário com princípios que possam “sulear” (SANTOS, 1999) este processo, embasado em pressupostos que aprimorem os conhecimentos específicos de cada área de formação docente, mas também o relacionamento com os resultados de aprendizagem, no sentido de contribuir para as seguintes reflexões: subjetivamente que trabalho acadêmico estamos constituindo? Este trabalho acadêmico é uma manifestação do desenvolvimento da universidade federal como espaço público? Com qual sociedade queremos contribuir?

Santos (1999) propõe que aprendamos com o Sul, sendo neste caso o Sul uma metáfora para designar os oprimidos pelas diferentes formas de poder. Esta opção pelos conhecimentos e práticas oprimidas, marginalizadas, subordinadas não tem qualquer objetivo museológico. O propósito de “sulear” é conhecer o Sul para conhecê-lo nos seus próprios termos, mas também para conhecer o Norte. Conhecer o Sul, ao interpretar as palavras de Santos (1999), é buscar a compreensão sobre a nossa realidade, a nossa possibilidade de transformação de modo a construirmos uma universidade e uma sociedade mais cooperativas e menos competitivas; uma

universidade pública, destinada aos interesses públicos, como espaço público de transcendência de gerações.

1.3 UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DE CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO ACADÊMICO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL BRASILEIRA

O trabalho acadêmico – o ensino, a pesquisa e a extensão –, como marco de manifestações ideológicas de uma sociedade, foi se constituindo num processo de desenvolvimento histórico, a fim de atender a um projeto de sociedade, em decorrência de novas formas de produção, de organização social e de estrutura de poder que se estabeleceram com a Revolução Industrial, com a ascensão do capitalismo, com a difusão de idéias liberais, com o idealismo da Igreja e do Estado (MAZZILLI, 1996).

Para compreender o ensino, a pesquisa e a extensão como atividades inerentes ao trabalho acadêmico na UFSC e na UFRGS, na entrada do terceiro milênio, considero pertinente revisitar o processo histórico de constituição desse trabalho na universidade pública federal brasileira. Como ressalta Mendonça (2000), revisitar o desenvolvimento histórico da universidade implica também resgatar o pensamento liberal e autoritário de toda uma sociedade, cujo imbricamento marca decisivamente o desenvolvimento dessa instituição social.

Vejo essa relação entre Estado, universidade pública federal e sociedade neoliberal como uma relação de manifestações e legitimações ideológicas. Ou seja, o Estado pertence à superestrutura reguladora da sociedade. Ele legitima as ações ideológicas da sociedade. E através de uma relação contraditória, a universidade, em certa medida, legitima as ações do Estado.

De acordo com Fedozzi (2000), a universidade como espaço público é situada como uma arena societária, localizada entre a sociedade civil e a autoridade do Estado, que se estabelece a partir de uma relação de mediações.

Essa relação é permeada por uma homogeneidade de pensamento que se manifesta, inicialmente, através dos documentos legais que não deixam de legitimar o que é delineado pelo Estado. Por exemplo, quando analiso a definição de trabalho acadêmico (ou atividades docentes, atividades desenvolvidas pelo professor), na Constituição Federal (art.207), na Lei n° 9.394/96 (art.52), no Decreto n° 2.306/97 (art.9°), no Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE) 1987 (art.3°), na Resolução n° 053/CEPE/95 (UFSC) e no Estatuto da UFRGS/01, identifico que esses textos possuem redações distintas, mas uma identidade, uma sintonia de pressupostos entre eles.

O que defendo é que, em certa medida, a universidade é legitimadora das ações ideológicas da sociedade e do Estado, pois é uma expressão social. Porém, isto não quer dizer que a universidade seja apática a este contexto. Ela vivencia contraditoriamente a relação de ser legitimadora e opositora, numa relação de identidade como instituição social, principalmente a partir das relações de produção que o professor estabelece com o seu trabalho acadêmico e do processo de autonomia⁴² pedagógico-acadêmica da qual é constitutiva.

⁴²A autonomia universitária é altamente questionável e já há inúmeros trabalhos publicados sobre esta questão. Nas universidades públicas federais, existe autonomia pedagógico-acadêmica, mas não a financeira e a administrativa. A verba já vem direcionada para determinados fins, e os reitores nem podem decidir pela contratação de professores, por exemplo. É um abrangente debate, mas considero que, sem garantia de financiamento público, a universidade não pode ser autônoma, no amplo teor da palavra.

No final dos anos 80 e início dos anos 90, as políticas do ensino superior brasileiro foram influenciadas pela retórica da eficiência, da qualidade e da produtividade. Com isto, exigiu-se da universidade um trabalho acadêmico que estendesse suas atividades à comunidade. Aí surge o termo indissociabilidade do trabalho acadêmico, como ensino, pesquisa e extensão, com a Lei nº 9.394/96.

Porém, esta constituição do trabalho acadêmico – o ensino, a pesquisa e a extensão –, que é uma típica atividade da universidade, é reflexo do modelo de universidade européia e norte-americana, que se destinava tão-somente a servir e a atender aos interesses da classe dominante. Essa universidade serviu de modelo para muitas universidades da América Latina, como no Brasil, por exemplo.

Nos primórdios, a universidade como instituição social, sob a proteção da Igreja, no mundo ocidental, tinha o objetivo de formar clérigos. Isto ocorreu no século XIII, considerado pela literatura investigada como o Século do Apogeu das Universidades⁴³ (ROSSATO, 1989).

A raiz da pesquisa alicerçada no ensino nasce também no Século XIII, quando o trabalho acadêmico, como uma atividade social exercida pelos sacerdotes, tinha como meta, além da formação do clérigo, a tradução das obras gregas e árabes.

⁴³ O Século XIII é conhecido como o Século das Universidades, pois, com a consolidação e expansão das universidades de Bolonha (fundada em 1088 e reconhecida como universidade em 1291) e de Paris (surgiu no século XII e foi reconhecida como universidade em 1231), novas instituições de ensino superior surgiram na Itália, na França e nos demais países da Europa, totalizando, no final do século, de acordo com Rossato (1998), aproximadamente vinte e quatro universidades, assim classificadas pelo autor: a) migratórias (quando os professores e alunos migravam para outra cidade e lá constituíam uma universidade); b) plantadas (criadas por reis, papas ou príncipes para atender a objetivos específicos) e c) espontâneas (proveniente de uma longa tradição de ensino, formam-se onde está o professor).

A Igreja, como poder dominante da sociedade da época, era a única Instituição que possuía condições e meios para possibilitar e organizar o ensino em todos os seus níveis. Por decisão dos Concílios⁴⁴ de Latrão – o terceiro, em 1170 (Cânon 18), e o quarto, em 1215 –, foi determinado que toda catedral mantivesse escolas gratuitas, nascendo aí o princípio de gratuidade do ensino.

Essa gratuidade perpassava pela preservação da ideologia dominante cerceada pela Igreja. E o ensino e a pesquisa, na universidade, constituíam uma formação conservadora, diante da filosofia eclesiástica da época.

Até o Século XIV, a universidade esteve eminentemente subordinada à Igreja. Apesar de ideologicamente, corresponder às exigências da Igreja, a universidade era livre em sua estrutura. Não possuía sede própria. As aulas eram ministradas em salas e pátios pertencentes à Igreja, ao ar livre, ou na casa dos professores. A universidade ia onde os professores estavam.

Como um centro de formação cultural, com base nos entendimentos da sociedade da época, a universidade como instituição social, sofre sua primeira crise de identidade com o advento do Renascimento⁴⁵. Há uma ruptura nos valores sociais da época, e um novo fenômeno surge, o Estado, como um poder a priori, considerado laico, diante dos ditames ideológicos de preservação dos valores cristãos.

⁴⁴ Concílio: assembléia de bispos que deliberam questões acerca da organização e da doutrina da Igreja (CHARLE, 1996).

⁴⁵ Com a decadência do cristianismo e o crescimento do poder laico – o Estado –, houve uma mudança de olhar, como elucidada Nunes (1979): da contemplação de Deus, para a contemplação das coisas humanas; da crença do céu para a fixação da beleza, da natureza e da arte; da contemplação dos dogmas, para o estudo dos fenômenos; e do doce e sereno enlevo das realidades espirituais, para os prazeres carnis.

Com o Renascimento, a sociedade vive um processo de constante devir, como aurora do capitalismo, que abala toda a hierarquia e estabilidade social. Há uma desintegração do dogma do cristianismo. Surge um novo homem, que nega a totalidade do poder da Igreja, diversificando a religião que passou a apresentar muitas totalidades. Com a desintegração da Igreja, como uma totalidade ideológica, há uma desintegração também da universidade, como corporação de alunos e professores e centro de formação. Apesar das transformações sociais, a universidade permanecia conservadora, não atendendo as demandas de renovação da sociedade. A tônica da universidade estava voltada para o saber como um fim em si mesmo, fechada em seus princípios formativos cristãos (HELLER, 1982).

Com esclerose intelectual (CHARLE,1996) ou inércia institucional (ROSSATO,1989), o fato é que a universidade não tinha a funcionalidade exigida na época e estava gradativamente distanciando-se da cultura viva do momento. Surge, nessa época, a expressão “torre de marfim”, que simboliza o fechamento da universidade aos fatores externos a ela.

Com o fortalecimento do Estado, há o enfraquecimento ideológico da Igreja, e a universidade passa a ser situada como uma possibilidade de ascensão social. Charle (1996, p. 53) denomina este período de “aristocratização da universidade”, no qual ela se limitava a ser uma ponte para a ascensão social da aristocracia.

Com o processo de formação baseado em um ensino aristocrático para o atendimento das necessidades da sociedade, há uma diminuição dos espaços para pesquisa. Mesmo em uma sociedade como a renascentista, emanada de valores que negam a totalidade ideológica dos

valores da Igreja, há uma diminuição de espaços formativos no interior da universidade, voltados para a pesquisa, para a construção de novos saberes.

Nesse momento, a pesquisa saiu da universidade, e as academias, as sociedades eruditas, os cursos, as chancelarias, os salões e as bibliotecas tornaram-se os lugares mais comuns, não somente da sociabilidade erudita, mas da pesquisa e da inovação.

A pesquisa somente volta à universidade, como uma atividade inerente ao seu fim formativo, por iniciativa da Universidade de Berlim, em resposta às necessidades da sociedade industrial que surgia na Alemanha. A pesquisa a se realizar no interior da universidade, como salienta Rossato (1998), era uma possibilidade também de libertar a universidade do monopólio do Estado como um centro de formação intelectual e de ultrapassar a simples instrução. Esse resgate da pesquisa pela universidade é contemplado pela literatura com o modelo alemão⁴⁶ de universidade, que influenciou decisivamente sobre algumas universidades em escala mundial.

Por outro lado, a Revolução Industrial, diante do processo de desenvolvimento econômico que trouxe em seu bojo novas concepções de homem, de trabalho e de sociedade, exige da universidade mais conhecimentos técnicos e úteis à nova sociedade que surge e, conseqüentemente, ao capitalismo.

⁴⁶ O modelo alemão, como um ideal de aspiração à verdade pela humanidade, foi o que exerceu maior influência mundial no processo de desenvolvimento da universidade como instituição de social. O professor é considerado um investigador livre, responsável pela sua investigação. Não é considerado um funcionário do Estado, mas um sábio, um mestre, um membro de uma corporação (DRÉZE, 1983).

A pesquisa, como uma possibilidade de libertação da universidade do poder ameaçador do Estado, é reprimida pelo modelo francês napoleônico de universidade, através do surgimento na França da Universidade Imperial. A universidade era apontada como um instrumento de poder perigoso, pois poderia desestabilizar o *status quo* instituído pela sociedade e legitimado pelo Estado.

Ao ser sitiada a universidade como um poder ameaçador ao Estado diante das idéias de emancipação social que dela surgiam em resposta à Revolução Francesa, que foi uma manifestação contra o despotismo do poder aristocrático do Estado francês, na qual homens e mulheres lutaram para defender os princípios da igualdade, da liberdade e da fraternidade, legando à humanidade uma divisa que ainda está sempre presente nas lutas contra o autoritarismo, nasce a Universidade do Estado francês, cerceada pelo Estado.

Esse modelo⁴⁷ veio a influenciar na constituição de várias universidades na Europa (da Espanha, por exemplo), e ainda depois de alguns séculos, na constituição, com base em alguns de seus princípios, da atual estrutura da universidade brasileira.

Nesse modelo de universidade, o trabalho acadêmico, ou seja, o ensino e a pouca pesquisa que se realizava, era voltado para o eminente interesse do Estado. A universidade era situada como uma unidade corporativa, centralizadora e laica, e desenvolvia o trabalho acadêmico em consonância com os interesses do Estado.

⁴⁷ No modelo francês, como herança napoleônica, a universidade é considerada uma corporação militar, e os professores, guardas civis intelectuais que perpetuam a ordem estabelecida pelo Estado (DRÉZE, 1983).

Porém, como uma instituição social constituída e constituinte da sociedade, com o surgimento da sociedade industrial, já não mais atendia as necessidades da época. O ensino voltado à formação da aristocracia já não mais era relevante, porque, com o advento da classe burguesa, a partir da Revolução Francesa, a classe social da nobreza foi extinta, desenvolvendo-se uma nova classe social, a classe operária. Esta ainda não tinha e ainda não tem acesso à universidade. Todavia, as necessidades da sociedade industrial que nascia exigiam da universidade que fosse profissionalizante e especializada.

O trabalho acadêmico transformou-se: o ensino agregou novos princípios de formação, tornando-se mais técnico, e a pesquisa já não se limitava à investigação básica, pois a sociedade exigia sua aplicabilidade no novo segmento de produção social que surgia, ou seja, a indústria. Mesmo com esta transformação que a universidade vinha vivenciando, através do ensino e da pesquisa, se fez necessário um canal de maior comunicação com a sociedade ou mesmo uma socialização mais efetiva das atividades desenvolvidas na universidade.

Neste contexto, as universidades norte-americanas foram as que mais se aproximaram do modelo⁴⁸ de universidade ora exigido. De acordo com Rossato (1998, p. 87), “[...] estas universidades ora aproximavam-se da empresa, outras vezes confundiam-se com ela e, outras, colocavam-se a serviço dessa.” Surge, efetivamente, o modelo norte-americano da universidade empresarial, a serviço do sistema econômico do capital.

⁴⁸ O modelo norte-americano situa a universidade como um núcleo de progresso, uma comunidade autônoma que se organiza em virtude de suas próprias funções. A pesquisa e o ensino possuem uma relação simbiótica e são os motores do pragmatismo utilitarista da universidade que deve estar próximo da sociedade e de suas necessidades. O professor é considerado um profissional dotado de competência técnica e criativa (DRÈZE, 1983).

Este modelo de universidade, reúne além da atividade do ensino e da pesquisa, a atividade de extensão. Surge uma nova universidade, com vistas aos interesses econômicos da sociedade, e não apenas aos seus interesses sociais. O trabalho acadêmico, na universidade norte-americana, é constituído pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão como atividades que vão ao encontro dos interesses da sociedade industrial.

Surgem as universidades técnicas, provenientes das escolas politécnicas, diante da expansão do comércio e do desenvolvimento industrial. Há um processo de demanda pelo ensino universitário, bem como pelo ensino fundamental e médio, em busca de uma especialização profissional e da chegada à universidade. Rossato (1998) fala em Revolução da Educação, pois vários países tornaram o ensino fundamental obrigatório e gratuito, acreditando na educação como um mecanismo de ascensão social e difusão dos novos ideais liberais, tendo a universidade como o auge deste processo. Historicamente, a universidade vem se legitimando como uma instituição social elitizada, que possibilita a ascensão social.

Estratificando socialmente aqueles que por ela passavam, e excludente em seus critérios de ingresso, até o século XIX, a universidade era essencialmente machista e, a partir de então, abre suas portas às mulheres. Porém, continua aristocrática e elitista. Os estudantes pobres eram poucos e constituíam a exceção. A classe operária, agora a mais numerosa, proveniente das transformações advindas da Revolução Industrial, também se encontrava à margem da universidade.

Como uma tentativa de aproximação entre as classes operária e intelectual, e também como uma possibilidade de romper com a universidade norteada pelo modelo napoleônico (modelo francês

de universidade), surgiram na França, no final do Século XIX e início do Século XX, as universidades populares, de propriedade coletiva. Buscavam uma educação social do povo, numa tentativa de democratização cultural. Essa busca contribuiu, para alertar a sociedade e a universidade tradicional, da necessidade de se valorizar a cultura popular, a educação operária e, sobretudo, a educação de adultos.

Fundamentalmente, para servir aos interesses hegemônicos da sociedade, assim se constituiu o trabalho acadêmico. As universidades da América Latina, as de alguns países da Europa e as universidades norte-americanas perpetuam o ensino, a pesquisa e a extensão como atividades inerentes ao trabalho acadêmico.

Na América Latina, uma das manifestações mais contundente contra esta constituição do trabalho acadêmico, que perpetua o ideal da sociedade européia e norte-americana, foi o processo de discussão política, social e econômica que culminou no Manifesto de Córdoba (Universidade de Córdoba, Argentina), em 1918. Como um movimento de basta a essa colonização ideológica do trabalho acadêmico, começaram a se constituir, no interior das universidades da América Latina, discussões e movimentos acerca do papel social da universidade latino-americana.

O Manifesto de Córdoba lança o desafio da reforma universitária, em defesa da autonomia universitária, da democratização da sua direção e da participação dos estudantes manifestando o inconformismo essencialmente ao modelo universitário norte-americano que centralizava a universidade a serviço do capital (ROSSATO, 1989;1998).

Nesse Manifesto, lutava-se por um ideal de que a universidade deveria estar adiante do seu tempo e, por meio do conhecimento e do espírito crítico, tinha a função de mudar as estruturas sociais. A universidade manifesta-se contestadora e busca modificar a sociedade para transformar a si mesma. Apesar de sua limitada abrangência relativamente ao ideal proposto, o Manifesto, através dos movimentos estudantis e com o apoio dos setores populares, lançou um movimento ideológico crítico contra o processo de opressão que acompanhou a história da universidade durante todo o Século XX, aproximando as repúblicas da América Latina. A partir desse Manifesto, formaram-se a maioria dos líderes civis latino-americanos e alguns partidos políticos.

Em contrapartida, como meio de calar a voz da universidade latino-americana emergente, os regimes militares que se espalharam por toda a América Latina, por meio de golpes de Estado, sustentados pelos Estados Unidos, objetivavam colocar a universidade a serviço do sistema. Os militares silenciaram a universidade com mecanismos brutais de invasão e opressão. A universidade se fechou como uma “torre de marfim”, submissa e, por vezes, conservadora, a serviço das elites locais ou nacionais.

O movimento histórico da universidade é um componente decisivo no processo histórico da cultura ocidental, pois possibilita compreender uma parte de nossa herança intelectual e de nossa sociedade. A análise da historicidade desta instituição social, permite a reflexão sobre os avanços possíveis, o presente incerto da universidade pública federal, graças ao recuo crítico oferecido pelo olhar do processo histórico que, em cada época, busca preservar o saber passado, integrando-o e adaptando-o às novas concepções que surgem, ou transformando-o.

O que hoje se entende por trabalho acadêmico foi se constituindo ao longo da história, em um processo de desenvolvimento, como uma manifestação de sustentação e de oposição à ideologia da sociedade, que sempre teve a universidade como um espaço desafiador: como espaço de criação, de expressão de pensamentos livres, que pode desestabilizar o *status quo*.

Apesar desta conflituosa relação que constitui o trabalho acadêmico, em especial nas universidades públicas federais investigadas neste estudo, elas ainda têm no seu cotidiano um forte componente lúdico, que se manifesta nas relações sociais de produção, um encantamento da vida coletiva, uma utopia social, uma condição de elite enraizada em um amplo compromisso com a sua condição antielitista. Há uma produção de conhecimento desinteressado/interessado, que vem ao encontro das necessidades da humanidade, que caracteriza as universidades também, como um ambiente de trabalho instigante para o desenvolvimento de quem com elas interage.

1.4 COMO SE ORGANIZA E SE DESORGANIZA O ESPAÇO PÚBLICO NA UFSC E NA UFRGS

Ao situar a universidade federal como um espaço público⁴⁹, como uma esfera pública, entendo-a como um lugar da opinião livre, de pluralidade, de diferentes visões sobre um mesmo objeto ou fim; um espaço sem as amarras do espaço privatizado e da privatização das atividades do trabalho acadêmico.

⁴⁹ Neste estudo, tomei esfera pública (HABERMAS, 1984) e espaço público (ARENDDT, 1999) como sinônimos. Ambos são entendidos como um meio social.

Como se constitui o espaço público na UFSC e na UFRGS? Concebo que este espaço se constitui também através do trabalho acadêmico, mas não somente através dele, pois, apesar de todos os mecanismos que incidem sobre a universidade, corroendo seus espaços públicos, ainda subsiste a busca desse espaço que se mantém ora pelo exercício do trabalho acadêmico do professor, ora pelo esforço da administração das universidades, das associações e dos sindicatos dos trabalhadores das universidades, por lutarem pela manutenção desses espaços, ora, ainda, por espasmos do Governo Federal que permite algumas brechas para a manifestação desses espaços em nome de uma democracia.

Neste estudo potencializo o trabalho acadêmico do professor universitário, porém não o vejo como uma única fonte de organização do espaço público, pois isto limitaria a complexidade que constitui esta problemática vivenciada pela Universidade no processo de privatização dos seus espaços, no contexto da sociedade neoliberal. Vejo o trabalho acadêmico do professor como uma possibilidade de transformação das condições de realização desse trabalho e com um forte potencial de manifestação do processo⁵⁰ de desenvolvimento do espaço público da universidade federal.

Ao defender a tese de que, no exercício do trabalho acadêmico, o professor universitário pode organizar e desorganizar na perspectiva de desenvolver, diante das condições atuais, o espaço público da universidade federal, considero que tanto a universidade quanto o professor estão inseridos em um dado contexto social.

⁵⁰ Utilizo o processo como um conceito relacional, que exprime movimento (BENSAÏD, 1999).

Penso que essas minhas considerações já foram suficientemente elucidadas. Porém, reafirmo que, no desenvolvimento do espaço público da universidade federal, o professor, através do exercício do seu trabalho acadêmico, e as condições de desenvolvimento de realização deste trabalho não podem ser analisados como fenômenos isolados. Faz-se pertinente interpretar porque e como este processo de desenvolvimento do espaço público da Universidade vem sendo danificado, vem se privatizado.

O público está gradativamente, nestes últimos dez anos, se contraindo e permitindo a ampliação dos espaços privados, definidos pela sociedade de mercado. É um processo silenciador e de segregação da Universidade, que a impede de avançar diante do seu compromisso social público.

Porém, o que defendo neste estudo é o desenvolvimento do espaço público na universidade federal, como um espaço comum, dialógico, de diferentes visões, em busca de uma maior pluralidade possível, que venha ao encontro do interesse de uma maior gama possível desta sociedade heterogênea em sua constituição, diante das diferenças sociais, em seu sentido mais amplo.

Machado (1996) entende que a privatização, já é uma realidade constituinte da universidade pública, diante das condições de realização do trabalho acadêmico, e perante as políticas públicas educacionais que incidem sobre a desorganização do espaço público na Universidade. Todavia, com base na investigação que realizei em documentos e na literatura específica, acredito que a UFSC e a UFRGS ainda estão constituídas de pequenos espaços públicos, que se preservam sempre que, em suas ações:

- a) não privatizam os resultados do trabalho acadêmico;

- b) produzem um conhecimento (interessado e desinteressado) que vai ao encontro das necessidades da humanidade;
- c) o saber e o pensar desenvolvem-se de forma livre;
- d) prevalece o compromisso com a argumentação pública;
- e) divulgam e fazem publicizar suas atividades à sociedade;
- f) o pensar vai à busca de um bem comum;
- g) a educação e o conhecimento produzidos por elas encontram um fim em si mesmos, como direitos e não como mercadorias;
- h) o saber aí gerado transcende a necessidade do imediatismo, do tecnicismo, indo ao encontro da ética, da cultura, da formação do homem;
- i) a formação viabilizada por elas transcende a formação do profissional, com possibilidades da formação do ser humano no seu sentido mais amplo;
- j) a partir do diálogo, as similaridades e as diferenças são articuladas na busca da ação comum, de um mundo comum;
- k) como instituições sociais, se articulam com a sociedade e não se fecham em si mesmas; e
- l) permitem que diferentes visões se articulem para um mesmo fim, para o bem comum.

De acordo com Jovchelovitch (2000), o público e o privado subsistem a partir de uma relação dialética, ou seja, o público só pode ser entendido pelo seu sentido contrário, ou seja, o privado: entre o que é comum e o que é privado, entre o que é geral e o particular, entre o que é aberto e o subtraído, entre o que é plural e o singular, entre o que é socializado e o que é destinado a um único fim. Esses dois espaços se constituem como domínios distintos.

Com base na autora, a origem da concepção das fronteiras intrincadas do espaço público e do espaço privado nos remete à Grécia antiga, com o surgimento da *polis*, e a Roma, com a *res publica*. Esses eram espaços protegidos e reservados, para relativa permanência, à imortalidade. Surge aí a concepção do que é público, ou seja, do que deve ser preservado, visando à transcendência, à permanência através das gerações, entendido como bem público, bem comum.

Chauí (2001_a, p. 67) faz uma distinção de entendimento da Universidade, como espaço público e como coisa pública. De acordo com a autora, geralmente compreendemos a universidade como um espaço público, lugar da opinião livre, como situado neste estudo, e não como uma coisa pública. Para a autora, “a universidade, se fosse entendida como coisa pública, nos forçaria a compreender que a divisão social do trabalho não exclui uma parte da sociedade apenas do espaço público, mas sim do direito à produção de um saber e de uma cultura dita letrada.”

O processo de acesso à universidade pública federal ainda hoje, no Brasil, é elitizado, privatizado em seus critérios. Então, não podemos entender universidade como uma coisa pública, no seu atual estado, mas como uma instituição social com possibilidades de desenvolvimento do espaço público, ainda que fragmentadamente, diante da política neoliberal.

Buarque (1989) acrescenta que a universidade não é apenas elitizada em seus critérios de acesso, pois isto limitaria a compreensão da realidade escolar e social do Brasil, se levado em conta que são poucos os filhos dos pobres, dos desempregados que chegam também a completar o ensino básico. São vários os fatores sociais, culturais e econômicos que impossibilitam o acesso à universidade. Por outro lado, os que pleiteiam um espaço na universidade, muitas vezes mal

formados, não têm condições de enfrentar um vestibular que é excludente em seus critérios de acesso.

O autor enfatiza que esse processo de acesso à universidade é uma questão de injustiça social. Por outro lado, Buarque (1989, p. 330) critica a universidade que forma alunos descomprometidos com o país, com a massa, a serviço da elite econômica e social. “O que faz a universidade elitista não é a qualidade da roupa dos que nela entram, mas o conteúdo da cabeça dos que dela saem.”

A gratuidade do ensino público e a apropriação social dos resultados do trabalho acadêmico são fatores altamente questionáveis no mundo acadêmico, que também caracterizam, em certo sentido, a universidade como coisa pública e/ou espaço público. Considero que a gratuidade do ensino possibilita também a organização deste espaço público e potencializa a universidade como uma coisa pública. Por outro lado, a apropriação social dos resultados do trabalho acadêmico passa pela relação da universidade com a sociedade. Privatizados os resultados do trabalho acadêmico, não há uma apropriação social, em seu sentido mais amplo, mas sim uma apropriação elitizada, ideológica, desse trabalho.

Apesar de o ensino superior ter sido conclamado em Paris, em 1998, na Conferência Mundial sobre Educação Superior, como um direito e um bem público, com a anuência da comunidade acadêmica internacional e de governos de mais de 180 países, ao mesmo tempo, sem grandes divulgações emblemáticas, com apoio de alguns dos representantes desses mesmos governos que contraditoriamente aprovaram a declaração de Paris, foram criados, com princípios de exclusão social e fins elitistas, mecanismos para incluir a educação superior como um setor de serviço junto à Organização Mundial do Comércio (OMC) (DIAS, 2002).

Em junho de 2003, foi realizada, também em Paris, sem a dimensão da anterior, uma reunião com a participação de quatrocentos representantes, de instituições governamentais e não-governamentais ligadas ao ensino superior de distintos países. Essa reunião foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), para analisar as transformações ocorridas posteriormente à Conferência Mundial de Educação Superior, realizada em 1998, que conclamou a Educação como um bem público.

A análise dessa Reunião, conhecida na comunidade acadêmica, como Paris +5, conclui que a UNESCO manifesta idéias favoráveis ao enquadramento da educação superior entre os serviços arrolados pela OMC, como um bem público global. Houve manifestação de protesto contra essa proposta dentre os integrantes da reunião, especialmente os da América Latina, sob o argumento de que a direção ao global resulta no fortalecimento de hegemonias (KEMPF, 2003).

A UNESCO, que até a década de 80 auxiliava no processo de orientação do plano internacional de educação, hoje tem sua interferência em um ambiente limitadíssimo diante das intervenções do Banco Mundial (BM). Em 1995, ela lançou um documento que contribui em linhas gerais para o ensino superior, mas tem pouca abrangência diante da supremacia econômica que incide sobre a política educacional.

De acordo com Dias Sobrinho (2000), nesse documento a UNESCO aponta as dificuldades e deficiências da educação superior, porém, ao contrário do BM, suas orientações são construídas sobre o princípio da importância do ensino superior como parte essencial do amplo processo de constituição e transformação da sociedade contemporânea.

Em 2002, realizou-se em Porto Alegre a III CUMBRE (Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-Americanas), com representantes de universidades de catorze países. Dos três encontros realizados pela CUMBRE⁵¹, sempre ocorreram reflexões e manifestações sobre a defesa do espaço público da universidade federal, do conhecimento como patrimônio social e da educação como bem comum.

Na III CUMBRE, através dos anais publicados, bem como a partir da temática central da Reunião – Universidade Pública, Educação e Desenvolvimento –, pôde-se observar um repúdio às políticas públicas implementadas pela OMC. Em resposta ao processo de comercialização internacional dos serviços da educação superior, como manifestação contrária, foi elaborada uma carta intitulada a Carta de Porto Alegre (Vide Anexo C).

Essa manifestação, a meu ver, é uma prática antagônica. Por exemplo, a UFSC e a UFRGS estavam representadas nesse encontro e seus representantes, como os demais presentes, rechaçaram, ao assinar a Carta de Porto Alegre, a educação superior apresentada como uma mercadoria pela OMC. Esta iniciativa é essencialmente louvável, e, sem dúvida, a partir da publicação dos anais dessa Reunião, faz com que a comunidade acadêmica e científica compreenda com um pouco mais de clareza a constituição e a negação da educação como um bem público, a partir da análise das políticas neoliberais que existem em nível internacional.

⁵¹Na I CUMBRE realizada na Universidade de Santiago do Chile, em 1999, foi definida como universidade pública a que pertence à cidadania e está a serviço do bem comum. A II CUMBRE foi realizada na Universidade de Buenos Aires, em 2000. Na ocasião, foi discutido o papel da universidade pública na construção do projeto social nacional (PANIZZI, 2002; ROCHA, 2002; BROVETTO, 2003).

Mas, por outro lado, a UFSC e a UFRGS mantêm em suas instalações fundações e outros mecanismos de cooperação com o setor privado que, acriticamente, legitimam a mercantilização da educação. Há de se rever a postura de como esses mecanismos agem no interior da Universidade, minando seus espaços públicos.

A educação, ao ser concebida como um serviço⁵², conclamada pela OMC, iguala-se a qualquer outro serviço público, podendo ser terceirizada ou privatizada. Neste contexto, a universidade pública é uma peça da engrenagem do mercado que deve responder às prioridades da modernização globalizada, com objetivos imediatos, sendo avaliada, classificada e legitimada. Com isso seu caráter de espaço público vem-se desagregando, vem-se privatizando.

Diante desse processo de privatização⁵³ dos espaços públicos da universidade, talvez, com a assinatura de uma carta na qual constassem regras claras de como estes agentes de cooperação entre universidade e órgãos privados podem atuar de forma a preservar a educação como um bem público, a universidade como espaço público, efetivamente haveria uma tendência maior de o trabalho acadêmico ser uma real manifestação do processo de desenvolvimento do espaço público na universidade federal. Ao mesmo tempo que a universidade critica a educação como serviço, cria mecanismos, de forma consciente ou inconsciente, de possibilidade de desenvolvimento da educação como um serviço qualquer, oferecido a partir do interesse mercadológico da sociedade.

⁵² Setor de serviço é aquele que se liga à aquisição de bens, de produtos e tem valor de uso direto (SAVIANI, 1986).

⁵³ O termo privatização, que utilizo neste estudo, se engendra das idéias empreendidas pelo capitalismo neoliberal, no sentido de privatizar as ações do trabalho acadêmico. Não se restringe ao pagamento de taxas acadêmicas, ou à venda de bens públicos. O termo expressa algo mais amplo; expressa a mercantilização do espaço público, da educação superior como mercadoria, do ensino, da pesquisa e da extensão como atividade com fins privativos (DIAS SOBRINHO, 2002).

Gradativamente, diante do processo acríptico de mercantilização da educação superior, as universidades também se distanciam de ser um bem público, diante do enfraquecimento dos seus espaços públicos, também em nível internacional, pois o processo da política neoliberal age com uma praga, dilacerando o espaço público, o espaço comum, o bem comum, a coisa pública.

Na visão de Arendt (1999), o espaço público traduz o mundo comum, que pertence a todos, que é comum a todos. Não se trata da ampliação do espaço privado, e sim da demanda de abstração de interesses puramente privados. Isso conduz à produção da permanência e da história, ou seja, da transcendência, que não se limita ao imediatismo, às necessidades imediatas. Nas palavras de Arendt (1999, p. 65),

O mundo comum só pode sobreviver ao advento e à partida das gerações na medida em que tem uma presença pública. É o caráter público da esfera pública que é capaz de absorver e dar brilho através dos séculos a tudo o que os homens venham a preservar da ruína natural do tempo.

Já Habermas (1984) define esse espaço público, o qual denomina de esfera pública, como um espaço de livre acesso, onde as pessoas podem debater e desenvolver argumentos sobre questões da vida comum. Para o autor, esse espaço público, esse mundo comum, apesar de inúmeros mecanismos que enfraquecem a esfera pública, pode ser recuperado pelo poder do debate público, pelo diálogo, pelo entendimento, pelo consenso discursivo.

O espaço (esfera) público(a), para Habermas (1984), é uma das categorias centrais da sociedade; é um fórum de debates diante de diferentes percepções que perpassam pelo processo da comunicabilidade. O diálogo se faz presente, possibilitando construir o princípio organizacional do ordenamento político.

Para o autor, a ação comum e o diálogo na constituição do espaço público propiciam um olhar dialético, em que diferentes perspectivas se encontram, interagem, competem, redefinem-se, são aceitas, rejeitadas, negociadas em um contínuo e inacabado processo.

1.4.1 O diálogo como uma possibilidade de organização do espaço público

A Teoria do Agir Comunicativo, defendida por Habermas (1997), constitui o diálogo como uma possibilidade de organização do espaço público. Sem o objetivo de aprofundar os preceitos dessa teoria, proponho-me a descrever como se constitui este diálogo preconizado por Habermas, na organização do espaço público, buscando compreendê-lo como uma possibilidade para o processo de desenvolvimento do espaço público na UFSC e na UFRGS.

Para compreender o que Habermas (1997) concebe por diálogo no processo de desenvolvimento do espaço público, parto do que o autor compreende por ação, para entender como se constitui a ação comunicativa; prossigo com a discussão sobre razão comunicativa e, após, retorno à ação comunicativa como campo de desenvolvimento do processo do diálogo.

A ação, na Teoria Habermasiana, é como a prática de um plano, que se apóia em uma interpretação da situação. Ao terminar sua ação, a pessoa domina a situação, que se constitui por fragmentos de ação onde ela tem a possibilidade de execução do plano de ação.

Destaco com base em Habermas (1997), dois tipos de ação social: a ação comunicativa e a ação estratégica. As pessoas, mesmo de forma intuitiva, adotam uma dessas ações ao interagir com outras pessoas. A ação comunicativa objetiva o entendimento, e a ação estratégica, o êxito. São

ações distintas em suas concepções e finalidades. Na ação comunicativa, as pessoas, no processo de interação, executam seus planos de ação vislumbrando um acordo comunicativamente alcançado. Na ação estratégica, por exemplo, os meios de comunicação usam a linguagem orientada para as conseqüências, para um fim planejado anteriormente. Não há formação lingüística de consenso, como na ação comunicativa.

Tanto na ação comunicativa, como na ação estratégica, há mecanismos de interação: as atividades teleológicas, que auxiliam como alternativas que se apresentam no processo da comunicabilidade para o alcance dos propósitos; e as ações instrumentais, que possibilitam mudanças. A diferença essencial dos mecanismos nas duas ações é que as atividades teleológicas ou as ações instrumentais levam ao entendimento, ao consenso na ação comunicativa, não de forma manipulável, mas como mecanismos de auxílio ao processo natural da comunicação, ao contrário da ação estratégica que utiliza esses mecanismos para obter resultados previamente estabelecidos.

Quando as relações interpessoais atuam orientando-se para seu próprio êxito, reguladas pelo dinheiro e pelo poder, através de relações de mercado ou de relações de dominação, a sociedade se apresenta como uma ordem instrumental. Habermas (1997) chama de razão instrumental esta ordem instrumental, pois são relações interpessoais puramente econômicas ou políticas, em que os participantes na interação se apropriam de meios para a consecução de seus próprios fins.

Para o autor, no processo da ação comunicativa a partir de um processo de interação, há possibilidades de se chegar a acordos, a consensos, ou seja, a um saber comum, um reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade sujeitas à crítica. Nas palavras de Habermas (1997, p. 481), “acordo significa que os participantes aceitem um saber como válido,

ou seja, como intersubjetivamente vinculado⁵⁴.” Para tanto, é necessário o processo da interação e regras que conduzam essa ação. A ação comunicativa é regulada por normas, ou seja, por valores comuns reconhecidos, que orientem a ação.

Os acordos exigem uma aclaração da ação comunicativa que se desenvolve por indagações sistemáticas. Esses acordos estão aceitos no processo da ação comunicativa e tendem a ser concedidos pelos participantes através do diálogo e não somente por uma das partes envolvidas. Todavia, estes acordos, no processo da ação comunicativa, faz-se pertinente que sejam submetidos a pretensões de validade, ou seja, são necessárias razões convincentes que fundamentem o que se deseja expressar e que estas pretensões de validade sejam suscetíveis de crítica.

As pretensões de validade assim se estabelecem, de acordo com Habermas (1997):

- a) de retidão: que seja legítima, ou seja, que o que se fale seja referente a um contexto normativo;
- b) de veracidade: que tenha a intenção de comunicar um conteúdo proposicional verdadeiro no tocante à manifestação de suas vivências subjetivas; e
- c) de verdade: que seja manifestada verdadeiramente, com enunciados e pressuposições de existência, para que possa ser entendida.

De acordo com Habermas (1997, p. 493),

O entendimento funciona como mecanismo coordenador da ação do seguinte modo: os participantes na interação se põem de acordo sobre a validade que pretendem para suas

⁵⁴ Tradução sob a responsabilidade da pesquisadora. “Acuerdo significa que los participantes aceptan un saber como válido, es decir, como intersubjetivamente vinculante.” (HABERMAS, 1997, p. 481).

falas, quer dizer, reconhecem intersubjetivamente as pretensões de validez que reciprocamente estabelecem uns com os outros.⁵⁵

Esse processo de validez não é fruto de um pensamento solitário, requer ação e reflexão, construção e reconstrução da ação da fala entre as partes envolvidas no processo do diálogo. A pretensão de validez, quando criticável durante o processo da fala, recebe a contribuição de outros argumentos, e é contrastada com outros argumentos de modo que pode ser reconhecida como verdadeira por outros sujeitos, ou seja, comunitariamente. O discurso, por exemplo, tem essa função, ou seja, é uma forma de diálogo sujeito a pretensões de validez. Todavia, este acordo perde o caráter de convicções comuns, quando as pessoas integrantes no processo do diálogo, percebem que esse acordo é fruto de uma ação estratégica com fins utilitaristas privativos.

A ação comunicativa tem a dupla função de ser conservadora e transformadora da cultura. É conservadora quando, através de regras morais, reproduz a tradição cultural. E é transformadora quando, através da interação, propicia a renovação cultural. Isto ocorre em um processo de movimento contínuo.

Essas ações reguladas por regras morais são valores compartilhados pelas pessoas, que se desenvolvem através do diálogo. Isto é, no diálogo está a raiz da razão, ou seja, estão as regras morais, os valores, a cultura, a ideologia. No processo de interação se vão construindo o entendimento, os acordos e, ao mesmo tempo, renovando os pressupostos formativos da razão.

⁵⁵ Tradução sob a responsabilidade da pesquisadora: “el entendimiento funciona como mecanismo coordinador de la acción del seguinte modo: los participantes en la interacción se ponen de acuerdo sobre la validez que pretenden para sus emisiones, es decir, reconocen intersubjetivamente las pretensiones de validez que reciprocamente se entablan unos a otros.” (HABERMAS, 1997, p. 493).

Em síntese, a razão comunicativa é elaborada a partir do processo da interação da ação comunicativa. Há, neste contexto, um processo de reprodução e produção cultural, de construção e reconstrução do pensamento e da razão. A ação comunicativa é o ato da fala a partir do processo da interação como formação lingüística de consenso, sem a influência de mecanismos que levem ao êxito. A ação comunicativa orientada ao entendimento é reflexiva, isto é, possibilita que o homem, ao fazer-se entender, esteja entendendo a si mesmo.

A ação comunicativa é constituída na sociedade preconizada por Habermas (1997), que a concebe sociologicamente, dividida em dois mundos: mundo da vida e mundo sistêmico⁵⁶. O autor chama de sociedade⁵⁷ “as ordens legítimas, através do que os participantes na interação regulam seu pertencimento aos grupos sociais e com ele asseguram a solidariedade.” (HABERMAS, 1997, p. 498).

Entendo a sociedade brasileira, não como concebe Habermas (1997), mas como uma sociedade de classes⁵⁸, estruturada nos conflitos e nos interesses de classe, principalmente diante da divisão social do trabalho.

⁵⁶ De acordo com Habermas (1997), o mundo vivido ou mundo da vida é a reprodução simbólica, subjetiva, a interação. É uma realidade simbolicamente estruturada. E o mundo sistêmico é a reprodução material, o trabalho, o dinheiro, o poder.

⁵⁷ Tradução sob a responsabilidade da pesquisadora: “a los órdenes legítimos, a través de los que los participantes en la interacción regulan se pertenencia a grupos sociales y con ello se aseguran la solidaridad.” (HABERMAS, 1997, p. 498).

⁵⁸ Entendo sociedade de classe, com base em Wood (2003), como um processo e uma relação, formado pela lógica das determinações materiais, pelo modo de produção. As determinações objetivas se impõem sobre seres históricos, ativos e conscientes. Isto quer dizer que as formações sociais se desenvolvem à medida que os homens “vivem” suas relações produtivas e “experimentam” culturas e valores. Nessas relações de produção os homens nascem ou entram involuntariamente. Neste contexto, a classe é um fenômeno visível apenas no processo, e a formação de classe é também um processo histórico formado, pela lógica das determinações materiais.

Concordo com Löwy (2000, p. 223) que a Teoria de Habermas é sedutora, como um “horizonte utópico”, para uma sociedade sem classes. O autor tece críticas, argumentando que sua teoria é fundamentada sobre ilusões acerca de virtudes miraculosas. Questiona como se fosse possível resolver conflitos de interesses e de valores na atual sociedade por simples paradigma de comunicação intersubjetiva, de livre discussão racional. Enfatiza que:

[...] a solução desses conflitos de interesses em um sentido humanamente progressista – isto é, no interesse das classes, raças e sexo oprimidos – depende bastante mais duma relação de forças política e social do que de uma racionalidade comunicacional qualquer, supostamente ‘construída’ desde sempre ‘dentro dos mecanismos lingüísticos de reprodução da espécie’.

Considera que somente do ponto de vista de uma utopia futura, de uma sociedade emancipatória, sem classe e sem opressão, o modelo lingüístico de Habermas pode aparecer como legítimo, como um potencial emancipador antiautoritário da tradição racionalista das luzes.

Porém, considero que sua Teoria do Agir Comunicativo traz uma essencial contribuição ao processo de desenvolvimento dos espaços públicos, pois situa o ato da fala através da ação comunicativa, como uma possibilidade de ver a realidade não como algo pronto e acabado, mas como algo vivo e de contínua transformação pela qual, através da interação e do diálogo, as pessoas possam encontrar soluções para os desafios impostos em suas realidades.

Destaco aqui uma ambivalência de posicionamento teórico. Porém, apesar de conceber que a sociedade capitalista é uma sociedade de classes, enquanto o capital e o lucro estiverem normatizando o modo de vida das pessoas, as diferenças sociais, as classes sociais existirão. Concordo, como já afirmei, com Löwy (2000), que não podemos negar essa sociedade segregada social, econômica e ideologicamente. Todavia, o diálogo no contexto da ação comunicativa é

uma possibilidade de interação social, desde que as partes integrantes, interessadas neste processo, possam desfrutar de um querer compartilhado para o ato desse processo da fala.

Por este motivo, ou seja, por ver e sentir a sociedade estratificada em sua essência, o homem transformado em mercadoria diante dos dogmas que sustentam o trabalho alienante e, também, como salienta Wood (2003), pela compreensão crítica desta barbárie que fundamenta o sistema capitalista que está aí, na sua forma neoliberal, considero que o marxismo ainda é uma das possibilidades para as buscas de nossas inquietações.

Como situa Bensaïd (2000), enquanto o capital continuar dominando as relações sociais, como o reino da mercadoria e do trabalho alienado, a teoria de Marx será atual, intempestiva: de ontem, de hoje e será de amanhã.

Para o marxismo, a linguagem é um reflexo da consciência. Essa consciência é determinada pela realidade. Ou seja, no marxismo, a linguagem é determinada pela vida, pelas condições de vida, pelo conjunto das relações sociais.

Partindo desse contexto, acredito que a linguagem, como prática histórica e humana, dá-se no contexto do significado, da interação, da intenção, e pode, alicerçada à ação comunicativa e à prática, a partir do diálogo entre os pares, viabilizar um processo de acordos, quiçá de consensos, que levem a ações transformadoras de práticas que possam germinar no interior da universidade.

Quando falo “entre os pares”, falo entre os professores, entre professores de departamentos distintos, entre professores e coordenações, entre professores de distintas unidades acadêmicas e

administrativas, entre professores, alunos e servidores técnico-administrativos, na busca de entendimentos, de consensos sobre a constituição da universidade como um espaço público e a constituição do trabalho acadêmico como manifestação do processo de desenvolvimento do espaço público.

Creio na ação comunicativa como uma das possibilidades plausíveis, no poder do diálogo no contexto da Universidade, a partir da busca de um mundo comum. Porém, é desafiante, pois estamos interagindo com pessoas com distintas percepções sobre o homem, a sociedade e o mundo, no interior da universidade, diante da heterogeneidade que constitui esta instituição social.

Resgato o argumento de Machado (1996): o privado é uma realidade no contexto da universidade pública. Mas, enfatizo que o público tem uma possibilidade de ser reconstruído, mantido e/ou desenvolvido através do exercício do trabalho acadêmico, tendo como um dos mecanismos a ação da comunicabilidade, o diálogo entre os pares, através de um querer compartilhado socialmente no desenvolvimento da universidade federal como espaço público.

1.5 UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DE CONSTITUIÇÃO DA UFSC, DA UFRGS E DA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL BRASILEIRA

Após ter analisado a constituição do trabalho acadêmico e do espaço público no contexto da UFSC e da UFRGS, objetivei nesta seção analisar como se constitui a UFSC, a UFRGS e a universidade pública federal brasileira como instituição social de ensino, pesquisa e extensão.

Aqui, em alguns momentos, o leitor pode considerar o texto redundante sob alguns aspectos da historicidade, pois, quando analiso o processo de historicidade do trabalho acadêmico, também estou analisando a universidade como instituição social de ensino, de pesquisa e de extensão e vice-versa.

Porém, o caminho que optei percorrer nesta seção foi de dar ênfase não só à essência que constitui a universidade, ou seja, o trabalho acadêmico, mas à forma como esta universidade vem se constituindo como instituição social e como instituição pública de ensino, de pesquisa e de extensão.

1.5.1 A UFSC e a UFRGS

Com o processo de expansionismo das Instituições de Ensino Superior estimulado pelo Estado a partir dos anos 70, a UFSC e a UFRGS passaram a representar uma pequena fração, aproximadamente 1%, do ensino superior do Estado de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul (Vide Apêndice B).

Analisando os históricos da criação da UFSC e da UFRGS, é notório o legado de sonho e realidade que emanava do espírito dos intelectuais e professores que acreditavam no potencial de criação de uma universidade para o Estado. É claro que não se pode ser ingênuo relativamente ao que isto representava em distintas épocas, como foi a criação da UFSC e da UFRGS, econômica e politicamente para o Estado. Todavia, o que ficou para gerações futuras foi a criação das universidades como centros de geração e socialização do saber. Hoje estas Universidades são instituições consideradas centros de excelência e referência para todo o território nacional.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul⁵⁹, constituída pela aglutinação de faculdades ou escolas isoladas, como as demais universidades criadas na época, foi a primeira a desenvolver pesquisa tecnológica no país. Foi instituída em 1932, pela agregação das escolas de Farmácia, Química e Engenharia – esta última, a mais antiga das três, fundada em 1895 (SILVA, 1992).

A Universidade Federal de Santa Catarina foi criada em 18 de dezembro de 1960, quando persistia a idéia de aglutinação das faculdades e escolas isoladas no Brasil. Foi constituída pela reunião das faculdades de Direito, Filosofia, Medicina, Farmácia, Odontologia, Ciências Econômicas e Serviço Social (LIMA, 2000).

Situadas em *Campi* Universitários, como herança do modelo francês, dispõem de uma infraestrutura que lhes permite funcionar como uma cidade qualquer. Além de uma prefeitura responsável pela administração do *campus*, há órgãos de prestação de serviços como hospital, gráfica, biblioteca, creche, centro olímpico, editora, bar e restaurante, teatro, horto botânico, museu, área de lazer, agência bancária, serviços de correio e telégrafo, auditório, laboratórios de informática, livraria, telefones públicos, entre outros serviços de conveniência.

A UFSC está localizada em Florianópolis, no bairro Trindade, em um único *campus*, agregando entre as unidades administrativas, dez dos seus onze centros de ensino, a saber: Centro de Ciências Agrárias (este está localizado fora do *campus*, no bairro Itacorubi), de Ciências Biológicas, de Comunicação e Expressão, de Ciências Jurídicas, de Ciências da Saúde, de

⁵⁹ A UFRGS, em 1932, era chamada de Universidade Técnica do Rio Grande do Sul; em 1934 passou a ser chamada de Universidade de Porto Alegre; em 1947 foi denominada Universidade do Rio Grande do Sul e em 1950 foi federalizada, passando à esfera da União, com a identidade de Universidade Federal do Rio Grande do Sul (SILVA, 1992).

Desportos, de Ciências da Educação, de Filosofia e Ciências Humanas, de Ciências Físicas e Matemáticas, Sócio-Econômico e Tecnológico (Vide Apêndice C).

A UFRGS está situada na cidade de Porto Alegre, dispersa em quatro *campi* (Centro, Saúde, Olímpico e do Vale), agregando, entre as unidades administrativas, as seguintes unidades acadêmicas: Escola de Administração, de Educação Física, de Enfermagem, de Engenharia, Faculdade de Agronomia, de Arquitetura, de Biblioteconomia e Comunicação, de Ciências Econômicas, de Direito, de Educação, de Farmácia, de Medicina, de Odontologia, de Veterinária, Instituto de Artes, de Biociências, de Ciências Básicas da Saúde, de Ciências e Tecnologia de Alimentos, de Filosofia e Ciências Humanas, de Física; de Geociências, de Informática, de Letras, de Matemática, de Pesquisas Hidráulicas, de Psicologia e de Química (Vide Apêndice D).

A estrutura da UFSC e da UFRGS é delineada conforme a Lei nº 5.540/68, porém elas apresentam um pequeno diferencial entre si diante da peculiaridade do desenvolvimento histórico de cada uma, estando assim dispostas:

a) UFSC:

- Administração Superior: Órgãos Deliberativos Centrais (Conselho Universitário; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e Conselho de Curadores); Órgãos Executivos Centrais (Reitoria, Vice-Reitora e Pró-Reitorias);
- Administração em nível de Unidades e Subunidades: Órgãos Deliberativos Setoriais (Conselhos Departamentais e Departamentos) e Órgãos Executivos Setoriais (Diretoria dos Centros e Chefes de Departamentos) (UFSC, 1996).

b) UFRGS:

- Órgãos da Administração Superior (Conselho Universitário; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; Conselho de Curadores e Reitoria);
- Hospital Universitário (Hospital de Clínicas de Porto Alegre);
- Unidades Universitárias (Institutos Centrais e as Faculdades ou Escolas, com seus órgãos auxiliares);
- Institutos Especializados (cumprem objetivos especiais de ensino, pesquisa e extensão que, por sua natureza, não estão contemplados nas Unidades Universitárias);
- e
- Centros de Estudos Interdisciplinares (reúnem especialistas da Universidade ou externos a ela, com o objetivo de desenvolver programas de caráter interdisciplinar) (UFRGS, 1995).

Diante da concepção da funcionalidade institucional, essas Universidades atendem, além do ensino em nível superior, o ensino pré-escolar, fundamental e médio, educação de jovens e adultos até a terceira idade.

Como centros de referências, essas Universidades são constituintes da história de seus Estados e do País. Falar de UFSC e de UFRGS é falar dos movimentos sociais, é falar da construção de uma sociedade mais justa, é falar de lutas sociais, é falar de formação, é falar de sociedade; por outro lado, é falar de sucateamento, é falar por um grito de sobrevivência, é falar de privatização dos espaços públicos. Mesmo diante da crise financeira e de identidade como instituição social, que incide sobre as universidades públicas federais brasileiras, nos últimos dez anos, diante do

avanço das políticas públicas neoliberais, essas Universidades são imponentes em suas realidades e estratificam socialmente quem por elas passa.

1.5.2 Uma perspectiva histórica sobre a universidade pública federal brasileira

Quando falo de universidade pública federal brasileira, falo de apenas aproximadamente 2,8% das instituições de ensino superior brasileiras⁶⁰ (CENSO, 2003; Vide Apêndice E). Falo de uma instituição que, diante das atuais condições de realização do trabalho acadêmico, busca mecanismos para se legitimar no atendimento das necessidades da sociedade neoliberal, temendo a proletarização acadêmica do professor e a sua própria supressão como instituição pública social.

As instituições públicas de ensino superior hoje, no Brasil, representam apenas 13% das Instituições de Ensino Superior (IES), em detrimento de 87% correspondente às instituições privadas, numa notória ampliação das instituições privadas em detrimento das públicas. A partir dessa realidade, a universidade pública federal enfrenta dois dilemas:

- a) a competitividade, diante da ampliação do sistema privado do ensino superior brasileiro, que é mais um aspecto notório que a compele a ser produtiva, necessitando legitimar o seu espaço na sociedade, no sistema de ensino superior brasileiro, como instituição social, diante do incremento e da multifuncionalidade do modo de organização das demais instituições do ensino superior brasileiro; e
- b) o cerceamento financeiro como espaço público.

⁶⁰ De acordo com o Censo (2001), são Instituições de Educação Superior.

Com base na legislação vigente – Lei n° 9.394/96 e Decreto n° 2.306/97 – que legitima as políticas públicas de ampliação dos espaços privados, as instituições de ensino superior classificam-se, quanto a sua natureza jurídica, em:

- a) públicas: são instituições criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público. Podem ser:
 - federais: mantidas e administradas pelo Governo Federal;
 - estaduais: mantidas e administradas pelos governos dos estados; e
 - municipais: mantidas e administradas pelo poder público municipal.
- b) particulares: são instituições mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Podem ser:
 - instituições privadas com fins lucrativos, ou particulares em sentido estrito, constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito; e
 - instituições privadas sem fins lucrativos. Podem ser (INEP, 2003):
 1. comunitárias: constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade;
 2. confessionais: constituídas de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam a orientação confessional e ideológica específicas; e
 3. filantrópicas: são as instituições de educação ou de assistência social que prestam os serviços para as quais foram constituídas, à população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração.

Isto posto, as instituições de ensino superior, com base na legislação vigente, estão organizadas

no sistema de educação superior brasileiro, da seguinte forma (INEP, 2003):

- a) Universidades: instituições pluridisciplinares, de formação dos quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem as atividades inerentes ao trabalho acadêmico de ensino, pesquisa e extensão;
- b) Universidades Especializadas: são especializadas em um campo do saber, em que são desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão, em áreas básicas aplicadas;
- c) Centros Universitários: pluricurriculares, abrangem uma ou mais área de conhecimento e se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho oferecidas à comunidade escolar;
- d) Centros Universitários Especializados: abrangem uma área de conhecimento específica ou de formação profissional, e se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho oferecidas à comunidade escolar;
- e) Faculdades Integradas e Faculdades: com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, organizadas sob o mesmo comando e regimento comum, com a finalidade de formar profissionais de nível superior, podem ministrar cursos nos vários níveis (seqüenciais, de graduação, de pós-graduação e extensão) e modalidades do ensino;
- f) Institutos Superiores ou Escolas Superiores: têm por finalidade ministrar cursos nos vários níveis (seqüenciais, de graduação, de pós-graduação e extensão); e
- g) Centros de Educação Tecnológica: têm a finalidade de qualificar profissionais em cursos superiores de educação tecnológica para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo, inclusive, mecanismos para a educação continuada.

Apesar do pequeno percentual representativo no sistema de educação superior brasileiro, a universidade pública federal ainda é o elemento central, diante do seu processo de desenvolvimento histórico e social.

Em pleno século XXI, a instituição universidade, como elemento central de constituição do sistema de educação superior, está representada em todos os países do mundo. Todavia, há um gradativo processo de diversificação da organização e funcionalidade dessa instituição social (ROSSATO, 1998).

De acordo com o mesmo autor, a instituição universidade viveu, até a sua consolidação no século XX, momentos turbulentos de formação e transformação. Em decorrência disso, umas guardam o seu prestígio, servindo de modelo até os dias atuais; outras tiveram curta existência; outras, ainda, chegaram a desfrutar de prestígio, mas caíram na obscuridade; outras foram suspensas durante um longo período; outras foram reduzidas a colégios, agregadas a universidades de maior porte e prestígio.

A instituição universidade, de uma visão uniforme, no período medieval, torna-se multifuncional no século XXI, à medida que busca mecanismos para sobreviver e adaptar-se na sociedade, diante de cada realidade: das condições locais, de cada região e de cada país. Porém, esta pluralidade funcional da universidade baseia-se fundamentalmente nos quatro modelos clássicos de universidade delineados ao longo da história: o francês, o norte-americano, o alemão e o

inglês⁶¹.

A análise do processo histórico de constituição da instituição universidade (CHARLE, 1996; ROSSATO, 1998; MENDONÇA, 2000; WARDE, 2001) da conta de que esta, no século XXI, apresenta uma diversidade e pluralidade funcional, na ânsia de negar o ranço tradicional da instituição universitária que se consolidou ao longo dos anos, diante das demais formas de manifestação de instituições de ensino superior. Com isto a universidade agrega outras propriedades e finalidades como instituição social, além da sua constituição tradicional. É possível caracterizá-la em:

- a) universidade tradicional (clássica, preserva a tradição e a herança cultural cristã);
- b) universidade empresarial (atende às exigências do mercado de trabalho);
- c) universidade técnica e/ou especializada (atende aos setores específicos da economia, com uma formação mais rápida);
- d) universidade para todas as idades (atende às diversas faixas etárias – do jovem à terceira idade –, utilizando modernos meios de comunicação);
- e) universidade livre ou popular (busca autonomia diante do monopólio do Estado e das concepções da universidade tradicional);

⁶¹ O Modelo Inglês deriva das universidades de Oxford (século XII) e Cambridge (século XIII) que, por mais de seiscientos anos, foram as únicas na Inglaterra. Tradicionais, preservam a formação moral, intelectual e a preparação profissional. Esse modelo faz da universidade um lugar de ensino, de transmissão do saber, dissociada da pesquisa. A educação está assentada nos princípios da liberdade, equidade, ponderação, moderação e sabedoria, possibilitando o desenvolvimento do espírito filosófico, da cultura, da inteligência e do aperfeiçoamento intelectual (DRÈZE, 1983).

- f) universidade socialista⁶² (funcional e democratizada em seu acesso, tem a função ideológica de difundir os valores do sistema social e técnico, ligados ao desenvolvimento sócioeconômico nacional);
- g) universidade mercantil (financiada por empresas, seus professores são empresários, e as pesquisas, empreendimentos comerciais); e
- h) universidade comunitária, filantrópica ou confessional (busca distinguir-se das instituições orientadas por critérios predominantemente lucrativos, reivindicando o direito ao financiamento público) .

Esses modelos norteadores de universidade que a literatura clássica contempla – o francês, o inglês, o norte-americano e o alemão – constituem o processo histórico de desenvolvimento da universidade como instituição social. Mesmo que ideologicamente implementados pelo Estado, como forma de legitimação da ideologia dominante e da colonização de valores externos à realidade, prevalecia a busca de um ideal, quicá utópico, de universidade, que aspirasse à universalidade.

Em pleno século XX, o que vinha a ser chamado de universidade no Brasil, até os anos 30 aproximadamente, eram meros conglomerados de faculdades e escolas isoladas, sem nenhuma articulação entre si, frouxamente coordenados por uma reitoria mais simbólica do que real. A partir dos anos 30, com o fortalecimento do federalismo, as universidades públicas federais foram situadas nas capitais. As que foram criadas no interior, ou seja, fora das capitais, dependiam total

⁶² Rossato (1998) classifica a universidade socialista da Rússia, China e Cuba como modelo clássico de universidade. Neste trabalho, situei a universidade socialista como uma universidade com distintas finalidades, já que sua organização permeia fundamentos da universidade alemã e francesa, destacando notoriamente suas peculiaridades ideológicas.

ou parcialmente das universidades federais situadas na capital. Nasce aí o fortalecimento da concepção da universidade federal como hegemônica, como referência às demais instituições de ensino superior no Brasil, especialmente a partir da década de 70, aproximadamente, com o início da expansão das instituições de ensino superior da esfera privada (Vide Apêndice F – As universidades públicas federais brasileiras).

Algumas das faculdades ou escolas isoladas brasileiras que vieram, a partir da década de 20, constituir a instituição universidade são originárias dos períodos do Brasil-Colônia e Império, quando havia unidades de ensino superior⁶³ que se manifestava em forma de aulas e/ou cadeiras, de cursos e de escolas, de faculdades profissionalizantes e de academias que, diante de sucessivas reorganizações, fragmentações e aglutinações, deram origem às universidades públicas federais do século XX (CUNHA, 1986).

A universidade brasileira, como instituição social, nasce como um mecanismo legitimador da ideologia dominante do Estado colonizador. Ela absorve não apenas uma herança cultural, mas também econômica e social dos países europeus. A universidade brasileira surge somente após quatro séculos da colonização do País, fato este que a levou a ser contemplada pela literatura como universidade temporã (CUNHA, 1986), devido ao seu surgimento tardio.

⁶³ As unidades de ensino superior no Brasil-Colônia e Império manifestaram-se em forma de aulas e/ou cadeiras (um professor que, com seus próprios meios, ensinava os alunos em lugares improvisados), de cursos (reunião das aulas e/ou cadeiras) e de escolas, faculdades profissionalizantes e academias (direção especializada, programas sistematizados e organizados, funcionários não-docentes, meios de ensino e local próprio) (CUNHA, 1986).

Considero relevante ressaltar que o surgimento tardio da universidade no Brasil, comparado ao das demais colônias da época⁶⁴, se deve ao fato de a universidade, já naquela época, ser considerada uma instituição formadora de opinião coletiva, hegemônica e com potencial de emancipação intelectual, capaz de instituir novos valores e concepções para a sociedade, o que assustava os colonizadores, que a mantiveram sob tutela como forma de enfraquecer qualquer iniciativa de independência cultural e política no Brasil-Colônia.

Mesmo subordinada à ideologia dominante, a instituição universidade teve, desde os seus primórdios, a busca do saber e do conhecimento como algo constitutivo da sua essência, que a caracteriza como uma instituição atípica diante das demais instituições do Estado. Em todo o seu processo de desenvolvimento histórico, o poder coercitivo do Estado foi fator de sustentação e de controle da universidade, como instituição social em cada época histórica distinta. Contudo, como instituição atípica, diante de sua finalidade, a universidade sempre esteve em busca de espaços para produção de saberes, através de relações de mediações contraditórias com o Estado.

Por exemplo, o período entre 1930 e 1964 (ano do Golpe Militar) foi marcado pela efervescência da universidade, quando educadores e intelectuais lutavam por um ensino livre, diante da ideologia do Estado que controlava a universidade como forma de manter a ordem estabelecida.

⁶⁴ No cenário de conquista da terra, de conquista econômica e de difusão de nova cultura, ao contrário dos países colonizados pela Espanha e Inglaterra, os portugueses implantavam as universidades em suas colônias, somente após a independência política. Esse fato era alimentado como uma forma de controle da Metrópole sobre a Colônia, gerando, entre outros fatores de dependência, a formação em nível superior. Diante deste vínculo de dependência, os brasileiros interessados em completar seus estudos iam estudar em universidades européias ou preferencialmente em Portugal, na Universidade de Coimbra, conforme o desejo da Coroa. Na Metrópole, os brasileiros não eram considerados estrangeiros, mas portugueses nascidos no Brasil, podendo até tornarem-se professores (MENDONÇA, 2000).

A universidade, no início dos anos 30, tinha uma restrita autonomia didática e administrativa, limitando-se a ser um centro difusor da ideologia do Estado (CUNHA, 1986).

Como medida para reforçar a imposição do Estado na constituição da universidade brasileira, foi promulgado em 1931 o Estatuto da Universidade Brasileira (Decreto-Lei nº 19.850/31), que não incentivava o movimento de constituição de um sistema universitário de forma autônoma. Esse Estatuto estabeleceu padrões de organização do ensino superior em todo o país.

Porém, manifestando-se contrários ao que era instituído como universidade em nosso país, ou seja, um centro difusor da ideologia dominante, limitada a possuir um patrimônio em edifícios e a seguir o estabelecido no Estatuto, um grupo de educadores brasileiros, os chamados Pioneiros da Escola Nova⁶⁵, em 1932 explicitaram um manifesto de reforma da educação que incluía, entre outras medidas educacionais, a criação de uma universidade voltada para o desenvolvimento da pesquisa científica e no qual defendiam a autonomia universitária como condição para que se realizasse uma ciência desinteressada. Nessa instituição, preconizava-se formar a elite de pensadores, sábios, cientistas, técnicos, educadores e professores para todos os níveis de ensino.

Para o Estado, o que de fato era relevante é que a universidade não se expandisse a ponto de fugir do seu controle. O Estado detinha o monopólio da formação da força de trabalho, e sua

⁶⁵ O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova foi elaborado por Fernando Azevedo (educador e sociólogo – 1894/1974) e assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do movimento de renovação educacional, em 1932. Estabelecia uma relação dialética entre o desenvolvimento e a educação, situando-a como um problema social, o que era um avanço na época, considerando que a sociologia aplicada à educação era uma ciência nova. Representando o pensamento das lideranças jovens na composição das estruturas de poder dos anos 30, o Manifesto, em síntese, propõe a reestruturação do sistema de ensino em nível médio e superior no que tange à educação profissional, à formação universitária para os professores de todos os níveis de ensino e à gratuidade do ensino superior (ROMANELLI, 1988).

preocupação central com a universidade era controlar essa formação, para que não se produzisse um desequilíbrio da ordem estabelecida.

Constituem-se exemplos dessa relação de poder do Estado com a universidade, as chamadas universidades passageiras ou efêmeras, devido ao seu curto período de existência – a Universidade Livre de Manaus (1909/1926), Universidade de São Paulo (1911/1917) e Universidade do Paraná (1912/1915) –, frutos de iniciativas isoladas, não sendo reconhecidas pelo Estado e, conseqüentemente, sendo suprimidas, pois foram iniciativas alheias a sua vontade. Todavia, essas universidades suscitaram uma maior reflexão sobre a constituição de uma universidade no Brasil. Em 1920, sob a paternidade do Estado, foi implantada a Universidade do Rio de Janeiro, sendo considerada pela historiografia clássica como a primeira universidade brasileira. Em 1937⁶⁶, passa a ser chamada de Universidade do Brasil (UB), com a finalidade de estabelecer o controle e a padronização do ensino superior no país, estando devidamente delineada de acordo com o Estatuto da Universidade Brasileira de 1931 (Decreto-Lei n° 19.851/31; ROSSATO, 1998).

O Estatuto da Universidade Brasileira de 1931 teve a influência do modelo francês de universidade, na constituição das universidades brasileiras, essencialmente como forma de controle do Estado, como monopolizador do processo de formação e de manutenção da ordem estabelecida, como já explicitarei na seção 1.3 – Uma perspectiva histórica da constituição do trabalho acadêmico na universidade pública federal brasileira.

⁶⁶ Nesse período, de acordo com Rossato (1998), a Universidade do Brasil foi apontada como modelo a ser seguido em nível de ensino superior no Brasil, delineado pelo Estado. Todavia, já existiam também naquela época, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1934) e a Universidade Federal de Minas Gerais (1928), que se adequaram ao padrão de universidade exigido na época.

Quanto à estrutura universitária, as faculdades eram divididas por profissões (que pertenciam às escolas ou faculdades isoladas) e integravam um complexo universitário. O professor era um funcionário do Estado e, por isso, lhe devia obrigações.

O modelo francês veio influenciar na estrutura do ensino superior brasileiro até a promulgação da Lei nº 5.540/68. Por persistir o interesse do Estado em controlar a instituição universidade, ele adotou estratégias enérgicas que constituíam a expressão típica do Golpe Militar de 64, de desmobilização da universidade.

Com o Golpe Militar de 64, houve uma ruptura no cenário educacional, de um projeto social e político de desenvolvimento da universidade, iniciado nos anos 30. A ditadura militar, instalou a racionalidade administrativa e econômica, num contexto repressivo.

Com a Lei nº 5.540/68, o modelo francês de universidade é basicamente substituído pelo modelo norte-americano, que situa a universidade como um núcleo de progresso, uma comunidade autônoma que se organiza em virtude de suas próprias funções. A pesquisa e o ensino possuem uma relação simbiótica e são objetivamente os motores utilitaristas da universidade que deve estar próxima da sociedade e de suas necessidades. O professor é considerado um profissional dotado de competência técnica e criativa (ROSSATO, 1998).

Ainda vigente na atual estrutura universitária, a Lei nº 5.540/68 agrega a racionalidade administrativa à universidade, a fim de torná-la mais moderna, adequando-a às exigências do desenvolvimento social. Acabou criando uma complexidade administrativa e estrutural de controle dentro e fora da universidade que a tornou mais conservadora na sua estrutura. A

racionalização, a eficiência e a produtividade tornam-se valores absolutos, como estratégia de o Estado manter a ordem política, econômica e social.

Como uma das contribuições da Reforma de 68 (Lei nº 5540/68), atualmente a universidade está estruturada por departamentos que congregam disciplinas afins, das quais resultam agrupamentos que se constituem através do regime de créditos. Essa estruturação fragmentou o espírito coletivo da universidade como instituição social. Para os discentes, a matrícula por disciplina, tendo por justificativa a obtenção de maior economia de recursos, desfez as turmas, os grupos, o espírito estudantil como classe de reflexão e atuação no contexto universitário. A constituição de grupos representava uma ameaça ao regime militar, e a atual organização universitária ainda valida a estrutura decorrente da Reforma de 68, como meio de desagregar os discentes como classe estudantil e, conseqüentemente, a comunidade universitária.

Para os professores, essa fragmentação no contexto universitário concretiza-se pela departamentalização, separação dos docentes em áreas afins, em castas que, como acontece com os discentes, desagrega o espírito coletivo da universidade.

Sob a ótica estrutural da universidade, críticos, como Santos (1999), apontam que, como mecanismo interno da crise institucional, a departamentalização da universidade gera feudos e segrega as ações docentes. Os departamentos, com seus professores, tornaram-se ilhas no contexto universitário, esvaindo-se o espírito coletivo da universidade como corporação de professores. Adverte Teixeira (1998, p. 73) que a estrutura universitária possibilita que os professores sejam um “[...] grupo de empresários – professores unidos por uma reivindicação comum em torno de um espaço para estacionar.”

A idéia de universidade como uma corporação de professores e alunos chega a ser um eufemismo, pois, em muitas universidades, os centros de ensino e os departamentos funcionam como condomínios fechados que loteiam o *campus*, nos quais os professores e dirigentes fazem partilhas pouco amistosas, de recursos comuns. Adverte Menezes (2000, p. 31) que esta “tensão das partes contra o todo é um dos principais inimigos internos da evolução institucional da universidade e prejudicam (sic) diretamente a realização de seus objetivos.”

Por outro lado, com a Lei nº 5.540/68, a universidade pública inicia um processo de consolidação da carreira docente como servidor do Estado e de implantação dos cursos de pós-graduação que propiciaram o desenvolvimento da pesquisa no âmbito universitário e a conseqüente melhoria no nível da qualificação docente.

A tríplice função de ensino, pesquisa e extensão foi instituída também com a Lei nº 5.540/68. A pesquisa esteve dissociada da vida universitária durante muito tempo, porém a Universidade de São Paulo (USP)⁶⁷ e a Universidade do Distrito Federal (UDF)⁶⁸, com sede no Rio de Janeiro, elegeram como preocupação central a pesquisa universitária, já na década de 30. Essa inserção da pesquisa no meio universitário veio sob a influência do modelo alemão de universidade, que

⁶⁷A USP foi idealizada por um grupo de intelectuais que se articulavam em torno do Jornal Estado de São Paulo, entre os quais Fernando de Azevedo. Teve como objetivo explícito a hegemonia paulista na vida política do Brasil, o que se faria pela ciência e não pela arma. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras era o seu eixo integrador, e sua organização também se deu pela agregação de algumas escolas. A USP conseguiu resistir às interferências do governo, sobrevivendo e sendo reconhecida pela sua notoriedade no ensino superior, de acordo com Mendonça (2000), devido ao seu caráter orgânico de articulação com o Jornal Estado de São Paulo, o que lhe garantiu maior autonomia financeira diante do governo federal.

⁶⁸Como uma universidade identificada com as idéias liberais associadas ao movimento escolanovista, a UDF se propunha a formar uma consciência diante das desigualdades sociais, tendo como mentor Anísio Teixeira (educador – 1900/1971). De acordo com Teixeira (1998), a UDF apresentava-se como um centro de pensamento livre e desinteressado, tendo a Escola de Educação como o cerne da instituição que integrava todo o sistema educativo, as ciências, a filosofia e a prática educativa, espaço de formação do educador resgatado em sua dimensão intelectual. A Universidade teve uma duração efêmera, pois seu projeto colidiu com o projeto de formação do Governo Federal, sendo incorporada à Universidade do Brasil, em 1939.

entendia a universidade como uma instituição em busca da verdade sem constrangimentos, como um direito da humanidade (MENDONÇA, 2000).

A universidade era concebida como uma comunidade de pesquisadores e estudantes, uma corporação de cientistas que deveriam desenvolver pesquisas dentro do contexto universitário, e o ensino, uma ação complementar à pesquisa. Esse modelo de universidade resgata, através da pesquisa, a universidade como um verdadeiro centro de formação intelectual, que ultrapassa a simples instrução. Conforme Dréze (1983), a universidade alemã se constituiu o centro de gravidade do universo dos conhecimentos e organizou-se segundo o princípio fundamental da liberdade acadêmica.

Como no passado, atualmente a pesquisa científica não se realiza apenas no contexto universitário; há outros institutos e organizações que também realizam pesquisas. Porém, a universidade pública federal ainda tem um forte potencial para a pesquisa científica, principalmente com os cursos de pós-graduação, apesar de ser depreciada pelo Estado neoliberal, que valoriza o ensino em detrimento da pesquisa como medida da atual política de racionalidade financeira. Há pesquisas nas universidades públicas que tendem a ter seus resultados privatizados, pois são custeadas por órgãos financiadores, fundações, empresas ou associações civis, devido à restrição de verbas alocadas pelo Estado, como já me referi nas seções anteriores.

O neoliberalismo que vem se infiltrando na concepção do que é pesquisa hoje no Brasil, entende essas parcerias entre universidades e órgãos financiadores como mecanismos que legitimam a ação da universidade perante a sociedade.

Cabe ressaltar que hoje, diante da política pública educacional brasileira, a pesquisa, por exemplo, como uma das atividades inerentes ao trabalho acadêmico, é requisito para a avaliação universitária, na qual é medido o quanto a universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz, indicado como critério de produtividade.

Outro exemplo para aferir a produtividade da universidade são os requisitos para a obtenção da GED, os quais exigem a quantificação da produção anual do professor, a partir de uma tabela de pontos⁶⁹.

Há uma mudança no olhar e no modo do trabalho acadêmico: de uma corporação de pesquisadores em busca de conhecimentos que vão ao encontro do interesse da humanidade, do pensar além, passa-se gradativamente à produção de pesquisas com resultados privatizáveis, imediatistas, legitimando a mercantilização da pesquisa universitária.

Todavia, nem todas as pesquisas realizadas nas universidades são privatizáveis. Faço um alerta para o corporativismo desenfreado junto à comunidade acadêmica que vem abrindo espaços para este tipo de atividade mercantil. Os professores encontraram nos órgãos financiadores uma possibilidade de poderem continuar realizando seus trabalhos. Há de se destacar alguns contratos éticos de trabalho, a partir de um sistema de cooperação, distante do processo de mercantilização.

De acordo com Santos (1999), esta parceria da universidade com órgãos financiadores para o desenvolvimento da pesquisa iniciou na década de 70, quando, diante da crise financeira do Estado, se fez necessária uma política de concentração de recursos complementada pelo

⁶⁹ Vide a seção 1.2 – As condições existentes de realização do trabalho acadêmico na UFSC e na UFRGS.

incitamento à procura de recursos externos não estatais. Todavia, salienta o autor que pesquisas apontam que as relações da universidade com a indústria começaram já no Século XIX e também se mantiveram com a indústria da guerra nos anos quarenta.

Com isto a natureza da investigação básica tornou-se uma problemática, quer pelos seus custos, quer pela conversão progressiva da ciência em força produtiva, evidenciando a distinção entre pesquisa básica e aplicada.

De acordo com o Relatório da Comissão de Defesa da Universidade Pública do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (USP)/2000 (PERPETUO, 2000), a pesquisa acadêmica no Brasil concentra-se nas universidades públicas, em virtude dos acordos de cooperação com órgãos financiadores públicos e privados, inclusive com a CAPES⁷⁰ (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), órgãos criados na década de 50, como agências de fomento, a fim de viabilizarem a realização de pesquisas tecnológicas e científicas no Brasil.

As entidades privadas dentro das universidades públicas, especialmente as fundações de pesquisas universitárias, são apontadas por Chauí (1999) como uma absorção acrítica do modelo neoliberal, pois atendem a algumas demandas da sociedade, através de pesquisas e consultorias sob medida para o mercado de trabalho, que visam, além de levantar fundos, a legitimar o papel das universidades públicas federais na sociedade.

⁷⁰ Na década de 50, quando a pós-graduação era praticamente inexistente no Brasil, foi criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, mais tarde intitulada Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Tinha por objetivo assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que possibilitassem o desenvolvimento do Brasil. Os cursos de pós-graduação, para realização em estabelecimentos de educação superior, foram regulamentados pela Lei n° 4.024/61 (LBD/ 61) (BRAGA, 2003).

As fundações universitárias mantêm parcerias com a iniciativa privada e, além da pesquisa, organizam atividades de extensão, como consultorias e cursos de pós-graduação entre outros cursos de formação. Há um notório monopólio no gerenciamento dos cursos de pós-graduação, especialmente em nível de especialização, que são da iniciativa privada, utilizando as dependências da universidade pública.

Nos últimos anos, geralmente, eram as áreas técnicas, tecnológicas e profissionais da universidade pública federal as potencialmente mais lucrativas para o atendimento das necessidades da sociedade neoliberal. Em seu estado atual, há uma necessidade premente no interior da Universidade por busca de recursos externos, por motivos já salientados neste estudo, que vem impulsionando todas as áreas a tornarem-se potencialmente interessantes ao mercado. Todavia, com o aumento dos serviços privatizados oferecidos à sociedade, há uma diminuição dos espaços públicos da universidade federal.

A partir desse contexto, um novo fato surge. Muitos docentes estão mais ligados ao movimento dos cientistas, do que às suas próprias instituições. Com as limitações de recursos para a pesquisa, há um movimento, ainda que incipiente, que une os cientistas em comunidades que, independentes de fronteiras, ocupam-se dos mesmos problemas e têm nos colegas seus próprios juízes. Para esses professores, a tarefa da Universidade é ampará-los e dar-lhes o mínimo de independência e segurança.

A atividade de ensino, realizada fora da universidade, muitas vezes serve de apoio financeiro à atividade de pesquisa. Esses professores, estão dissociados das fundações e representam, por

vezes, a área pobre das Universidades, pois não mercantilizam com a mesma intensidade suas pesquisas, como fazem aqueles que mantêm contratos com as fundações.

Por outro lado, essas fundações também contratam servidores para a Universidade como forma de terceirização e a amparam financeiramente, através de rubricas específicas para projetos administrativos e acadêmicos (Lei nº 8.958/94). Além de ser um mecanismo privatizante dos espaços públicos, no interior da Universidade, também é uma esfera da sua atual constituição, diante da crise de racionalidade financeira que vivencia.

Diante do capitalismo neoliberal, a Universidade tornou-se uma prestadora de serviços a setores privados e à sociedade civil, a partir de um contrato de gestão com fins lucrativos. Está compelida a tornar-se uma instituição social viável às necessidades da sociedade de mercado. Para tanto, faz-se necessário que a pesquisa seja relevante, o ensino seja técnico e de alto nível, atendendo às demandas do mercado de trabalho, e a extensão, instrumento de difusão da Universidade para a sociedade, e de aproximação entre os pares no interior da Universidade.

Para medir o grau de viabilidade da Universidade, o governo federal brasileiro realiza avaliações quantitativas, objetivando o controle da eficiência da universidade. Para receber recursos financeiros, é necessário que as Universidades se esforcem para obter maior eficiência em resposta às demandas de mercado, com o mínimo de desperdício e o menor custo possível.

O sistema de avaliação da educação superior é subsidiado pelo Ministério da Educação (MEC) e realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esse processo compreende a análise dos dados e das informações fornecidas pelas IES,

verificação *in loco*, por comissão de especialistas, da realidade institucional, dos seus cursos de graduação e de pós-graduação, da pesquisa e da extensão, e pela realização de exames⁷¹.

O sistema de avaliação da educação superior no País, conduzido pelo INEP, é integrado pelos seguintes mecanismos (BRAGA, 2003; INEP, 2003):

- a) Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido como Provão: avaliação realizada pelos formandos de graduação, que tem o objetivo de traçar um diagnóstico dos cursos avaliados e servir de instrumento para a melhoria do ensino oferecido;
- b) Avaliação das Condições de Ensino: é realizada após o provão e destina-se aos cursos de graduação. É uma verificação *in loco*, por comissão de especialistas, da realidade da Instituição de Ensino Superior, levando em conta três grandes dimensões: o corpo docente, a organização didática e institucional, e as instalações físicas gerais e especiais, como laboratórios, com ênfase nas bibliotecas;
- c) Censo da Educação Superior: é uma coleta anual de uma série de dados que correspondem aos cursos ministrados e às atividades desenvolvidas pela Instituição, aos aspectos financeiros, aos recursos humanos, à infraestrutura, entre outros. É uma radiografia com quesitos quantitativos e qualitativos sobre a educação superior brasileira;
e
- d) Avaliação Institucional: compreende a análise dos dados e das informações fornecidas pelas Instituições de Educação Superior em formulário eletrônico e verificação *in loco* por comissão de especialistas da realidade institucional. Este tipo de avaliação é utilizado para credenciar instituições de educação superior no momento de sua criação ou recredenciá-

⁷¹ Está em tramitação no MEC um estudo para uma nova proposta de avaliação e regulação da educação superior que estabelece as bases do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (Vide Anexo D, documento explicativo emitido pelo INEP (2003_b) sobre o SINAES).

las após mudança na sua estrutura administrativa. Neste sentido a UFSC e a UFRGS, como IES federais, atualmente, não são submetidas a este mecanismo avaliativo do sistema.

A Avaliação de Programas de Mestrado e Doutorado é outro mecanismo avaliativo do sistema de educação superior, porém permanece sob a competência da CAPES. Essa avaliação obedece a níveis de qualidade, destacando a qualificação docente, a produção científica e a infra-estrutura dos cursos avaliados. Possibilita uma classificação, em nível nacional, dos programas de pós-graduação, sob pena de restrição de repasse de verbas e/ou extinção dos cursos que não correspondam aos padrões de qualidade exigidos pela CAPES e homologados pelo MEC (BRAGA, 2003).

O sistema de avaliação da educação superior é essencialmente mensurador e possibilita uma escala de classificação das instituições, conforme a sua eficiência em responder às demandas do mercado de trabalho e às necessidades da economia através da formação de profissionais tecnicamente preparados. Esta avaliação estabelece comparações e competições entre as instituições, que disputam financiamentos, mediante classificação, com prerrogativa de melhora. Melhorar, neste contexto, significa diminuir o custo e aumentar a produtividade.

De acordo com Dias Sobrinho (2000), as palavras de ordem passam a ser eficiência, produtividade, rentabilidade e competitividade, que constituem o conteúdo da racionalidade funcionalista do neoliberalismo, que é o mercado. Noções ético-filosóficas, políticas e educacionais, aliadas a uma participação crítica e democrática, à formação como valor público e

de cidadania são democraticamente excluídas do processo da avaliação institucional, bem como do sistema de avaliação da educação superior no país.

Estes critérios estáticos e mensuráveis não apreendem os movimentos relacionais da universidade. Limitam-na à lógica de mercado, instituindo novas formas para o trabalho acadêmico. Todavia, acredito que a avaliação seja necessária e indispensável para orientar a política universitária do ponto de vista de um saber da universidade sobre si mesma, da sua inserção na sociedade. É pertinente, também, para a análise técnica dos problemas operacionais e financeiros e para a prestação de contas devida aos cidadãos. Muito apropriadamente Chauí (1999) defende que o sistema de avaliação necessita ser repensado a partir do que entendemos por educação. Acrescento que necessita ser repensado a partir do que entendemos por educação superior, por universidade pública como instituição social de ensino, pesquisa e extensão.

1.5.3 A universidade pública federal brasileira, como instituição social de ensino, pesquisa e extensão

Parto da concepção, quiçá utópica, da universidade pública federal brasileira, como uma instituição social, apesar de corroborar com o posicionamento de Chauí (2000) que enfatiza que, com o advento neoliberal, como um sistema político, a universidade vem sendo compelida a ser uma organização com comportamentos adaptativos aos ditames do mercado.

A universidade, segundo Chauí (2000), desde a sua origem, sempre foi uma instituição social, voltada para a ação social, para a prática social, para o reconhecimento público de sua

legitimidade, inseparável da idéia de democracia e socialização do saber, como fruto da conquista da educação e da cultura, como direitos, nos últimos séculos.

Todavia, sob os efeitos da nova forma do capital, o neoliberalismo, ocorreram significativas mudanças na concepção de sociedade, passando de uma economia de mercado para uma sociedade de mercado. Como determinante no modo de vida das pessoas, essa nova forma do capital exigiu da universidade comportamentos distintos. Diante da racionalidade financeira que consubstancia a sociedade de mercado, começam a ser exigidos da universidade comportamentos adaptativos mercadológicos como uma organização social qualquer, conseqüentemente, é exigido que ela seja competitiva e produtiva.

Na concepção neoliberal, os comportamentos mercadológicos adaptativos (baixo custo e alta rentabilidade) agregam valor à universidade, legitimando o seu papel e a sua identidade na sociedade, já tão depreciada pelo ensino superior da esfera privada, que se expande linearmente, diante das demandas da economia.

Ao mesmo tempo que a sociedade neoliberal exige mais agilidade da universidade, reduz o financiamento público de suas atividades. Com isto, há uma transformação significativa no modo e na forma de desenvolvimento do trabalho acadêmico, e também no processo de organização do espaço público da universidade federal.

Concebo a universidade como instituição social, primeiramente por esta ser uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada, e também por acreditar, mesmo com ameaças de rupturas, na potencialidade da ação de publicização do trabalho acadêmico. Todavia,

não posso negar, como ressalta Wood (2003), que o mercado, sob o aparato neoliberal, não é uma oportunidade, mas um imperativo que age sobre o modo de vida das pessoas e, assim, determina as suas condições de vida e de trabalho. Mas o que fazer?

A universidade, no desenvolvimento da sociedade, tornou-se um espaço privilegiado para a discussão da opressão política, social e econômica; um espaço para o diálogo, como organização do espaço público. Sua função crítica, ainda que com ameaças de supressão no âmbito público federal, é o fio condutor da sua aventura intelectual, fruto da tradição com variação de tempo e lugar. De acordo com Santos (1999, p. 225), a universidade é uma das poucas instituições que pode pensar até as raízes das razões porque pode agir ou não em conformidade com o seu pensamento. “É este excesso de lucidez que coloca a universidade numa posição privilegiada para criar e fazer proliferar comunidades interpretativas.”

Essa potencialidade da universidade em fazer proliferar comunidades interpretativas, através do acesso à criação e à socialização do conhecimento, tem possibilidades de levar as pessoas a mudarem sua condição na prática, pois o conhecer tem perspectivas de se transformar em um tipo de força social e/ou política. E a universidade é um dos caminhos, não o único, para se ter acesso ao conhecimento⁷² e, assim, aprofundá-lo de forma a saciar o interesse intelectual.

De acordo com Nunes (1979), diante da necessidade de saciar o interesse intelectual, de conhecer, surgem as universidades na Idade Média, espontaneamente, ou seja, surgem

⁷²Este tipo de conhecimento que defendo, que potencialmente pode ser construído na universidade, concebo-o a partir da interpretação marxista de conhecimento descrita por Eagleton (1999, p. 7), que diz que este tipo de conhecimento “[...] parte da situação material que examina, em vez de mera reflexão dela ou sobre ela. É conhecimento como um evento histórico em vez de especulação abstrata, no qual saber *que* não mais se separa do saber *como*.”

corporações de mestres e alunos que se congregavam, de modo organizado, para o estudo das artes liberais, do direito, da medicina e da teologia. Essas corporações eram reconhecidas e sancionadas pelas bulas pontifícias ou cartas patentes dos reis.

No processo histórico do seu desenvolvimento, a universidade teve diversos nomes: confraria, associação de defesa de interesses comuns, *communio*, *studiun generale*⁷³, até chegar em *universitas* (universidade), no século XIII, como uma instituição social que aspira à universalidade. Mesmo com o risco de desintegração como uma corporação, a universidade se desenvolveu e sobreviveu numa relação constitutiva de utilidade à sociedade.

Porém, em todo o processo de desenvolvimento histórico da universidade, “utilidade” foi sempre a palavra de ordem. Nos primórdios, a universidade deveria ser útil, como uma rica fonte de significados para a vida de todo ser humano. Com o neoliberalismo, o sentido de utilidade se transformou, limitando a universidade a um mero elemento concreto, devendo ser produtiva para a sociedade.

Este sentido de utilidade passa pela concepção ideológica da sociedade. Adverte Wood (2003) que as teorias ocultam que a sociedade civil é uma forma social específica do capitalismo, ao passo que a universidade, ao ser útil à sociedade, está legitimando ideologicamente essa sociedade, ou seja, as forças dominantes que a constituem.

⁷³ *Studiun generale* indicava um centro de estudos gerais, não denotando a extensão universal dos conhecimentos, mas o fato de as aulas serem públicas, acessíveis aos alunos de qualquer país ou condição social e econômica (NUNES, 1979).

Essa sociedade de que falo é constituída pelo modo de produção, que determina o modo de vida das pessoas. Com o neoliberalismo, a sociedade capitalista expressa o predomínio do privado sobre o público. Com isso, a sociedade constituiu uma nova forma de poder social, na qual muitas das funções coercitivas do Estado foram deslocadas para a esfera privada, da exploração de classe e dos imperativos do mercado (WOOD, 2003).

De acordo com a teoria marxista, o Estado expressa as particularidades da sociedade civil e suas relações de classe. Com o neoliberalismo, os mecanismos de legitimação ideológica da sociedade não são somente o Estado. Além dele, outras esferas, como o setor de comunicação, a universidade, o mercado, entre outros, legitimam esta sociedade.

A universidade também se legitima no contexto da própria sociedade, pois, como uma instituição dinâmica, sobrevive até nossos dias com ares de perenidade, apesar das crises passageiras ou prolongadas que a levaram até a sua supressão por um período de doze anos, como foi o caso da França. Por outro lado, diante de todo o processo do seu desenvolvimento histórico, esta incessante busca de perenidade da universidade, por si só, mostra o seu valor como uma instituição social. É um marco enraizado na sociedade, acompanhando o seu tempo, interagindo e sofrendo as influências dos fenômenos sociais, políticos e econômicos que a constituem.

Com o seu caráter elitista, a universidade é excludente em seus critérios de acesso, estratificando, de certo modo, socialmente, os que por ela passaram ou não. Digo “de certo modo”, pois, na sociedade neoliberal, os títulos universitários já não traduzem possibilidades de emprego, de ascensão social. Há um distanciamento socialmente delimitado pelo mercado de trabalho, entre a expectativa de trabalho e a realidade do mercado. Pois o desemprego é um fator constitutivo do

mundo do trabalho, nesta sociedade, sendo que alguns universitários, afortunadamente, conseguem emprego na área de sua formação, outros ocupam postos de trabalho que não têm relação com a sua área de formação, ou simplesmente ocupam postos de trabalho de ínfima consideração laboral e social, apesar de disporem de título universitário, ou vivenciam a dor social do desemprego.

Pesquisas apontam uma concepção fatalista de aceitação do modo de produção capitalista, do neoliberalismo, da exclusão social como um dado natural de desenvolvimento dos fatos, na sociedade, na universidade. Chauí (2001) centra sua crítica no neoliberalismo que, tanto na sociedade, como na universidade é dado como um fato natural. Ou seja, para a autora, parece que o neoliberalismo está dado como ponto final da história, como uma fatalidade, como se não houvesse outro caminho, naturalizando também as relações sociais e de trabalho, provenientes desta forma política do modo de produção capitalista.

Não há o que contestar relativamente à crítica de que há uma concepção fatalista de aceitabilidade do neoliberalismo, apontada por Chauí (2001) como um processo natural de desenvolvimento dos fatos, negligenciando, assim, o entendimento de que o neoliberalismo é um processo histórico que camufla ideologicamente seu propósito mercadológico de sociedade, guiada pelo lucro e pelo poder do capital.

Ainda diante deste contexto de análise de naturalização das ações do capitalismo, Wood (2003, p. 13) critica os intelectuais de esquerda que, “quando não abraçam o capitalismo como o melhor dos mundos possíveis, limitam-se a sonhar com um pouco mais que um espaço nos seus interstícios e prescrevem apenas resistências locais e particulares.”

A partir destas reflexões, de um futuro inexorável e sem possibilidades de transformação com o neoliberalismo, negligenciamos a compreensão que a história pode ser transformada pela ação dos seres humanos, pois foi criada e recriada por eles. Negligenciamos que o neoliberalismo é uma ideologia de uma história particular assumida pela acumulação do capital. Negligenciamos que a universidade é uma determinação de uma dada sociedade e pode ser entendida e constituída como uma instituição social, se para este ideal de universidade, os homens e a sociedade se organizarem e lutarem.

1.6 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL BRASILEIRA DIANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NEOLIBERAIS

Nos últimos dez anos, as políticas públicas neoliberais que determinam as políticas públicas educacionais vêm comprometendo a subsistência do espaço público da universidade federal em favor da ampliação do espaço privado, comprometendo também a subsistência da sua identidade como instituição social, bem como, vêm incrementando o processo de mercantilização do trabalho acadêmico e potencializando o processo de proletarização acadêmica do professor universitário.

A política pública governamental brasileira vem agindo em sintonia com o Banco Mundial (BM), que vem restringindo os espaços públicos, não só no campo educacional, mas também em outras áreas, como por exemplo, na área previdenciária, tributária e social em geral, legitimando a ampliação dos espaços privados, que perpassam pelos princípios fundamentais do neoliberalismo.

Como um forte divulgador das ideologias do sistema político neoliberal, o Banco Mundial orienta os países do Terceiro Mundo a investirem na educação fundamental, como requisito básico do mercado de trabalho, relegando o ensino superior à iniciativa privada. Com isso, o acesso ao ensino superior torna-se mais elitizado, pois os alunos da educação fundamental da escola pública, quando conseguem ir até o final desse ciclo, não dispõem, na sua grande maioria, de condições para enfrentar o vestibular de uma universidade pública, pois não estão destinados a ela. A maioria deles são excluídos da seleção de ingresso na universidade pública e buscam a formação universitária em instituições particulares que oferecem um acesso mais “democrático”.

Este acesso, com critérios muitas vezes acrílicos, legitima as instituições de ensino superior particulares, na sociedade neoliberal, relegando a universidade pública aos filhos da alta classe média e da burguesia, formados nas boas escolas particulares, que se tornam os principais clientes da universidade pública federal, deformada e distorcida em seu sentido de instituição social (CHAUÍ, 2001_a).

Em contrapartida, o BM considera a instituição universidade importante para o desenvolvimento econômico e social, porém avalia que as universidades públicas do Terceiro Mundo são ineficientes e dispendiosas, com retorno financeiro muito baixo, se comparado aos investimentos realizados, fato este que estimula a privatização (DIAS SOBRINHO, 2000).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que até a década de 80 auxiliava no processo de orientação do plano internacional de educação, hoje tem sua interferência em um ambiente limitadíssimo diante das intervenções do BM. Em 1995, ela

lançou um documento que contribui em linhas gerais para o ensino superior, mas tem pouca abrangência diante da supremacia econômica que incide sobre a política educacional.

De acordo com Dias Sobrinho (2000), nesse documento a UNESCO aponta as dificuldades e deficiências da educação superior, porém, ao contrário do BM, suas orientações são construídas sobre o princípio da importância do ensino superior como parte essencial do amplo processo de constituição e transformação da sociedade contemporânea.

Cabe ressaltar, como um outro reflexo das medidas do BM, a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE), contemplados na LDB (Lei nº 9394/96, artigos 62 e 63). De acordo com o Parecer CNE/CES nº 133/01, a formação dos professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (Educação Básica) passa a ser realizada também nesses institutos, conforme rege a Resolução CNE/CP nº 1/99, nos centros universitários ou nas universidades, com a instituição do curso normal superior ou curso com outra denominação, desde que atenda às diretrizes curriculares e à carga horária, conforme as resoluções CNE/CP nº 1/02 e CNE/CP nº 2/02, respectivamente.

Atendendo às determinações do BM, a criação dos Institutos Superiores de Educação, com perspectivas de finalidades lucrativas, passa uma visão tecnicista e almeja formar o educador adequando-o às exigências de mercado. Nessa medida transparece a não-importância da formação do professor na política pública educacional brasileira, constituindo a própria formação do professor num mercado aberto à iniciativa privada como mercadoria e espaço de produção.

A formação do professor, delegada aos Institutos Superiores de Educação, além de potencializar o processo de privatização da educação superior, priva-o do acesso à pesquisa e à extensão, atividades típicas da universidade.

O BM, que desconhece as realidades, as necessidades e/ou as peculiaridades das universidades públicas de cada país, normatiza medidas igualitárias, destinadas às universidades dos países do Terceiro Mundo. São medidas delineadas de forma massiva, que indicam insumos que devem ser adotados diante da (re)negociação da dívida externa de cada país. O Banco tornou-se a maior agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento, com vistas à liberação de recursos financeiros (TORRES, 1998).

Ressalta Torres (1998, p. 138) que

As propostas do Banco Mundial para a educação são feitas basicamente por economistas dentro da lógica e da análise econômica. A relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais a partir das quais se define a tarefa educativa.

Isto posto, de acordo com Dias Sobrinho (2000), o BM delineia as seguintes diretrizes para o ensino superior dos países em desenvolvimento:

- a) estimular a diversificação das instituições públicas e a competitividade entre elas;
- b) incentivar e ampliar as instituições privadas;
- c) levar as instituições públicas a buscarem fontes alternativas de financiamento;
- d) conceder financiamento a partir de um processo de avaliação que deve corresponder ao aumento de produtividade da instituição; e
- e) atuar na melhoria da qualidade acadêmica e institucional.

O neoliberalismo apresenta, em sua ideologia, a abertura econômica externa, a liberalização comercial e a desestatização. Com a incidência do capitalismo neoliberal, as principais características no mundo do trabalho, nas relações de trabalho e nas formas de trabalho se constituem como desregulação dos direitos do trabalho, na terceirização da força de trabalho, na destruição do sindicalismo de classe e na transferência do social para o privado, com a ampliação do espaço privado em detrimento do público (ANTUNES, 1999).

De acordo com estudos realizados por Bianchetti (1996), o capitalismo vem vivenciando crises cíclicas⁷⁴ cada vez mais profundas. Nos anos 70, o capitalismo deu sinais de um quadro crítico com baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação. Iniciou-se, a partir de então, um processo de reorganização do capital e de seu sistema político e ideológico de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal (ANTUNES, 1999).

Os neoliberais ofereceram uma explicação à crise, argumentando que ela ocorria devido ao poder excessivo dos sindicatos e dos movimentos operários que, ao pressionarem o Estado por aumento salarial, aumentavam os encargos sociais, destruíam os níveis de lucros, desencadeando princípios inflacionários incontroláveis.

Diante desse novo modelo econômico, que visava reter a crise do capitalismo, surgem duas ferramentas de fundamentação: a globalização, como ordem econômica, e a regionalização de

⁷⁴ No seu processo de desenvolvimento histórico, a crise do capital é uma crise de superprodução de mercadorias que não encontram absorção no mercado (BIANCHETTI, 1996).

mercados. Ferrer (1996) adverte que a globalização é um processo histórico e suas raízes remontam a última década do século XV, quando foi apontada como uma possibilidade de desenvolvimento. Porém, nas últimas décadas do século XX, como uma ferramenta neoliberal, vem trazendo efeitos significativos à sociedade, através da supremacia dos fatores econômicos, tais como a abertura dos mercados, a busca de pontos de interesse em comum, o acelerado processo de consumismo e a mídia como manipuladora de consciência.

A globalização é responsável por uma multiplicidade de fenômenos que estão configurando uma redefinição nas relações internacionais, em diferentes áreas da vida social, como a economia, a tecnologia, a cultura, a educação, entre outras. Por exemplo, atualmente globalizamos poder, exclusão, egoísmo, violência, miséria, concentração de riquezas nas mãos de poucos, desemprego, desqualificação, privatizações, universidades públicas em ruínas, entre inúmeros outros fenômenos sociais e econômicos provenientes desta ferramenta neoliberal.

Triviños (1999) ressalva que, com toda a ambigüidade que envolve este fenômeno, espera-se que, no futuro, a globalização se torne mais concreta, ampla e humana. Já Gadotti (2000); almeja uma globalização cooperativa, solidária, que esteja atenta aos valores éticos e humanos, reagindo à globalização competitiva que se limita a se subordinar às leis de mercado e se sobrepõe aos interesses e necessidades do povo.

Nesse mesmo sentido de uma globalização mais cooperativa, se isto for possível diante da supremacia do poderio econômico de algumas nações, acreditando no poder da comunicabilidade, na força das relações entre os homens de construir uma sociedade mais

cooperativa e menos competitiva, Rodríguez Rojo (2001), metaforicamente, distingue globalização de mundialização.

Para o autor, a mundialização expressa o multiculturalismo e a coexistência do interculturalismo, da aceitação às diversidades, da solidariedade entre os povos. Em contrapartida, a globalização é uma mundialização reducionista, limitada à expansão e ao fundamentalismo do mercado. Para tanto, Rodríguez Rojo (2001), ao concebê-la como uma manifestação historicamente constituída pelos homens, compara-a com uma técnica que pode ser utilizada tanto para o bem como para o mal; tanto para a inclusão como para a exclusão; tanto para a construção de um mundo cooperativo, sitiado por valores éticos e humanos, quanto para a construção de um mundo competitivo, sitiado por valores econômicos.

A regionalização dos mercados constitui-se por blocos, grandes zonas econômicas que atuam no mercado internacional. O mundo, a partir do ponto de vista econômico, dividiu-se em blocos⁷⁵, com grandes interesses regionais, com características diferenciadas, entre os quais destaco: União Européia (UE) (uma tentativa de unificação monetária e política); *North American Free Trade Area* (NAFTA), Zona de livre comércio da América do Norte, que reúne Estados Unidos, Canadá e México (mercado comum entre países ricos e países dependentes sob a hegemonia imperial); e Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), composto por Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai e tem como associados o Chile e a Bolívia (mercado comum dependente de uma zona livre de livre-comércio parcialmente organizada).

⁷⁵ Para a identificação desses blocos mundiais, utilizei as obras de Triviños (1999) e Bensaïd (2000).

Esses blocos buscam a supremacia econômica mundial, estruturando-se em parcerias com organismos financiadores como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros. Segundo Triviños (1999), esses blocos facilitam o domínio do mundo econômico, e deixarão de ter importância quando o capitalismo mundial considerar que eles já não atendem aos seus interesses.

Outro mecanismo de natureza econômica é o chamado Grupo dos Oitos (G8), que constitui um governo mundial, formado pelos Estados Unidos, Japão, Alemanha, Inglaterra, França, Itália, Rússia e Canadá.

A Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), como uma operação paralela à estratégia global de supremacia econômica, é uma ideia dos norte-americanos para consolidar a abertura de mercados e assegurar que não surja nenhum outro competidor econômico à altura dos Estados Unidos da América. É um nítido exemplo da interferência norte-americana no processo de regionalização de mercados, que vem com a proposta de consolidar a abertura de mercados entre 34 países americanos, com exceção de Cuba, objetivando eliminar as barreiras alfandegárias e constituir o maior bloco comercial do mundo contra a ação dos europeus (GUIMARÃES, 2001).

Os processos da globalização se apresentam num aparente clima democrático, porém muitas vezes são mascarados por pressões dos países mais poderosos, que determinam o que o capital deseja estabelecer no âmbito mundial. O capital atravessa fronteiras, rompe a ética, tendo como única preocupação o lucro.

De acordo com Bensaïd (2000), estamos frente a uma espécie de contra-reforma regressiva (econômica, política e cultural), contra as conquistas democráticas e sociais. É um estrangulamento lento dessas conquistas, com agravamento das desigualdades mundiais: desemprego, precariedade social, pobreza, fome, exclusões, epidemias, violência, guerra, crise moral. Salienta o autor que essas mudanças não são conjunturais, mas mutações históricas do modo de produção capitalista.

Quando Bensaïd (2000) enfatiza que estamos contra as conquistas democráticas e sociais, em certo sentido vai ao encontro do que defende Wood (2003, p. 7): que o desafio da democracia é “o governo de classe”. A autora concebe por democracia o “governo pelo povo e pelo poder do povo”. Esta idéia se exclui na prática e se fragiliza, diante do capitalismo, que na sua essência é incompatível com a democracia.

Wood (2003, p. 7) caracteriza esta incompatibilidade entre democracia e capitalismo da seguinte forma:

[...] não [é] apenas no caráter óbvio que o capitalismo representa o governo de classe pelo capital, mas também no sentido de que o capitalismo limita o poder do ‘povo’ entendido no estrito significado político. Não existe um capitalismo governado pelo poder popular, não há capitalismo em que a vontade do povo tenha precedência sobre os imperativos do lucro e da acumulação, não há capitalismo em que as exigências de maximização dos lucros não definam as condições mais básicas da vida.

Todavia, o poder coercitivo do Estado em apoiar o poder privado na sociedade civil, as políticas públicas que incidem sobre a universidade federal, enfraquecendo seus espaços públicos, e o abandono das políticas públicas sociais pelo Estado, são alguns dos exemplos que aparentemente se manifestam em um clima democrático.

Para Marx (1984), a liberdade é o direito de o ser humano poder usufruir em paz de determinadas condições, quando saciadas as necessidades mais básicas. Enfatiza Eagleton (1999) que a liberdade é uma espécie de superabundância criativa acima do que é materialmente essencial. A partir do abandono das políticas sociais e das desigualdades produzidas pela política neoliberal, apenas uma pequena camada privilegiada da sociedade pode se sentir livre no restrito sentido marxista do conceito de liberdade.

Wood (2003) considera que, diante da democracia formal⁷⁶ da sociedade capitalista, há mecanismos implícitos da democracia, que tendem a fazer desaparecer o entendimento da relação de exploração e de dominação, que irredutivelmente constitui a sociedade, não como um defeito corrigível, mas como uma dada situação natural.

Molina García (2001) também apresenta, diante da idéia de democracia como um mecanismo implícito de progressiva corrosão do espaço público, uma pesquisa sobre a Universidade de Zaragoza – Espanha, identificando que esta vem sendo democraticamente massificada pela sociedade neoliberal. Destaca o autor que, nos seus primórdios, a universidade, como instituição social, era destinada ao cultivo da cultura, do saber e das ciências, e hoje está sendo democraticamente massificada a serviço da ideologia do Estado e do desenvolvimento econômico neoliberal.

Para o autor acima citado, na universidade democraticamente massificada, a prática da democracia também se converte em um mecanismo perverso de controle implícito da alienação,

⁷⁶ Democracia formal: “formas legais e políticas que garantem espaço livre para a sociedade civil.” (WOOD, 2003, p. 212).

da desilusão e da desmotivação, fato este que permite aos professores acreditarem em um futuro inexorável e sem perspectivas para a universidade.

Essa massificação apontada por Molina García (2001) se realiza a partir do que chamo neste estudo de mecanismos excludentes que se manifestam com uma pseudovisão de naturalização dos fatos, como uma ordem social⁷⁷ estabelecida. Esses mecanismos se manifestam sob forma de leis e ações implementadas pelo Estado, por exemplo, através da política pública governamental e educacional brasileira, que legitimam os princípios mercantilistas da sociedade neoliberal.

A democracia e/ou os espaços democráticos necessitam ser repensados, quiçá na perspectiva de Wood (2003, p. 60), como uma categoria econômica, que é constituída por relações e práticas sociais. Ressalta a autora que “[...] a base – o processo e as relações de produção – não é apenas econômica, mas também resulta, e nela é corporificada, em formas e relações jurídicas, políticas e ideológicas que não podem ser relegadas a uma superestrutura espacialmente separada.”

Pensar a democracia também como uma categoria econômica é uma possibilidade de desvelar a tendência oculta da relação de exploração e de dominação existente na sociedade, sob a égide da própria democracia. Destaca Wood (2003) que esta separação entre o político e o econômico talvez seja o mecanismo mais eficiente de defesa do capital, de ocultar a exclusão social.

De acordo com a autora, o materialismo histórico ainda oferece a melhor base para a compreensão crítica do capitalismo, todavia Marx não cria descontinuidades nítidas entre as

⁷⁷ “A ordem social faz parte de um processo natural da sociedade que, em muitos casos, não pode sequer ser explicado, dada a complexidade dos fatores que nela intervêm. A ordem social se constitui pela regularidade do comportamento dos indivíduos e é onde se produz sua estabilidade.” (BIANCHETTI, 1996, p. 81).

esferas políticas e econômicas. Porém, Wood (2003) adverte que correntes ortodoxas após Marx reforçaram a separação espacial entre as esferas, determinando em “última instância” a supremacia do econômico.

A tese sustentada pela autora e por Harnecker (1973) é que Marx enfatizou em sua teoria a esfera econômica, com o intuito de destacar que “o modo de produção é um fenômeno social” (Wood, 2003, p. 31). Ressalta a autora:

O que radicalmente distingue sua análise [de Marx] da economia política clássica é que ela não cria descontinuidades nítidas entre as esferas econômicas e política; e ele é capaz de identificar as continuidades porque trata a própria economia não como uma rede de forças incorpóreas, mas, assim como a esfera política, como um conjunto de relações sociais (WOOD, 2003, p. 28).

Assim, a sociedade é constituída por esferas econômicas, políticas e ideológicas. Limitar-se a pensar a sociedade e seus espaços numa determinada instância é limitar a concepção de constituição dos seus espaços, é limitar a possibilidade de transformação social, como nos adverte Eagleton (1999).

Não podemos conceber os espaços, esferas políticas, econômicas e ideológicas da sociedade, como caixas fechadas. Eles se interrelacionam, quando reconhecemos que a história é um processo de construção de nossa própria sobrevivência. De acordo com Marx (1984, p. 43),

A história não é senão a sucessão das diversas gerações, cada uma das quais explora os materiais, capitais, forças de produção que lhe são legados por todas as que a precederam, e que por isso continua, portanto, por um lado, em circunstâncias completamente mudadas, a atividade transmitida, e por outro lado modifica as velhas circunstâncias como uma atividade completamente mudada, o que permite a distorção especulativa de fazer da história posterior o objetivo da anterior [...].

A partir de uma dada realidade, da busca do saciar das suas necessidades, o homem cria possibilidades, perspectivas de mudanças, de transformação dessa dada realidade, que se dá a

partir das relações que estabelece com ela. Esta possibilidade de transformação, nos preceitos marxistas, é que torna “Marx um pensador do possível”, nas palavras de Bensaïd (1999, p. 88).

Ao saciar suas necessidades no processo de interação com a realidade, o homem cria novas necessidades, novas possibilidades de realização, num contínuo e inacabado processo de desenvolvimento. E aí está o grande desafio de possibilidade de transformação da realidade concreta imediata, ou seja, através do movimento de atendimento das necessidades e da possibilidade de saciar novas necessidades que poderão surgir, a partir da relação que o homem estabelece com essa realidade, que é historicamente determinada.

Com isto, creio que o neoliberalismo ou as ações neoliberais que agem sobre a universidade pública federal, enfraquecendo seus espaços públicos, não podem se limitar a ser situadas como um futuro inexorável, mas como uma realidade determinada historicamente, criada pelos homens diante de determinadas necessidades e por eles pode ser transformada, na possibilidade do atendimento de novas necessidades.

1.7 O TRABALHO ACADÊMICO NA UVA

Após ter desenvolvido toda essa primeira parte do estudo, referente à constituição do trabalho acadêmico na UFSC e na UFRGS, é relevante que apresente algumas considerações sobre o trabalho acadêmico na Universidade de Valladolid (UVA), na qual, durante seis meses, vivenciei um pouco do seu cotidiano, como aluna e investigadora.

De acordo com a Ley Orgánica de Universidad (Lei Orgânica de Universidade – nº 6.2001) e com o Estatuto da UVA (2003) o trabalho acadêmico do professor universitário é constituído pelo ensino, pela extensão e pela pesquisa. Na prática, o professor também se vê compelido a realizar muitas atividades relativas à gestão. Porém, essencialmente esse trabalho está assim definido:

– Ensino: transmissão do conhecimento científico, técnico e artístico, dirigido ao pleno desenvolvimento da personalidade, através do cultivo da capacidade intelectual, ética e cultural dos estudantes em um marco de convivência e solidariedade, fundada nos princípios de uma sociedade democrática.

Está organizado em três ciclos: diplomatura, licenciatura e doutorado. A cada ciclo o aluno recebe um diploma referente à obtenção de grau. Por exemplo: no primeiro ciclo, obtém-se o título de arquiteto técnico; engenheiro técnico; diplomado em magistério. No segundo ciclo, o título de arquiteto, de engenheiro, licenciado em distintas especialidades de ciências e letras. E no terceiro ciclo, o título de doutor.

– Extensão: tem a finalidade de contribuir para a difusão do pensamento crítico e o fomento da cultura, da ciência e da técnica, dirigida a todos os membros da comunidade universitária e da sociedade em geral.

Essa atividade, também conhecida como serviço, objetiva a cooperação para o desenvolvimento, a transformação social e cultural, a criação e difusão de hábitos e formas culturais críticas, participativas e solidárias, como uma formação aberta, permanente e plural.

A análise de alguns documentos e publicações da UVA revela que a ação de cooperação internacional é uma das atividades que constituem a extensão na Universidade, conjuntamente com outras ações, como atividades específicas de formação permanente, formação profissional ou divulgação, organizadas diretamente pela Universidade ou em colaboração com outras entidades públicas ou privadas.

Essa atividade de cooperação internacional se realiza junto a algumas universidades da União Européia e da Ibero-Americana⁷⁸. Destaco que, entre as universidades ibero-americanas cooperadas, há algumas universidades brasileiras. Essa atividade de cooperação se manifesta através de: intercâmbio; mobilidade, entre as universidades cooperadas, de alunos e professores; formação em nível de graduação e de pós-graduação; educação continuada; educação a distância; utilização de multimídia e de vídeo-conferência, entre outras.

A atividade de cooperação é um esforço coordenado, para atingir objetivos comuns. É complexa e contraditória na sua essência. É uma ramificação da atividade de extensão, que se expande além dos interesses acadêmicos. Há interesses sociais, éticos e também econômicos na utopia de se criar uma “pátria científica” em que o domínio do conhecimento esteja a serviço de cada um e de todos (MARCOVITCH, 2000, p. 172).

– Pesquisa: constitui o fundamento da função formativa da Universidade. É entendida como um meio de progresso da comunidade e de transferência do conhecimento à sociedade.

⁷⁸ Ibero-América: Povos americanos colonizados pelos países da península Ibérica (Portugal e Espanha). (HOUAISS, 2001).

De acordo com a legislação do ensino superior espanhol (Lei n° 6.2001), que delinea a legislação interna da UVA, a pesquisa é tida como uma das principais atividades da Universidade, como uma resposta às determinações da sociedade, voltada para o incremento do desenvolvimento da informação, como resultado do fenômeno da globalização.

Esse é um dos princípios fundamentais da Lei n° 6.2001, que tem claras determinações neoliberais, colocando a Universidade a serviço de uma determinada sociedade, identificada na Lei como a “Sociedade da Informação.” Na exposição de motivos dessa Lei é manifesto o seguinte compromisso pelos poderes públicos:

[...] promover e estimular, em benefício do interesse geral, a investigação básica e aplicada nas Universidades como função essencial das mesmas, para que as investigações científicas e técnicas se transfiram com maior rapidez e eficácia possível ao conjunto da sociedade sendo seu principal motor de desenvolvimento⁷⁹ (Lei n° 6.2001, Exposição de motivos VII).

Há um incremento na atividade de pesquisa, diante das políticas públicas do ensino superior espanhol, e a UVA responde a contento, pontuando a pesquisa universitária como essencial ao desenvolvimento econômico. E sob a ótica utilitarista da universidade, aos ditames do mercado, como uma organização social, pontuada por Chauí (2000), a UVA apresenta os resultados das suas pesquisas realizadas, como afirmações positivamente concretas, como espera a sociedade (UVA, 2001).

De acordo com a UVA (2001), em 1995 foram desenvolvidos 230 projetos, dos quais um grande percentual se destinava à investigação básica. Em 2000, houve um significativo crescimento, e

⁷⁹ Tradução sob a responsabilidade da pesquisadora: “[...] promover y estimular, en beneficio del interés general, la investigación básica y aplicada en las Universidades como función esencial de las mismas, para que las innovaciones científicas y técnicas se transfieran con la mayor rapidez y eficacia posibles al conjunto de la sociedad y continúen siendo su principal motor de desarrollo.” (Lei n° 6.2001, Exposição de motivos VII).

dos 670 projetos e contratos de investigação desenvolvidos, mais de três quartos das pesquisas realizadas eram aplicadas.

Essa aplicabilidade deve-se ao incremento, aos fins a que se destina a pesquisa, ou seja, o desenvolvimento econômico do País, como estabelece a Lei nº 6.2001. Como instrumento de interlocução com os setores produtivos, a UVA conta com o apoio da Fundación General de la Universidade de Valladolid (FGUVA). Essa Fundação desenvolve diagnósticos tecnológicos, assessorias técnicas na relação entre universidade e empresa, atuando como centro de informação para empresas, sobre temas de promoção de estudos, contratos de investigação e formação de pessoal (UVA, 2003_a).

Através das atividades da FGUVA, a UVA desenvolve um trabalho de investigação em nível local, regional e nacional, com distintos segmentos da sociedade, aos quais denomina de “clientes” (UVA, 2001). Todavia, essa Fundação não é o único canal de comunicação entre a Universidade e os órgãos financiadores da investigação. Conforme previsto no Estatuto (UVA, 2003), professores, investigadores⁸⁰, departamentos, institutos universitários, grupos de investigação reconhecidos, fundação ou outras estruturas jurídicas da Universidade podem realizar acordos com pessoas, universidades ou entidades públicas e privadas para a realização de trabalhos de investigação de caráter científico, técnico ou artístico.

A Gestão também é uma das atividades do trabalho acadêmico, porém não constitui a sua essência. É uma opção pessoal do professor exercer ou não essa função. Todavia, não está

⁸⁰ Na universidade espanhola, além do professor, conforme prescreve a Lei nº 6.2001, há o cargo de investigador, que também pode ser contratado temporariamente.

descriminada em lei a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão como essência do trabalho acadêmico, como normatizado aqui no Brasil. Por outro lado, como pontua Molina García (2001), não se entende ensino superior na Espanha sem pesquisa e fundamentalmente sem ensino, diante da relação de interação que os constitui.

A UVA tem como funções do exercício do seu trabalho acadêmico a criação, a preparação e a difusão do conhecimento e da ciência a serviço da sociedade. Como instituição de direito público, com autonomia didática, pedagógica, administrativa e financeira, é identificada como universidade pública “sustenida”. De acordo com a Lei nº 6.2001, essa Universidade poderá constituir fundações e outras figuras jurídicas para o desenvolvimento de seus fins.

A Universidade de Valladolid, como uma universidade autônoma, diante do imperativo do mercado, necessita gerenciar suas pesquisas de forma a reverter recursos para a sua manutenção e seu desenvolvimento. Estou analisando aqui apenas o trabalho acadêmico como meio de arrecadação de verbas para a sustentação dessa Universidade. Todavia, há também outros mecanismos como cobranças de taxas dos alunos que incrementam a arrecadação desses recursos.

Não quero limitar essa análise, como adverte Ribeiro (2003), de situar a pesquisa e/ou a extensão sob apenas o ponto de vista econômico. Mas reafirmo o que venho defendendo ao longo deste capítulo, que o mercado é um imperativo como expressa Wood (2003), que determina o modo de agir das pessoas, e, nesse estudo, como objeto de análise, o modo de agir dos professores no exercício do seu trabalho acadêmico.

Nas seções anteriores falava de uma universidade pública, de um país em vias de desenvolvimento, que vem se inserindo no mercado, como forma de se manter como instituição pública. Falo nessa seção de uma universidade que tem autonomia e outras condições favoráveis de trabalho, distintas das condições das universidades brasileiras, mas que igualmente luta por um lugar no mercado, para o atendimento de suas necessidades.

Nas palavras de Contreras (2002, p. 257), a ideologia neoliberal “transforma os vícios e necessidades em virtudes.” Ou seja, há necessidade de a universidade se manter em detrimento da omissão do Estado como mantenedor dessa universidade. Por isso, quando a universidade mercantiliza suas atividades, a sociedade neoliberal considera uma virtude, pois a universidade estará trabalhando a serviço dessa sociedade, como um “motor para o seu desenvolvimento.” (Lei nº 6.2001, Exposição de Motivos VII).

Aonde quero chegar? Toda pesquisa realizada com empresas e órgãos financiadores é sinônimo de mercantilização? Faço esse questionamento para ponderar sobre dois aspectos que considero essenciais nesse processo de mercantilização do trabalho acadêmico: o incitamento da educação como mercadoria e o incitamento do individualismo, da competitividade diante das políticas neoliberais.

Primeiramente, gostaria de retomar alguns aspectos por mim já analisados neste estudo. Acredito que a universidade, tanto no Brasil, no caso da UFSC e da UFRGS, que lutam pela autonomia institucional, pela melhoria da qualidade acadêmica, pela manutenção da consciência crítica da sociedade em que se inserem, quanto, no caso da UVA que tem essas lutas já saciadas em seu

contexto, não podem ficar fechadas em si mesmas, mantendo o conservadorismo de seus primórdios.

Como já enfatizei em seções anteriores deste capítulo, o que venho criticando é a educação superior sendo oferecida num processo mercantilizado de oferta e de procura, como um serviço qualquer, diante das condições impostas pelo Estado e da apatia deste em relação à sociedade de mercado.

Com isso, há um incitamento ao individualismo, à competitividade como uma organização privada qualquer. Gradativamente o espírito coletivo vai se esvaindo, vai se degradando juntamente com o espaço público. Nas palavras de Contreras (2002, p. 257),

A incapacidade do Estado para atender as necessidades sociais se transforma em sua inconveniência, na apatia social, que em todo caso o que refletiria seria a falta de vinculação da sociedade com projetos que pudessem ser compartilhados; se transforma no abandono de qualquer vínculo social e [em] sua substituição pela livre competição entre projetos individuais. E, em definitivo, o que era o diagnóstico de uma crise, o individualismo passivo, se transforma em uma aspiração: o individualismo ativo.

Nesse contexto, há uma tendência de que o bem comum, o espaço público, fique reduzido ao interesse individual, ao espaço privado de produção, através do individualismo ativo. O mercado, como um imperativo social, reduz as decisões coletivas, o espaço público, a democracia como mero procedimento de legitimação; reduz as aspirações do que queremos ser coletivamente em o que queremos ter individualmente.

Porém, como nesse contexto o trabalho acadêmico pode ser uma manifestação do espaço público? Já enfatizei em outros momentos neste estudo, mas retomo a questão no sentido de ratificar que considero que nem todas as atividades desenvolvidas com os órgãos financiadores

traduzem a mercantilização do trabalho acadêmico. Ou seja, a pesquisa, a extensão e mesmo o ensino, ao serem executados com princípios de socialização do saber, em que os resultados desse trabalho sejam compartilhados coletivamente, não os vejo como um ato de mercantilização.

Os efeitos da mercantilização fluem de forma degenerativa do espaço público, quando estimulam o processo de competitividade no interior da universidade, negando a formação de um espaço coletivo de discussão, de busca de interesses comuns.

Molina García (2001), ao analisar a universidade pública espanhola, define-a como uma “universidade democraticamente massificada”, como já explicitarei na seção 1.6 – Desafios e possibilidades das políticas neoliberais –, pois, segundo o autor, a autonomia hoje vivenciada por essa Universidade está atrelada aos ditames do mercado.

De acordo com Molina García (2001), o professor universitário, no exercício do seu trabalho acadêmico, vive o desafio de ser um intelectual e um profissional competitivo, como algo inerente a sua condição de trabalhador intelectual, assalariado e alienado em uma instituição massificada, que “democraticamente” legitima as ações impostas pela sociedade de mercado.

Por outro lado, essa sociedade de mercado é legitimada pelo Estado. Diante das intrincadas relações contraditórias da universidade, por ser uma instituição social, legitimadora e opositora da sociedade na qual está inserida, segundo Molina García (2001), o atrelamento ao mercado vivenciado pela Universidade é essencialmente uma manifestação de gestão do Estado.

Falar de modelo de universidade na Espanha é falar de nove séculos de uma rica história de sociedade e de universidade. Não vou me deter nessa particularidade, diante da profundidade de investigação que o tema exige. É uma belíssima história que tem a Universidade de Valladolid, como uma universidade protagonista desse processo histórico de desenvolvimento social, econômico, cultural e ideológico, da universidade pública espanhola.

A Universidade espanhola surgiu no Século XIII, o século de apogeu da instituição universitária, como aponta Rossato (1998). De acordo com a literatura investigada, não há um consenso sobre o ano de surgimento das primeiras universidades espanholas. O que os autores apontam em comum, é que as primeiras universidades espanholas foram a de Palencia, Salamanca e Valladolid⁸¹.

De acordo com Almuiña Fernandez (2001), há três hipóteses sobre a origem da UVA:

- a) com base na tradição do saber popular, alguns historiadores apontam que a UVA surgiu através do traslado da Universidade de Palencia a Valladolid;
- b) a partir da Escola de *La Abadia de Santa Maria de la Mayor*. Esta hipótese se fundamenta no grande número de universidades européias que nasceram a partir de estudos particulares de caráter eclesiástico que se realizavam nas catedrais e abadias⁸²; e
- c) criada pelos reis castelhanos, a partir dos estudos eclesiásticos já existentes na época, passando a estudos gerais (destinados não somente ao clérigo, mas com extensão aos leigos) que adquiriram importância graças à proteção dos Papas e dos Reis.

⁸¹ De acordo com Jimenez (1971), a Universidade de Palencia surgiu em 1212; a de Salamanca, em 1215, e a de Valladolid, em 1260. As pesquisas apresentadas por Rossato (1998) apontam que a Universidade de Palencia foi fundada em 1178 e desapareceu em 1250; a Universidade de Salamanca foi criada em 1218 e recebeu a bula Papal em 1255, e a Universidade de Valladolid surgiu em 1250.

⁸² Abadia: “Igreja paroquial cujo pároco tem a dignidade de abade.” Abade: “pároco de certa freguesia.” (AURÉLIO, 1986, p. 2).

A Universidade de Valladolid, é considerada um dos mais importantes centros de ensino superior da Espanha. Além da sua sede na cidade de Valladolid⁸³, a UVA dispõe de unidades de ensino em Palencia, Segovia e Soria.

A estrutura acadêmica da UVA, *campus* de Valladolid, está constituída por⁸⁴: Faculdades, Escolas Técnicas ou Politécnicas Superiores; Escolas Universitárias e Escolas Universitárias Politécnicas. Essas unidades de ensino são responsáveis pela organização dos processos acadêmicos, administrativos e de gestão condizentes para a obtenção de títulos de caráter oficial com validade em todo o território nacional (Estatuto UVA, 2003).

Contudo, há uma singular diferença entre a estrutura acadêmica da universidade pública espanhola e a da universidade pública brasileira (caso UFSC e UFRGS). Na universidade espanhola, os professores estão também lotados nos departamentos de ensino. Porém, um departamento pode pertencer a vários Centros ou Faculdades, e pode constituir-se, fundar-se ou fundamentar-se sobre uma só área de conhecimento ou sobre várias similares. Por exemplo, o departamento de medicina que na UFSC e na UFRGS, está situado na Faculdade ou no Centro de Ensino da Saúde, na UVA ele se localiza em várias unidades de ensino. Isto é, uma unidade de ensino é composta pelos departamentos necessários para o processo de formação a que se destina.

A estrutura da UVA se fundamenta no tripé das seguintes representações: Governo, sociedade e

⁸³ Localizada na Província de Castilla y León, a 191 Km de Madrid, Valladolid, para muitos, é apontada como o refúgio dos escritores e o recanto dos estudantes. É uma cidade de quatrocentos anos de história. A Universidade, sem dúvida, é o seu marco cultural que se integra aos demais monumentos seculares da cidade.

⁸⁴ Vide APÊNDICE G – Unidades de ensino da UVA e seus respectivos departamentos.

administração da UVA, que se articulam através da Lei nº 6.2001 e do Estatuto UVA (2003):

- a) Órgãos de Colegiados, constituídos pelas seguintes unidades:
- Claustro Universitário: é o órgão máximo de representação da Universidade. Está formado pelo Reitor (que o preside), pelo Secretário Geral e pelo Gerente e trezentos membros: 153 professores doutores, 33 professores não-doutores e/ou investigadores contratados, 84 estudantes e 30 servidores técnico-administrativos;
 - Conselho Social: é a participação da sociedade na Universidade. A composição desse conselho é designada pela legislação universitária de Castilla y León. É composto por personalidades da comunidade de distintos segmentos, que não sejam membros da Universidade;
 - Conselho de Governo: órgão que governa a Universidade. É constituído pelo Reitor (que o preside), pelo Secretário Geral, pelo Gerente, por três membros do Conselho Social, por quinze membros designados pelo Reitor, por quinze representantes dos deanos de faculdades, pelos diretores de escolas e de departamentos e por vinte membros do Claustro (sendo oito de cada segmento da universidade: alunos, professores e servidores técnico-administrativos); e
 - Junta Consultiva: órgão ordinário de assessoramento ao Reitor. É formado pelo Reitor (que o preside), pelo Secretário Geral e por vinte membros do Conselho de Governo (entre professores e investigadores).
- b) *Unipersonales*⁸⁵: Reitor, Vice-Reitor, Secretário Geral, Gerente, Defensor da Comunidade Universitária, Vice-Secretário Geral, Vice-Gerentes e Adjuntos do Defensor da Comunidade Universitária.

⁸⁵ Corresponderia aos Órgãos Executivos ou Órgãos de Administração Central da UFSC e da UFRGS.

Esses órgãos são meios de o Estado, juntamente com representantes da sociedade, acompanhar e controlar as ações da Universidade, como uma instituição de direito público. A UVA também é submetida a processos de avaliação que estabelecem mecanismos para o fomento da excelência e melhora das atividades inerentes ao trabalho acadêmico, e de gestão, coordenada pela *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)* (Lei nº 6.2001).

O trabalho acadêmico, como um motor de desenvolvimento econômico da sociedade, tende a ser avaliado a fim de se averiguar os resultados da sua produtividade, na sociedade em que se insere. Há também, além desse processo de avaliação, um coordenado internamente pela UVA e pela comunidade local.

Como uma Universidade de um país desenvolvido, com características distintas no âmbito social, político e econômico comparado aos países em desenvolvimento, a UVA é reflexo de uma sociedade que tem a cultura como um dos seus maiores patrimônios, até por que muitas das suas necessidades básicas estão teoricamente satisfeitas. Neste contexto, o trabalho acadêmico toma outras dimensões, mesmo tendo tradicionalmente o exercício do ensino, da pesquisa e da extensão.

Por exemplo, a pesquisa por mais que esteja atrelada como motor do desenvolvimento econômico do país, com princípios neoliberais declarados em leis e legitimados diante das publicações da UVA, é fantástico tê-la associada ao ensino, como uma relação de indissociabilidade prática.

Porém, como essa pesquisa se atrelada ao mercado, no argumento de Chauí (1999), corre sérios riscos de, por um lado, se limitar ao jogo estratégico de competições das organizações, de

intervenção e controle sob os desafios apresentados pelos órgãos financiadores da pesquisa; por outro lado, destruir a curiosidade, a descoberta do novo, anulando pretensões de transformações históricas como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas.

Creio que outros riscos, como a limitação da prática de ensino teórica reflexiva, em detrimento da ampliação de práticas de ensino atreladas a “cases” sem reflexão teórica mais profunda de como e porque os fenômenos se manifestam, podem vir a interferir no que entendo por trabalho acadêmico como manifestação do desenvolvimento do espaço público na UVA.

As condições de realização do trabalho acadêmico, como já relatei em seções anteriores, é uma das causas de determinação da manifestação deste trabalho. Por exemplo: uma pesquisa atrelada ao mercado delimitará um ensino atrelado ao mercado, com nítidas limitações teórico-filosóficas.

Nesse contexto, a pesquisa, mesmo tendo condições teoricamente favoráveis de se desenvolver, pois tem autonomia didática, pedagógica e financeira para isso, corre o risco de vivenciar a alienação do mercado por necessitar de recursos, para se manter autônoma.

Das atividades de extensão desenvolvidas na UVA, algumas estão atreladas ao mercado, sofrendo as limitações que esse lhes impõe, restringindo também o desenvolvimento do espaço público nessa Universidade. Todavia, há atividades de extensão que se desenvolvem em um processo de compartilhamento, de cooperação e de colaboração, que se expande além da comunidade vallisoletana. Considero esse tipo de atividade como uma manifestação do espaço público da universidade, pelo sentido empregado de compartilhar, cooperar e colaborar em busca de objetivos comuns.

Quiçá essas ações da universidade, com o compartilhamento de saberes universitários, a cooperação internacional, a colaboração como ingredientes do processo formativo, enfim o interculturalismo⁸⁶, possam construir novas reflexões em nível internacional, a fim de combater o incremento das ações neoliberais no mundo.

Como conclama Rodríguez Rojo (2002), necessitamos aprender a conviver em uma sociedade aterrorizada pela violência, em seus distintos segmentos, entre eles, destaca o autor, a violência estrutural, que se encobre nas leis, nas ações neoliberais, que individualizam, que dissipam, que defendem um pensamento único.

Talvez seja esta uma das possibilidades de ação concreta em nível internacional, que conclame a constituição do espaço público, como espaço de discussão, de mundo comum, a partir do desenvolvimento do trabalho acadêmico em nível internacional, através do interculturalismo. Como uma negação ao individualismo, ao consenso singular de mercado, ao pensamento único neoliberal, através de processos acadêmicos de cooperações, de modo que novas reflexões práticas, a partir da realidade de cada região, de cada povo, de cada sociedade, possam ser compartilhadas, na busca de uma sociedade, de um mundo mais cooperativo e menos competitivo. Talvez seja possível sonhar com a utopia de uma universidade pública, voltada ao interesse público, da humanidade, do pluralismo social e não uma singularidade, um motor de incremento ao mercado.

⁸⁶ Interculturalismo: intercâmbio de culturas, de diferenças, respeitando o direito, a igualdades, a aspirações (RODRÍGUEZ ROJO, 2002, p. 126).

1.8 RETORNANDO AO TRABALHO ACADÊMICO NA UFSC E NA UFRGS

Durante a caminhada de desenvolvimento teórico que compõem a primeira parte deste estudo, analisei como se constitui e em que condição se realiza o trabalho acadêmico na UFSC e na UFRGS; como se constituiu historicamente o trabalho acadêmico; e como se organiza e se desorganiza o espaço público a partir da realização desse trabalho.

Em seguida, analisei como se constituem, através da perspectiva histórica, a UFSC, a UFRGS e a universidade pública federal como instituição social de ensino, de pesquisa e de extensão. Após analisei as políticas públicas nacionais e internacionais que vêm comprometendo a universidade pública federal, como instituição social.

Três núcleos fundamentaram a composição dessa caminhada teórica:

- a) a constituição e as condições de realização do trabalho acadêmico da UFSC e da UFRGS; e o espaço público da UFSC e da UFRGS como expressão de desenvolvimento desse trabalho;
- b) a constituição da universidade pública federal a partir da realização desse trabalho acadêmico; e
- c) as políticas públicas que delimitam o processo de constituição das universidades públicas federais e, conseqüentemente, o trabalho acadêmico na UFSC e na UFRGS.

Parti do concreto sensível, ou seja, do que considere mais próximo da realidade investigada, fui construindo um caminho teórico de modo que, ao final, retornei ao trabalho acadêmico na UFSC

e na UFRGS, possibilitando, assim, conhecer um contexto de múltiplas determinações que o designa. Esta caminhada teórica pode ser visualizada na Figura 1.

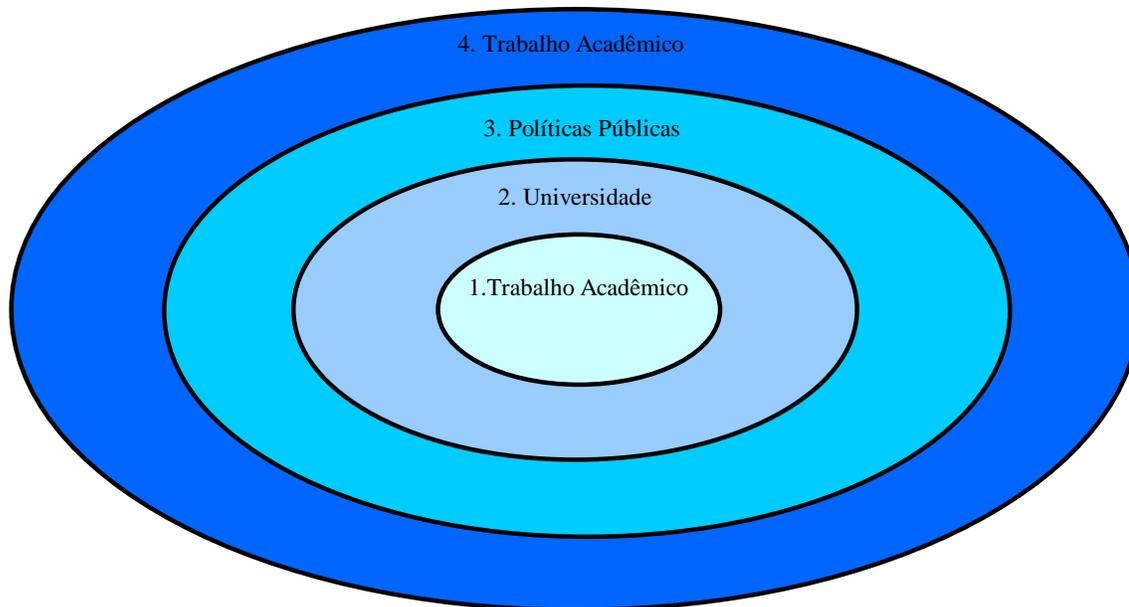


Figura 1 – O caminho teórico percorrido neste estudo

Legenda:

- 1. Trabalho acadêmico na UFSC e na UFRGS: constituição, condições de realização, perspectiva histórica e espaço público.
- 2. Universidade UFSC e UFRGS: constituição, perspectiva histórica e como instituição social.
- 3. Políticas Públicas Nacionais e Internacionais.
- 4. Retorno ao trabalho acadêmico na UFSC e na UFRGS.

Para o desenvolvimento dessa caminhada, embasei-me em Marx (1983_a, p. 218), que prescreve que, para se realizar o estudo de um fenômeno, deve-se começar pelo concreto sensível, pelo singular até chegar ao abstrato, ao geral, desvelando as mediações que essa caminhada propicia. Após, retorna-se, caminhando num sentido contrário, chegando novamente ao ponto de partida, obtendo-se, assim, nas palavras do próprio Marx, “[...] uma rica totalidade de determinações.”

Percorrendo essa caminhada, do concreto sensível ao abstrato, no processo de regresso ao trabalho acadêmico da UFSC e da UFRGS, de regresso ao concreto como a síntese das

múltiplas determinações (MARX, 1983_a), evidencio os seguintes aspectos:

- a) nos últimos dez anos, as políticas públicas neoliberais que determinam as políticas públicas educacionais vêm comprometendo a subsistência do espaço público da UFSC e da UFRGS em favor da ampliação do espaço privado, comprometendo também a subsistência da identidade dessas Universidades como instituições sociais, bem como vêm incrementando o processo de mercantilização do trabalho acadêmico;
- b) a forma como se reveste o estímulo à privatização traveste-se na universidade a partir da exigência de que ela seja produtiva, tendo o conhecimento como o principal motor do desenvolvimento e a ciência como prisioneira do solo material estruturado pelo capital. Essa exigência se manifesta porque é questionável a eficiência da universidade pública, pois esta é considerada improdutiva, pouco rentável e dispendiosa na atual sociedade;
- c) com a privatização das atividades do trabalho acadêmico, há uma tendência à dissolubilidade da relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, pois há uma perda da relação de interação entre essas atividades. A pesquisa, distante do ensino e da extensão, torna-se individualizada. Por outro lado, a extensão perde sua finalidade, se não estiver associada ao ensino e à pesquisa. E o ensino perde a sua essência de construção e reconstrução do conhecimento, se não estiver associado à pesquisa como campo de investigação e à extensão como campo de socialização do saber e revitalização desse ensino e dessa pesquisa;
- d) a mercantilização do trabalho acadêmico é uma das formas de a universidade pública federal, em seu atual estado, legitimar-se na sociedade neoliberal, pois, com os resultados privatizáveis do trabalho acadêmico, a universidade pública se mostra eficiente aos olhos da sociedade neoliberal. Em contrapartida, com esse trabalho, os recursos arrecadados,

negligenciados pelo Estado, reverterem para a melhoria das condições de realização do trabalho acadêmico e para complementação salarial aos professores; e

- e) em certa medida, a universidade é legitimadora das ações ideológicas da sociedade e do Estado, pois é uma expressão social. Porém, isto não quer dizer que a universidade seja apática a este contexto. Ela contraditoriamente manifesta-se ser legitimadora e opositora, numa relação de identidade como instituição social, principalmente a partir das relações de produção que o professor estabelece com o seu trabalho acadêmico e do processo de autonomia pedagógico-acadêmica do qual é constituída.

Através deste caminhar, foi possível identificar os seguintes aspectos contraditórios:

- a) no exercício do trabalho acadêmico, o professor organiza e desorganiza o espaço público da UFSC e da UFRGS, diante das condições de realização desse trabalho;
- b) o Estado determina mecanismos de modo que o trabalho acadêmico seja produtivo, ao mesmo tempo delinea uma política restritiva de financiamento às atividades inerentes a esse trabalho;
- c) o Estado conclama uma universidade pública e de qualidade, e ao mesmo tempo cria mecanismos para a ampliação dos espaços privados no interior das universidades; e
- d) o trabalho acadêmico é uma manifestação de sustentação das ideologias do Estado e de oposição a elas, diante das relações de produção que o professor estabelece com o seu trabalho.

Com base nesses aspectos contraditórios foi possível delinear as seguintes teses:

– **Tese fundamental:**

No exercício do trabalho acadêmico, o professor universitário tem possibilidades de, através das relações que estabelece com o seu trabalho, organizar e desorganizar, na perspectiva de desenvolver, diante das condições atuais de realização do trabalho, o espaço público na UFSC e na UFRGS.

– **Teses secundárias:**

1^a) A mercantilização do trabalho acadêmico é uma manifestação do processo de privatização do espaço público na UFSC e na UFRGS.

2^a) O espaço público é organizado e desorganizado pelo exercício do trabalho acadêmico, diante das condições de sua realização.

3^a) Através do exercício do trabalho acadêmico, o professor universitário mantém o espaço público e o enfraquece, numa relação de sustentação e de oposição da ideologia dominante.

Resgato a pergunta de pesquisa:

- Como o trabalho acadêmico (o ensino, a pesquisa e a extensão) se manifesta no processo de organização, desorganização e desenvolvimento do espaço público na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), nos últimos dez anos, com o avanço do neoliberalismo que incide sobre as Universidades, enfraquecendo os seus espaços públicos, e diante das relações vivenciadas pelo professor no processo de execução desse trabalho?

Persegui alcançar, neste estudo, os seguintes objetivos:

a) Conhecer:

- como se constitui o trabalho acadêmico (ensino, pesquisa e extensão) na UFSC e na UFRGS;
- que relações estabelece o professor no exercício do seu trabalho acadêmico, no processo de desenvolvimento da UFSC e da UFRGS como espaços públicos;
- como os professores realizam o trabalho acadêmico, na UFSC e na UFRGS, a partir das suas condições de trabalho e de vida;
- como os professores concebem o processo de desenvolvimento do espaço público na UFSC e na UFRGS; e
- quais as possibilidades que tem o professor de organizar e/ou desenvolver o espaço público, na UFSC e na UFRGS, a partir das suas condições de vida e de trabalho;

b) Propor reflexões sobre o exercício do trabalho acadêmico do professor da UFSC e da UFRGS, de forma que possa organizar-se como manifestação de desenvolvimento do espaço público.

2 O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO NESTE ESTUDO

Neste capítulo, apresento as fases da abordagem metodologicamente desenvolvida, na realização da pesquisa. Depois de haver determinado e delimitado o objeto de estudo, aponto o tipo de estudo e sua natureza qualitativa, a população e a amostra, os instrumentos que usei para a coleta de informações e o processo que empreguei na análise dessas informações.

Este estudo se fundamenta teórica e metodologicamente nos pressupostos do materialismo histórico.

2.1 APONTANDO AS FASES METODOLÓGICAS DO CAMINHO PERCORRIDO

2.1.1 O tipo de estudo

Esta investigação se fundamenta nos pressupostos do materialismo histórico, que busca as causas mediatas e imediatas do fenômeno investigado, com o intuito de compreender as representações historicamente intrínsecas no desenvolvimento do fenômeno. Com base no estudo de caso, como tipo de pesquisa, apóio-me, nos pressupostos da complexidade da teoria marxista para sustentar a análise do fenômeno.

A partir deste contexto, o estudo de caso é caracterizado por ser descritivo, interpretativo e explicativo, dando suporte às inquietações de “como” e “porque”, o fenômeno investigado se manifesta. De acordo com Triviños (1987, 2001), o estudo de caso, na perspectiva da pesquisa de

natureza qualitativa, permite analisar o fenômeno aprofundadamente em uma dada realidade social.

Isto posto, o estudo de caso nesta investigação constitui um saber em torno do fenômeno investigado, ou seja, o trabalho acadêmico do professor universitário da UFSC e da UFRGS. E, neste sentido, como uma pesquisa de natureza qualitativa, os resultados obtidos a partir desta investigação constituem generalidades que podem vir a interessar a determinados grupos de especialistas, como ponto de partida para uma análise que busque desenvolver novas idéias, novos significados e novas compreensões sobre o fenômeno estudado.

2.1.2 A natureza do estudo

A pesquisa desenvolvida é caracterizada por ser de natureza qualitativa, com pressupostos da teoria do materialismo histórico, apoiada nas categorias do modo de produção, das relações de produção, das forças produtivas, da ideologia, da historicidade, da classe social, da base e da superestrutura, do ser social, da consciência social, do meio de produção e da totalidade (MARX, 1984).

Considero que, com base em Cheptulin (1982), se a categoria da contradição é a essência da dialética, pois esta é o motor dialético do movimento e da transformação do fenômeno, no materialismo histórico, com base em Marx (1983_a), posso dizer, que o marxismo em geral tem, como categoria essencial, o modo de produção, que distingue as formações socioeconômicas

(sociedade primitiva⁸⁷, escravagista, feudal, capitalista, socialista, comunista e asiática), na qual registra a história.

O modo de produção é uma combinação historicamente específica da relação de interação das forças produtivas com as relações de produção. De acordo com Marx (1983_a), este modo de produção condiciona o processo da vida social, política, econômica, intelectual e espiritual em geral, dos seres humanos.

Neste contexto, o modo de produção, como um fenômeno social, é determinante, diante do modo de vida dos seres humanos, pois estes dependem decisivamente das condições materiais de sua produção. Ou seja, resgatando Marx (1984, p. 15), “[...] aquilo que os indivíduos são, coincide, portanto com a sua produção, com o que produzem e também como produzem.”

Todavia, com base nas reflexões de Eagleton (1999) e Wood (2003), que situam o modo de produção como conceito-chave do marxismo, acredito que no modo de produção encontramos a origem de todas as outras categorias que singularizam o materialismo histórico. Entre estas

⁸⁷ De acordo com Bottomore (2001), na sociedade primitiva (ou sociedade antiga), o trabalhador era livre, ou semi-livre, nômade, que se estabelecia em locais onde a natureza o favorecia. A guerra era sinônimo de sobrevivência. Subsistia também pela troca. Na sociedade escravagista, o escravo, era uma mercadoria, propriedade privada. A ele eram negados os meios de produção, o controle sobre o processo de trabalho, os produtos e sua própria reprodução. Na sociedade feudal, o trabalhador, o servo, pertencia à terra, estava privado dos direitos de propriedade, embora tivesse direitos ao uso da terra. Entregava o produto do seu trabalho, o que excedesse o necessário à subsistência familiar, ao senhor feudal. Na sociedade capitalista, o capital é o principal meio de produção. O trabalhador vende a sua força de trabalho. A classe dominante detém o capital e os meios de produção. A sociedade socialista é uma negação da sociedade capitalista. O trabalhador não é mais explorado pelo capital; detém os meios de produção e produz diante das suas necessidades. Na sociedade comunista, não há propriedade privada, nem divisões de classe ou divisão ampla de trabalho. O trabalhador produz para a sociedade, de acordo com suas capacidades, e dela retira conforme suas necessidades. Na sociedade asiática, há também ausência da propriedade privada, não há desenvolvimento de classes sociais e o Estado é superdesenvolvido. O trabalhador vende a sua força de trabalho ao Estado.

categorias, existe uma relação de interação permanente o que significa, por exemplo, que a consciência social e a luta de classes podem introduzir mudanças no modo de produção, nas suas relações de produção e nas forças produtivas, e vice-versa.

2.1.3 A população e a amostra

A população desta pesquisa é constituída por professores do ensino superior das universidades investigadas, ou seja, da UFSC, da UFRGS e da UVA⁸⁸.

A população na pesquisa qualitativa, com base em Triviños (2001), é considerada uma referência, sendo a amostra, uma parte desta população delimitada pelo pesquisador, a partir de critérios intencionais, de acordo, com os objetivos da investigação que orienta a seleção dos sujeitos que participarão da pesquisa.

O tamanho da amostra foi escolhido intencionalmente diante dos objetivos inicialmente propostos na pesquisa, de acordo com o seguinte processo e critérios:

1º) Ser professor efetivo e estar na ativa, ou seja, desenvolvendo o trabalho acadêmico (o ensino, a pesquisa e a extensão) nas universidades investigadas. Este critério, julgo pertinente, diante dos propósitos da pesquisa, por considerar que o professor substituto tem um caráter temporário na universidade e o professor inativo, apesar da sua rica vivência na Universidade, não está mais vivenciando cotidianamente o espaço acadêmico. De acordo com dados obtidos junto à UFSC, à

⁸⁸ Neste tópico situarei a UVA, juntamente com as demais universidades investigadas, pois utilizei os mesmos critérios para a delimitação da amostra e aplicabilidade do instrumento de pesquisa.

UFRGS e à UVA, e com base neste critério, os professores ativos do ensino superior totalizaram, na UFSC⁸⁹, 1631 professores; na UFRGS⁹⁰, 2105 professores; e na UVA⁹¹, 1343 professores.

2º) Ser professor efetivo, com mais de quinze anos de trabalho nas universidades investigadas. Esse critério, justifico-o, por considerar que este professor, com mais de quinze anos de Universidade, que ingressou na década de 70 ou 80, vivenciou todas as transformações que a universidade pública federal vem sofrendo nestes últimos dez anos.

Solicitei aos órgãos competentes das universidades investigadas, uma listagem com os nomes dos professores e os respectivos departamentos de lotação, admitidos até 31 de dezembro de 1986. Ou seja, completariam 16 anos de trabalho nas universidades investigadas em 2002, ano que foi expedida a listagem solicitada. Com base neste critério, os professores totalizavam, na UFSC⁹²: 898 professores; na UFRGS⁹³: 943 professores e na UVA: 809⁹⁴ professores.

3º) Selecionei um professor de cada grande área de conhecimento de cada uma das universidades (UFSC, UFRGS e UVA). As grandes áreas de conhecimento estabelecidas pela CAPES são:

- (1) – Ciências Exatas e da Terra
- (2) – Ciências Biológicas
- (3) – Engenharias
- (4) – Ciências da Saúde
- (5) – Ciências Agrárias
- (6) – Ciências Sociais Aplicadas
- (7) – Ciências Humanas
- (8) – Linguística, Letras e Artes

⁸⁹ Site UFSC – Disponível em : <www.reitoria.ufsc.br> Acesso em: 08jul.2003.

⁹⁰ Site UFRGS – Disponível em : <www.ufrgs.br/ufrgs> Acesso em: 08jul.2003.

⁹¹ Universidad de Valladolid (2001_a).

⁹² Listagem de professores admitidos até 31/12/1986, fornecida pelo Departamento de Recursos Humanos/UFSC, em 06/02/2002.

⁹³ Listagem de professores admitidos até 31/12/1986, fornecida pela Pró-Reitoria de Recursos Humanos/UFRGS, em 25/10/2002.

⁹⁴ Listagem de professores admitidos até 31/12/1986, fornecida pelo Servicio de Gestión de Personal/ UVA, em 01/08/2002.

Optei por este critério, por considerar que, diante dos pressupostos de formação de cada área de conhecimento, há distintas formas de o professor se relacionar com o trabalho acadêmico, ou seja, a relação que o professor estabelece com o seu trabalho acadêmico também perpassa pelos distintos valores que compõem o processo de formação do professor, e pelos interesses ideológicos de cada área do conhecimento, que compõem o todo heterogêneo, o campo de conhecimento da universidade. Para a seleção deste professor, diante das grandes áreas de conhecimento estabelecidas pela CAPES, percorri os seguintes passos:

- a) Como já apresentado no primeiro capítulo desse estudo, a universidade pública federal está segregada por departamentos de ensino, sendo o departamento a menor unidade acadêmica da universidade e setor de lotação do professor. Estes departamentos estão localizados em centros, escolas ou faculdades que constituem as unidades de ensino das Universidades. Estas unidades de ensino estão contempladas nas oito grandes áreas de conhecimento definidas pela CAPES.
- b) Com base nas oito grandes áreas de conhecimento definidas pela CAPES e suas respectivas áreas de conhecimento (Vide APÊNDICE H), estudei detalhadamente a estrutura acadêmica da UFSC, da UFRGS e da UVA, de forma a agrupar os departamentos de ensino e/ou as unidades de ensino, de acordo com as grandes áreas de conhecimento da CAPES. (Vide APÊNDICE I – Grandes áreas de conhecimento da CAPES e as unidades de ensino da UFSC; APÊNDICE J – Grandes áreas de conhecimento da CAPES e as unidades de ensino da UFRGS, e APÊNDICE K – Grandes áreas de conhecimento da CAPES e as unidades de ensino da UVA)⁹⁵.

⁹⁵ Para efeito desta pesquisa, na análise da estrutura acadêmica da UVA, diante das oito grandes áreas de conhecimento da CAPES, optei por trabalhar somente com os professores do Campus de Valladolid, com exceção da Escuela Técnica Superior de Ingenierías Agrárias, localizada no Campus Palencia, que contempla a área de Ciências Agrárias.

Veja no Quadro 5, de acordo com os critérios selecionados, o quantitativo de professores das universidades investigadas, distribuídos pelas oito grandes áreas de conhecimento definidas pela CAPES.

Grandes Áreas de Conhecimento (CAPES)	UFSC	UFRGS	UVA	Total (prof. por área de conhecimento)
01 – Ciências Exatas e da Terra	134	193	184	511
02 – Ciências Biológicas	76	74	35	185
03 – Engenharias	161	84	73	318
04 – Ciências da Saúde	199	258	138	595
05 – Ciências Agrárias	37	67	21	125
06 – Ciências Sociais Aplicadas	173	114	165	452
07 – Ciências Humanas	89	88	108	285
08 – Linguística, Letras e Artes	29	65	85	179
Total (prof. por universidade)	898	943	809	2650

Quadro 5: Quantitativo de professores participantes da pesquisa (UFSC, UFRGS e UVA) distribuídos pelas oito grandes áreas de conhecimento da CAPES

- c) Analisada a parte estrutural acadêmica da UFSC, da UFRGS e da UVA, e com base na listagem emitida com o nome dos professores pelas Universidades, selecionei um professor de cada grande área de conhecimento, intencionalmente, de acordo com a disponibilidade de tempo do professor em conceder a entrevista. Realizei oito entrevistas em cada universidade participante da pesquisa, totalizando uma amostra de vinte e quatro professores.

2.2 O CAMINHO PECORRIDO NO PROCESSO DA COLETA DE INFORMAÇÕES

2.2.1 A coleta de informações

Realizei a coleta de informações através da aplicação da entrevista semi-estruturada e da análise de documentos.

A entrevista semi-estruturada é um dos instrumentos básicos, utilizados pela pesquisa qualitativa, para a coleta de informações. Segundo Triviños (1987, 2003_a), a entrevista semi-estruturada compreende um conjunto de perguntas básicas e derivadas.

As perguntas básicas fixam as possibilidades de limites do fenômeno, pois, a partir destas e com a obtenção das respostas, surgem as perguntas derivadas que aprofundam o horizonte da temática pesquisada. As perguntas básicas e as derivadas estão respaldadas na teoria inicialmente proposta, nos objetivos e nas teses do estudo. Algumas perguntas derivadas podem ser elaboradas previamente, partindo da expectativa de possíveis respostas, que podem ser dadas, a partir das perguntas básicas. (Vide APÊNDICE L – Roteiro de entrevista (versão em português e em espanhol)). As entrevistas foram gravadas e transcritas.

No processo de desenvolvimento da análise de documentos, com base em Bardin (1977, apud, TRIVIÑOS, 1987), percorri as seguintes fases:

1^a) Pré-análise: Neste momento, tendo em mente os objetivos a que se propõe a pesquisa, selecionei e organizei o material a ser analisado.

2^a) Descrição analítica: O material selecionado foi analisado mais aprofundadamente, tendo como norteadores a tese e as categorias científicas do materialismo histórico.

3^a) Interpretação referencial: Buscando alcançar maior intensidade no processo de análise dos documentos, com base nas análises já desenvolvidas, e apoiando-me também no embasamento empírico, estabeleci relações de forma a desvendar os conteúdos latentes (ideologias, tendências, relações subjetivas que se estabelecem com o modo de produção, entre outras características de

constituição do fenômeno) nos documentos analisados, a fim de que pudessem enriquecer o processo de análise, interpretação e explicação do fenômeno estudado.

A análise de documentos foi realizada sobre os seguintes materiais: Decreto-Lei nº 19.851/31; Lei nº 5.540/68, Decreto nº 94.664/87, Portaria nº 475/87, Lei nº 8.112/97, Lei nº 9.394/96, Estatuto e Regimento Geral/UFSC, Estatuto/UFRGS, Lei nº 6.2001, Estatuto/UVA, Resoluções Internas da UFSC e da UFRGS, entre outros.

2.2.2 A análise das informações coletadas

Iniciei o processo de análise, desde o momento que escolhi a temática da investigação. Durante todo o processo de investigação, estive analisando diversas informações, com vistas a uma melhor compreensão do fenômeno em estudo, que estava conhecendo.

Com base em Triviños (2003_a), percorri sistematicamente um processo de análise da entrevista semi-estruturada, que substancialmente auxiliou no processo de interpretação e compreensão das informações coletadas.

Devido à natureza qualitativa da pesquisa, é comum que ela gere um substancial volume de conteúdos os quais precisam ser organizados e compreendidos. Como salienta Lüdke (1986), no processo de análise das informações coletadas, na pesquisa qualitativa, não existe uma forma melhor ou mais correta de análise. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo.

Neste estudo, mesmo contando com o apoio de colegas para a transcrição das fitas, o processo de análise das entrevistas semi-estruturadas levou aproximadamente sessenta dias para se concretizar, muitas vezes, exigindo um trabalho mecânico com o auxílio do computador, mas, fundamentalmente, um trabalho árduo de análise, de interpretação dos fragmentos das falas, objetivando desvelar o mediado. Estes fragmentos, posteriormente, serão analisados com o auxílio das categorias científicas.

Tomando como suporte metodológico as orientações sobre entrevistas semi-estruturadas de Triviños (2003_a), percorri os seguintes passos para a análise das informações coletadas:

1º) Realizei uma leitura detida do problema, dos objetivos e da tese que orientam a pesquisa, a fim de reforçar o entendimento do que estava buscando através da pesquisa.

2º) Atentamente li todo o material transcrito. As vinte e quatro entrevistas realizadas, perfizeram trinta e duas horas de gravação. Este material foi lido detidamente, tendo como norteador a teoria, as teses, os objetivos e o problema de pesquisa.

3º) Após este processo de leitura, selecionei as informações que poderiam ser quantificadas. Estas informações quantificadas, basicamente, retratam as características pessoais e profissionais dos professores entrevistados. Na pesquisa materialista, as informações quantitativas registradas devem ter algum sentido de análise e não podem responder por si só todo o processo de análise, limitando-se apenas na apresentação das informações. Estas informações necessitam ser descritas, analisadas, explicadas, interpretadas e compreendidas de acordo com os objetivos e as teses a que se propõe o estudo.

4º) Em seguida, iniciei a definição das categorias empíricas. Este processo é altamente complexo, e, sem dúvida, ele é mais enriquecedor porque possibilita discutir com outros pesquisadores sobre a definição dessas categorias. Pois, muitas vezes, ao realizar esta tarefa de forma solitária, ecoa uma voz: será que estou definindo a categoria de forma mais complexa possível?

A definição da categoria deve ter como preocupação básica o conteúdo nela inserido. O que diferencia basicamente uma categoria da outra é o conteúdo. E diante de tantas informações, esta tarefa se torna complexa, necessitando ser discutida, analisada e definida a partir da clareza dos conteúdos.

Na análise das três primeiras entrevistas, basicamente as categorias empíricas foram definidas, devido ao roteiro de perguntas básicas da entrevista semi-estruturada, que permite agregar grupos de respostas que se referem ao mesmo assunto, mesmo que tenham conteúdos diferentes. Todavia, isto não impossibilitou que na análise das demais entrevistas, novas categorias empíricas surgissem.

Os conteúdos das categorias não estão presentes em cada entrevista, de forma sistemática, de acordo com o roteiro da entrevista. Pois, nem sempre todas as entrevistas contêm a mesma numeração das perguntas, devido ao roteiro da entrevista, por ser semi-estruturada, ou seja, composta por perguntas básicas e derivadas.

Pois, como já descrito, compete ao pesquisador indagar o entrevistado de forma a desvelar os saberes que deseja e isto requer um processo de interação guiado, pelas perguntas básicas e derivadas, que não se comportam de forma sistemática com todos os entrevistados, seguindo uma

ordem. É preciso levar em conta, ainda, que cada entrevistado possui uma teoria que necessita ser desvelada. Por exemplo, o conteúdo representação, da categoria trabalho acadêmico pode estar na entrevista B1⁹⁶ na questão 04, 08, 12 e 14, e na entrevista C1⁹⁷, apenas na questão 20. Isto varia de entrevista para entrevista. Isto posto, para a definição das categorias empíricas executei os seguintes passos:

- a) após receber as entrevistas transcritas, li atentamente, escutando as fitas de forma a comparar a transcrição e a gravação;
- b) a cada entrevista transcrita, formatei-lhe o conteúdo, obedecendo a um padrão único de apresentação. Paralelamente, corriji expressões e palavras, zelando ao máximo pela fidelidade da fala do entrevistado. Para tanto, nas expressões repetitivas ou mesmo nas não audíveis, utilizei colchetes reticências ([...]) como forma de otimizar a leitura do texto; e
- c) reli cada questão da entrevista, com o propósito de extrair as categorias empíricas. Essencialmente as perguntas básicas auxiliaram na definição das categorias empíricas, mas as perguntas derivadas também auxiliaram neste processo. O que quero investigar? Esta indagação estava presente, ecoando de maneira decisiva na definição das categorias empíricas, logicamente tendo como base os pressupostos da teoria do materialismo histórico. Esta clareza não é algo fácil, pessoalmente para mim não foi. Foi necessário um recorrente auxílio paralelo, na literatura básica do estudo, para que as dúvidas e inquietações, passo a passo, fossem aclaradas.

⁹⁶ Legenda utilizada na identificação da entrevista: B – UFSC e 1 – Área de conhecimento: (01) Ciências Exatas e da Terra.

⁹⁷ Legenda utilizada na identificação da entrevista: C – UVA e 1 – Área de conhecimento: (01) Ciências Exatas e da Terra.

5º) Numerei as categorias: Cada categoria recebeu um número de identificação.

6º) Comecei, então, o processo de redução das categorias empíricas. A princípio, estas eram numerosas. Neste estudo, inicialmente estabeleci trinta categorias. Após uma segunda análise já mais criteriosa, reduzi-as para três, tendo por base os conteúdos de cada categoria (Vide Quadro 6).

Categorias	Conteúdos Básicos
1. Trabalho Acadêmico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Representações 2. Condições de Trabalho (recursos financeiros e materiais; corpo docente e técnico; questão salarial; aspectos burocráticos e ações privatizantes) 3. Trabalho (representações)
2. Universidade	<ol style="list-style-type: none"> 1. Representações: (universidade; universidade pública; universidade privada como local de trabalho acadêmico). 2. Sociedade (interação) 3. Políticas Públicas
3. Professor Universitário	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prática Didática de Ensino 2. Formação 3. Interação (com os alunos e demais professores) 4. Valores almejados

Quadro 6 – Categorias empíricas do estudo

Prioritariamente, não se pode definir a quantidade de categorias que serão reduzidas, pois isto invalidaria significativamente o processo de análise. O critério básico para a redução das categorias é o conteúdo, que não pode estar ao mesmo tempo em uma e em outra categoria. É pertinente uma análise detida até chegar à aceitação do que se considera adequado. Neste processo, as afinidades entre as concepções dos relatos auxiliaram no processo de agrupamento; e as divergências, para o enriquecimento do processo de análise. É um processo lento, de muitas releituras, interpretação e análise, até chegar a um nível aceitável. Neste processo reduzi o

aspecto formal da categoria, de trinta categorias, para três, mas, por outro lado, aumentei qualitativamente o aspecto do conteúdo, enriquecendo-as.

7º) Renumerei as categorias. Cada categoria empírica reduzida recebeu um novo número de identificação e, conseqüentemente, seus conteúdos básicos (Vide Quadro 7).

Identificação	Categoria/ Conteúdos Básicos
1.1	Trabalho acadêmico/ representações
1.2.1	Trabalho acadêmico/ condições de trabalho/ recursos financeiros e materiais
1.2.2	Trabalho acadêmico/ condições de trabalho/ corpo docente e técnico
1.2.3	Trabalho acadêmico/ condições de trabalho/ questão salarial
1.2.4	Trabalho acadêmico/ condições de trabalho/ aspectos burocráticos
1.2.5	Trabalho acadêmico/ condições de trabalho/ ações privatizantes
1.3	Trabalho acadêmico/trabalho/ representações
2.1.1	Universidade /representações: universidade
2.1.2	Universidade / representações: universidade pública
2.1.3	Universidade / representações: universidade privada
2.1.4	Universidade / representações: como local de trabalho acadêmico
2.2	Universidade /sociedade: interação
2.3	Universidade / políticas públicas
3.1	Professor universitário/ prática didática de ensino
3.2	Professor universitário/ formação
3.3.1	Professor universitário/ interação/ com os alunos
3.3.2	Professor universitário/ interação/ com os demais professores
3.4	Professor universitário/valores almeçados

Quadro 7 – Identificação: categorias empíricas e conteúdos básicos

Chamo de conteúdo básico, de determinação, de acordo com Cheptulin (1982), aquele que compõe os elementos essenciais de definição da categoria, o que permite distinguir uma categoria da outra, sabendo que este conteúdo básico é inacabado e não petrificado em uma realidade. Isto é, um outro pesquisador, com outro pressuposto metodológico, poderia analisar as entrevistas e propor outras categorias com outros conteúdos, ou até mesmo estas mesmas categorias com

outros conteúdos. Então, este conteúdo é inacabado, porque se refere à não-completude do conhecimento, por não se conceber como algo definitivo e acabado.

8º) Situei os fragmentos das falas, de acordo com as categorias identificadas. Chamo de fragmentos das falas pedaços das verbalizações das falas dos entrevistados que às vezes podem estar manifestados em uma questão ou em parte dela. Esta identificação se deu da seguinte maneira:

- a) foi mais uma vez realizada uma releitura de cada questão, de cada entrevista, objetivando identificar os fragmentos das falas dos entrevistados de acordo com as categorias empíricas, agora definidas;
- b) identificadas as fragmentações das falas de acordo com o Quadro 7 (Identificação: categorias empíricas e conteúdos básicos) apresentado neste capítulo, foi elaborado um quadro de forma que se pudesse ter uma visão geral de localização dos fragmentos das falas de acordo com as categorias empíricas identificadas. (Vide APÊNDICE M – Quadro de localização dos fragmentos das falas). Nesse quadro, há alguns números de questões em negrito. Esses números representam que, nesta questão, há fragmentos de falas que estão presentes em duas ou mais categorias. Isto é, a fala do entrevistado é fragmentada e analisada de acordo com a categoria empírica definida. Todavia, cada fragmento da fala está presente em uma determinada categoria, obedecendo, assim, ao critério de redução das categorias empíricas, ou seja, cada categoria é identificada e diferenciada por seu conteúdo. Um mesmo fragmento da fala não aparece em duas ou mais categorias.

9º) Organizei os fragmentos das falas para a etapa posterior de descrição, análise, interpretação, explicação e compreensão dos conteúdos das categorias empíricas. Com o fundamental auxílio do

computador, agrupei todas os fragmentos das falas, ou seja, os conteúdos das categorias empíricas, em arquivos distintos, para uma posterior análise e seleção, os quais serão aproveitados no próximo capítulo, que trata da análise e interpretação crítica das falas dos professores entrevistados. Este trabalho, apesar de ser quase mecânico, de “cortar” e “colar”, requer muita atenção e consecutivas conferências, de modo a não deixar passar nenhum fragmento de fala ou localizá-lo de forma errônea, em uma categoria inadequada. Cada fragmento de fala selecionado e localizado foi identificado pelas legendas utilizadas, de identificação das universidades, da área de conhecimento e pelo número da questão da entrevista, sendo assim apresentado:

- Universidades: A = UFRGS
 - B = UFSC
 - C = UVA

- Áreas de Conhecimento: (1) Ciências Exatas e da Terra
 - (2) Ciências Biológicas
 - (3) Engenharias
 - (4) Ciências da Saúde
 - (5) Ciências Agrárias
 - (6) Ciências Sociais Aplicadas
 - (7) Ciências Humanas
 - (8) Linguística, Letras e Artes.

Então a legenda, por exemplo: A1 – q.06, representa: A – UFRGS; 1 – área de conhecimento: (1) de Ciências Exatas e da Terra; e 06 – questão do roteiro da entrevista.

Para facilitar o processo de análise dos fragmentos da fala, agrupei-os por área de conhecimento, ficando assim apresentados:

Exemplo: CATEGORIA 01: UNIVERSIDADE

Conteúdo: 1.1 – Representações:

1.1.1 Universidade:

Área 01: “Eu acho que a Universidade é um local ideal de desenvolvimento de conhecimento e de formação de pessoas. Além disso, a Universidade possui um papel importante na sociedade.” (A1– q.06).

E, assim, sucessivamente: Área 02, Área 03, Área 04, Área 05, Área 06, Área 07 e Área 08.

10º) Após, iniciei o processo de seleção dos fragmentos das falas que irão compor o próximo capítulo, com base, nas categorias do materialismo histórico, e no caminho teórico desenvolvido na primeira parte deste estudo.

Cabe ressaltar que cada entrevista foi analisada exaustivamente, para chegar a um corpo de informações que representa o saber do entrevistado sobre o assunto abordado. Ou seja, representa o que consegui atingir, de acordo com a teoria, objetivos e teses deste estudo.

2.2.3 Descrição, análise, interpretação, explicação e compreensão dos conteúdos das categorias empíricas, à luz das categorias do materialismo histórico

Aqui sistematizo, como analisei, interpretei, expliquei e compreendi as categorias do materialismo histórico, face aos conteúdos reunidos nas categorias empíricas. Este processo de análise irá compor o relatório que apresento no próximo capítulo.

Os conteúdos das categorias empíricas (fragmentos selecionados das falas) foram agrupados e analisados, tendo por base as categorias científicas. Isto significa que os aspectos abordados através do materialismo histórico, podem apresentar-se ao mesmo tempo em uma, ou duas, ou

três das dimensões estudadas do fenômeno em foco: a universidade pública federal, o trabalho acadêmico e o professor universitário.

Lembro que as categorias empíricas recolheram dimensões de uma realidade concreta estudada, o trabalho acadêmico realizado em três universidades: UFSC, UFRGS e UVA. Então, essa realidade concreta, representada nas falas dos professores e na documentação estudada, foi analisada na perspectiva dos pressupostos teóricos do materialismo histórico, empregando as categorias já neste capítulo indicadas (Vide seção 2.1.2 – A natureza do estudo).

Aparentemente, a categoria empírica oferece uma dimensão estática da realidade estudada. Agora, através das categorias do materialismo histórico, mostrarei esta mesma realidade em movimento, ou seja, suas possibilidades, suas formas, seu conteúdo, especialmente.

3 UM ESTUDO CRÍTICO DOS DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES DAS UNIVERSIDADES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA

Na primeira parte deste estudo, analisei como se constitui e como se constituiu historicamente o trabalho acadêmico, no processo de desenvolvimento do espaço público na UFSC e na UFRGS. Neste capítulo, analiso como o trabalho acadêmico se manifesta no processo de desenvolvimento do espaço público na UFSC, na UFRGS⁹⁸, a partir dos depoimentos dos professores participantes da pesquisa. Com base nas categorias empíricas e seus respectivos conteúdos⁹⁹, e apoiando-me nos pressupostos teóricos das categorias do materialismo histórico¹⁰⁰, desenvolvi este capítulo, percorrendo o seguinte caminho:

- a) descrevi quem são os professores que participaram da pesquisa, identificando características quanto ao vínculo de identidade desses profissionais com a Universidade;
- b) descrevi e analisei como se manifesta o exercício do trabalho acadêmico dos professores, nas Universidades, a partir dos seus depoimentos. Para a análise dessa questão, subsidiei-me da categoria empírica do Trabalho Acadêmico;
- c) descrevi e analisei como se constitui a Universidade, como ambiente de trabalho dos professores, a partir da vivência manifesta por eles. Como ponto de apoio, utilizei a categoria empírica da Universidade; e
- d) retornei ao professor universitário: primeiramente, com base na categoria empírica –

⁹⁸ Neste capítulo analisei também as informações coletadas junto à UVA, objetivando contribuir para uma maior compreensão do fenômeno estudado.

⁹⁹ Vide Quadro 6 – Categorias empíricas do estudo.

¹⁰⁰ Vide Capítulo 2 – O caminho metodológico percorrido neste estudo.

Professor Universitário –, descrevi e analisei alguns aspectos referentes à prática didática de ensino, à formação do professor, à interação com alunos e demais professores, e aos valores perseguidos pelos docentes. Após, retorno ao professor universitário no sentido de analisar o contexto de múltiplas complexidades de determinações até então desenvolvidas a partir das relações: professor e trabalho acadêmico, e professor e universidade, como espaço de desenvolvimento de realização desse trabalho.

A Figura 2 elucida a trajetória percorrida neste capítulo de análise crítica dos depoimentos dos professores.

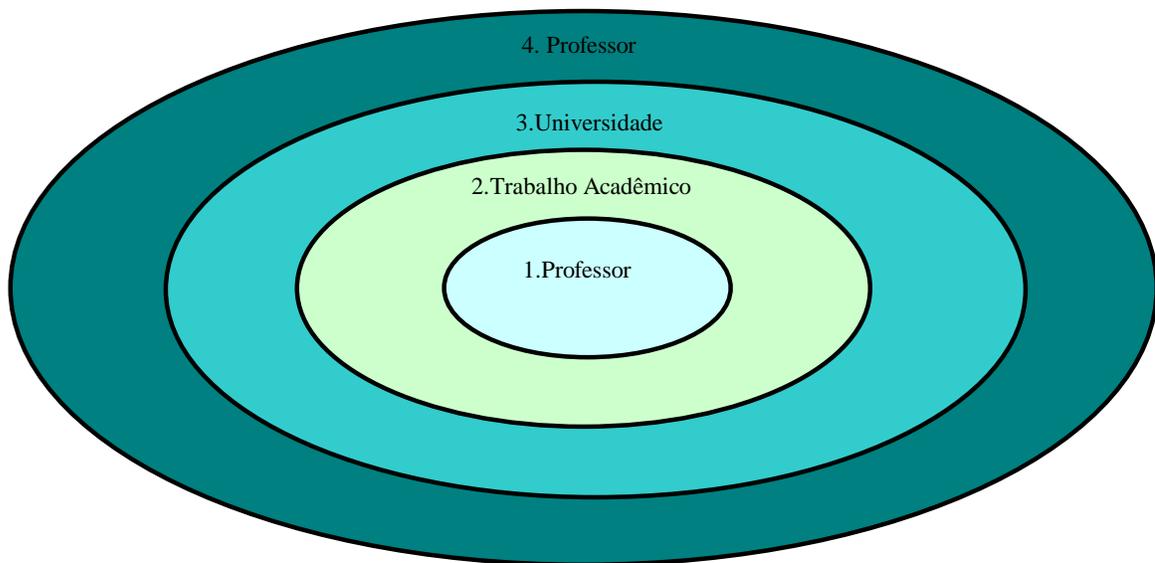


Figura 2 – Caminho percorrido para o estudo crítico dos depoimentos dos professores das universidades que participaram da pesquisa

Legenda:

- 1. Professor: Quem são os professores participantes da pesquisa (UFSC, UFRGS e UVA).
- 2. Trabalho Acadêmico: Como se manifesta o trabalho acadêmico na UFSC, na UFRGS e na UVA.
- 3. Universidade: Como se constitui a Universidade (UFSC, UFRGS e UVA), como ambiente de trabalho dos professores.
- 4. Retorno ao Professor da UFSC, da UFRGS e da UVA, a fim de conhecer as múltiplas determinações que designam as relações: professor e trabalho acadêmico; professor e Universidade.

Como já explicitarei no capítulo anterior, referente à abordagem metodológica do estudo, apresentarei o processo de análise dos depoimentos dos professores participantes da pesquisa, considerando a área de conhecimento na qual cada professor atua.

Sem dúvida, a área de conhecimento é um dos elementos que compõem o processo de relação do professor com o seu trabalho, como já descrevi no Capítulo 1 – O caminho teórico percorrido neste estudo. Por outro lado, como venho trabalhando a segregação da universidade a partir da sua estrutura, ou seja, a sua departamentalização, considero que as áreas de conhecimentos também segregam a universidade, no sentido da vinculação dessas com a sociedade de mercado, ou melhor expressando, diante da vinculação dessas áreas com o processo de mercantilização do trabalho acadêmico, que segrega igualmente a universidade, a partir dos recursos adquiridos, dividindo a universidade em áreas pobres e ricas.

Os relatos que ora apresento, como já anunciei no capítulo anterior, estão codificados conforme segue:

– Universidades: A = UFRGS

B = UFSC

C = UVA

– Áreas de Conhecimento: (1) Ciências Exatas e da Terra
(2) Ciências Biológicas
(3) Engenharias
(4) Ciências da Saúde
(5) Ciências Agrárias
(6) Ciências Sociais Aplicadas
(7) Ciências Humanas
(8) Linguística, Letras e Artes.

– Número da questão de identificação da entrevista: q nºx.

Em alguns momentos nesse capítulo, agruparei as oito grandes áreas de conhecimento da CAPES nas duas grandes áreas da Ciência – Ciências Humanas e Ciências Exatas –, objetivando dinamizar o processo de relato de análise dos depoimentos dos professores, quando me refiro as áreas, sempre que possível, diante da similaridade dos relatos.

Isto posto, para fins deste estudo, constituem, de acordo com as grandes áreas definidas pela CAPES, a área de Ciências Humanas: (6) Ciências Sociais Aplicadas, (7) Ciências Humanas e (8) Lingüística, Letras e Artes. E a área de Ciências Exatas: (1) Ciências Exatas e da Terra; (2) Ciências Biológicas; (3) Engenharias; (4) Ciências da Saúde e (5) Ciências Agrárias.

3.1 OS PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA¹⁰¹

Quem são os professores que participaram da pesquisa? Qual a formação desses professores? Possuem outro vínculo empregatício? Sempre trabalharam como docente? Esses, entre outros questionamentos, guiaram-me para a elaboração desta seção. Para iniciar o processo desta análise, optei por partir do concreto sensível, ou seja, do professor universitário¹⁰², da vivência do professor junto à Universidade.

Neste estudo, trabalhei com vinte e quatro professores, oito de cada Universidade, representando cada grande área do conhecimento da CAPES. Os professores que entrevistei, conforme critério

¹⁰¹ Nesta seção, trabalhei a UVA conjuntamente com a UFSC e a UFRGS, pois apenas descrevi as características do professor, quanto à formação, ao vínculo de identidade desse profissional com a Universidade, não confrontando as realidades distintas que envolvem essas Universidades.

¹⁰² Vide dados quantitativos referentes aos professores que participaram da pesquisa, no APÊNDICE N.

previamente estabelecido, trabalham na Universidade há mais de quinze anos, sendo que:

- para 41,5% dos professores entrevistados, a Universidade foi o seu primeiro emprego;
- 46% dos professores entrevistados estudaram na Universidade na qual trabalham;
- 71% dos professores entrevistados sempre se dedicaram ao ensino superior; e
- 100% dos professores entrevistados não possuem outro vínculo empregatício.

A partir desses dados e essencialmente com base nos relatos dos professores, há evidências de que há entre estes professores, independente da área em que atuam, uma forte relação de identidade com a Universidade na qual trabalham e com a escolha da profissão que fizeram. Mesmo entre os professores que tiveram outro vínculo empregatício, ou os que tiveram a Universidade como o seu primeiro emprego, é igualmente notória essa relação de identidade, a partir das falas desses professores. Não se imaginam longe das salas de aulas, dos laboratórios, da pesquisa, da convivência no Campus Universitário. Por outro lado, não hesitam em manifestar a insatisfação com as reais condições de trabalho que vêm se revelando nos últimos dez anos na Universidade com o avanço das políticas públicas neoliberais.

Destaco o seguinte relato de uma professora, que expressa essa relação de identidade com a profissão e com a Instituição na qual trabalha: “[...] Como professora, e essa profissão para mim ela é muito importante, porque eu formo os alunos, mas ao mesmo tempo, eu também estou investindo, em pesquisa, em áreas de reflexão, através das quais eu também cresço. E com isso vou levando adiante o meu conhecimento que passa pelos alunos. Então, é algo para mim, muito importante, muito mais do que uma profissão. Afinal, diríamos hoje, a profissão para sobreviver, ganhar um salário. Para mim é muito mais, porque se fosse pelo retorno, a gente sabe, que no momento atual, a gente vem sofrendo uma série de arrochos, mas eu ainda, eu

acredito nisso. É uma paixão de vida, então eu acho, que eu não poderia me ver num outro local, que não nessa Universidade.” (A8 – q. 10).

Essa relação de identidade é fruto da consciência, como um produto social (MARX, 1984) que se reflete a partir das condições de realização do trabalho acadêmico, e por essa relação passam os significados, os valores, as perspectivas, as utopias, entre outras imagens ideais, que constituem a realidade subjetiva do professor.

Resgatando Wood (2003), esta relação de identidade com o trabalho é uma relação consciente no sentido que reflete a realidade na qual esse trabalho se materializa, se revela. Ou seja, apesar da adversidade das condições de realização do trabalho acadêmico nas universidades públicas, para os participantes da pesquisa, essa relação de identidade é a tônica consciente que envolve e que fortalece o querer fazer desse trabalho, é o que alimenta subjetivamente a relação que o professor mantém com o seu trabalho.

Essa realidade subjetiva que constitui a relação de identidade do professor com o seu trabalho, para a grande maioria dos professores entrevistados, passa também pela liberdade acadêmica, pela liberdade de ensinar, de pesquisar, de realizar a extensão. Saciadas as necessidades básicas do professor no desenvolvimento desse trabalho, a liberdade acadêmica é a manifestação do seu poder criativo, da emancipação da realização do seu trabalho, mesmo sendo este professor ciente de que é alienado, ao modo e à forma de realização do desenvolvimento do seu trabalho.

Porém, por outro lado, esse professor tem como meios de desenvolvimento desse trabalho, o conhecimento. E esse conhecimento no espaço público da universidade federal é livre na sua

constituição, no processo da sua produção, estando atrelado apenas, digamos, teoricamente, à busca incessante do saber. E essa liberdade acadêmica de produção do conhecimento é que faz, nas palavras de Santos (1999), a universidade poder criar e fazer proliferar comunidades interpretativas e poder agir ou não em conformidade com o seu pensamento.

Todavia o modo e a forma alienante de realização do trabalho acadêmico do professor não conseguem roubar o tônus da criatividade, da liberdade acadêmica, que envolve o processo de produção do conhecimento. E isto ao mesmo tempo fortalece a relação que esse professor mantém com o seu trabalho. Nesse contexto, o censor crítico da manifestação da liberdade acadêmica, nas palavras dos professores, é uma questão de “fórum íntimo” (A2 – q. 17). Ou seja, a ética, o sentido de responsabilidade, o compromisso com os valores pessoais, profissionais, com o currículo, com o grupo de trabalho, com o departamento, com a universidade e com a sociedade, com a formação, com os pressupostos ideológicos que sustentam a área de conhecimento na qual o professor atua, entre outros, é o que determina o como essa liberdade acadêmica pode se manifestar.

Essa liberdade acadêmica é reflexo, tanto da realidade objetiva, após saciadas as necessidades mais básicas do professor universitário, como da realidade subjetiva, como uma possibilidade ideal à medida que manifesta valores, significados, utopias, entre outros ideais. Com isso, a liberdade acadêmica pode ser expressa tanto como um elemento de organização do espaço público, quando amplia esse espaço, bem como, um elemento de organização do espaço privado, quando diminui o espaço público.

A liberdade se constitui no espaço público e vice-versa, ou seja, a liberdade acadêmica se constitui no espaço público e este espaço se constitui através da liberdade acadêmica. Porém, o professor no espaço público, no gozo da sua liberdade acadêmica, pode diminuir a constituição do espaço público, ou seja, ele pode desorganizar a constituição desse espaço, quando realiza atividades inerentes ao trabalho acadêmico com fins privativos, quando, por exemplo, delimita as ações de desenvolvimento da sua pesquisa para obtenção de determinados fins privativos.

Essa organização e desorganização do espaço público a partir do exercício da liberdade acadêmica pode ser demonstrada nos seguintes relatos: “[...] o que nós fazemos muito na pesquisa voltada para as empresas. Além de fazer as pesquisas acadêmicas, a gente faz muita coisa de pesquisa voltada para a empresa, para o que ela deseja. Ou seja, a gente negocia projetos, a gente negocia recursos, a gente negocia a pesquisa, o resultado dessa pesquisa. Então no fundo a gente tem muito mais atividade do que apenas a atividade acadêmica [...]”. (A3 – q. 10).

“[...] eu não concordo com universidade pública que é financiada pela sociedade como um todo, desenvolva apenas projetos para um pequeno número de interessados que são talvez, grandes empreendedores.” (B5 – q. 16).

As falas dos professores apontam indícios que essa liberdade é o que impulsiona o fazer acadêmico, a relação de identidade que os professores entrevistados da UFSC, da UFRGS e da UVA estabelecem com o seu processo de trabalho. A liberdade acadêmica é manifestada pelos professores entrevistados como uma característica peculiar da universidade pública, comparada com outras instituições de nível superior de natureza privada.

Pois, essa liberdade acadêmica é distinta na universidade privada, na qual os fins do trabalho acadêmico estão voltados para propósitos determinados pelo lucro. Na universidade pública, esses fins estão voltados para a produção de um conhecimento interessado e desinteressado da humanidade, com perspectivas mais amplas de atuação, apesar de, nos últimos dez anos, diante do processo de mercantilização do trabalho acadêmico, esses fins terem se estreitado em determinados momentos, na busca de recursos financeiros para a universidade. Ou seja, não há liberdade no exercício *do que e como* desenvolver a atividade acadêmica, estando essa atrelada às necessidades do organismo que financia essa atividade e espera resultados determinados da universidade. Por outro lado, a liberdade se constitui também no que compete ao professor de desenvolver ou não esse tipo de atividade.

De acordo com os dados analisados, apenas 33% dos professores entrevistados exerceram outra profissão antes de ingressar na Universidade e 71% sempre se dedicaram ao ensino superior. Isto revela que os professores preparam-se para ingressar nas Universidades nas quais trabalham, sendo estas reconhecidas como centros de excelência nas comunidades onde estão situadas. Essas Universidades representam, para os professores entrevistados, muito mais que uma opção de trabalho, mas uma opção de vida no sentido de busca da realização de um ideal.

Nas décadas de 70 e de 80, ser professor universitário era uma situação social de prestígio. Era uma referência social ser professor de uma universidade pública. Porém, além deste brilho social que atraía o professor, o bom salário oferecido diante do mercado de trabalho, uma vida mais confortável, supriam as necessidades básicas desse trabalhador. Contudo, a prática da pesquisa e do ensino era essencialmente as atividades que os atraíam e que se diferenciavam diante de outras

práticas acadêmicas, ou seja, a liberdade de poder pesquisar, ensinando e a liberdade de poder ensinar, pesquisando.

Muitos desses professores foram bolsistas nas Universidades nas quais trabalham e alimentaram durante anos a possibilidade de serem professores universitários. Acredito que, como qualquer outra profissão, conseguir um emprego é uma grande conquista nessa sociedade onde o desemprego está se tornando uma prática estrutural. Porém, diante da realidade que condiciona o ser professor de uma universidade pública, além dos critérios de acesso que exigem uma preparação peculiar, é uma opção de vida, no sentido da dedicação que essa profissão exige.

Nesta perspectiva de dedicação à profissão, destaco as seguintes falas: “[...] a semana acaba, na sexta de noite, e no domingo de tarde já estou na escrivaninha, estou começando a preparar as coisas. Afora que estou sempre lendo, e quando vou ler, vou ler as coisas da profissão, não vou ler literatura, então é uma coisa muito absorvente [...]”. (A7 – q. 30).

“[...] ser professor é vital. Eu gosto muito [...]. Gera períodos de longas tensões e poucos momentos de felicidades. Te afasta da família. Os momentos de tranqüilidade são poucos, por que surgem sempre novas perguntas, novas inquietações teóricas¹⁰³ [...]”. (C1– q. 15).

Os professores entrevistados manifestaram, em sua maioria, que exercem a essência do trabalho acadêmico, ou seja, o ensino, a pesquisa e a extensão, exigidos em lei e potencializados como

¹⁰³ Tradução sob a responsabilidade da pesquisadora: “Ser docente, es vital. Me gusta mucho [...] Genera períodos de longas tensiones y pocos momentos de felicidad. Alejarte de la familia. Los momentos de tranqüilidad son pocos, por que surgen siempre nuevas preguntas, nuevas inquietudes teóricas [...]”. (C1– q. 15).

critério para agregar valor ao salário, através do processo de avaliação e acompanhamento aos quais são submetidos.

No exercício do seu trabalho acadêmico (ensino, pesquisa e extensão), 75% dos professores trabalham com a graduação e a pós-graduação, aspecto esse que é reflexo do processo da formação dos professores, ou seja, 79% possuem o grau de doutor, exigência atual mínima para ingressar na Universidade e participar de algumas das atividades em nível de ensino, de pesquisa e de extensão.

Dentre esses professores, 42% exercem, além das atividades inerentes ao trabalho acadêmico, também atividades de gestão. Todos se dedicam exclusivamente¹⁰⁴ à universidade, sendo esta, teoricamente, sua única fonte de renda. Não possuem outro vínculo empregatício, nem com as universidades particulares, como forma de agregar valor ao seu salário.

Partindo das informações coletadas, pondero que os professores que participaram da pesquisa:

- são homens (58%) e mulheres (42%), em sua grande maioria, casados (88%), com formação em nível de doutorado, que ingressaram na Universidade nas décadas de 70 e de 80, dentre os quais 41,5% a têm como seu primeiro emprego. Os professores têm o trabalho na Universidade como uma opção de vida, pelas condições materiais que esse trabalho oferece e pela realização de um ideal diante do processo de liberdade acadêmica que constitui o

¹⁰⁴ De acordo com a Lei nº 6.2001, art. 68, os professores das universidades públicas exercerão suas funções em regime de dedicação em tempo integral, ou parcial. Para efeito desse estudo, entendo tempo integral como a dedicação exclusiva à UVA, já que os professores entrevistados não possuem outro vínculo empregatício. A Legislação do ensino superior espanhol não especifica a dedicação exclusiva como regime de trabalho, como prescrito na legislação do ensino superior brasileiro.

exercício do ensino, da pesquisa e da extensão, características que os distinguem dos demais níveis acadêmicos e instituições de ensino. Os professores prepararam-se para ingressar na Universidade e interagem com o ambiente de trabalho mediante uma relação de identidade e de insatisfação diante das condições atuais de realização do trabalho acadêmico. Gostam de trabalhar na Universidade, pelo seu dinamismo, pelo processo de liberdade acadêmica, pelas condições sociais que ela ainda proporciona aos seus trabalhadores. Essencialmente, saciadas as necessidades básicas desses professores como trabalhadores, sentem-se livres para a produção do conhecimento, organizando e desorganizando nesse contexto o espaço público no exercício do trabalho acadêmico, na busca de saciar novas necessidades surgidas a partir da sua interação com as condições atuais de desenvolvimento desse trabalho.

3.2 COMO SE MANIFESTA O TRABALHO ACADÊMICO A PARTIR DOS DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS¹⁰⁵

O trabalho acadêmico, como já analisei no primeiro capítulo deste estudo – O caminho teórico percorrido neste estudo – é constituído pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão. Nesta seção, irei descrever e analisar como se manifesta o trabalho acadêmico na UFSC, na UFRGS e na UVA, a partir das falas dos professores. Para tanto, terei por base a categoria empírica do trabalho acadêmico.

¹⁰⁵Nesta seção trabalhei primeiramente com a UFSC e com a UFRGS, e ao final situei o trabalho acadêmico na UVA, pois analisei o trabalho acadêmico a partir da realidade brasileira, sendo que os conhecimentos sistematizados do trabalho acadêmico na UVA auxiliaram no processo de análise, como já pontuei na apresentação deste estudo (Iniciando a caminhada).

Esta categoria é constituída pelos seguintes conteúdos: representações (o que representa o trabalho acadêmico para os professores entrevistados); em que condições esse trabalho acadêmico se realiza (neste contexto, irei considerar os recursos financeiros e materiais; a falta de pessoal docente e técnico-administrativo; a questão salarial; os aspectos burocráticos); as ações privatizantes do espaço público nas universidades através do exercício do trabalho acadêmico e, o trabalho como uma atividade social na vida do professor como trabalhador.

Na seção anterior – em que busco identificar os professores que participaram da pesquisa –, descrevi e analisei a representação do trabalho acadêmico para o professor entrevistado. É notória a relação de identidade que o professor estabelece com o seu trabalho e com a Universidade na qual trabalha. Destaquei a partir desse contexto, essencialmente três fatores que constituem essa relação de identidade do professor com o seu trabalho: a luta pela sobrevivência, um reflexo da consciência diante das condições de realização do trabalho acadêmico e a liberdade acadêmica como peculiar à universidade pública.

Para os professores entrevistados, o ensino, a pesquisa e a extensão são atividades sociais, de formação, de resposta à sociedade, de socialização das produções acadêmicas. Porém, apesar de a liberdade acadêmica constituir o processo de produção desse trabalho, ela é determinada pelas condições de realização do trabalho acadêmico. E, nesse contexto, o fator produtividade acadêmica foi destacado, pelos professores em todas as áreas do conhecimento, como determinante do fazer acadêmico.

Em que sentido essa liberdade acadêmica é determinada? Como a liberdade acadêmica pode ser determinada? Como já situei, o professor, para vivenciar a liberdade acadêmica, necessariamente

deve ter saciado as suas necessidades mais básicas, como ser humano. Porém, saciadas essas necessidades, outras surgem no processo de interação com as condições de realização do trabalho acadêmico.

Esse professor é livre, em certo sentido, no que vai produzir, porém os mecanismos implícitos de produtividade acadêmica se manifestam a partir das condições de realização do trabalho acadêmico e delimitam essa liberdade no sentido de pontuar diretrizes ao professor diante do processo de interação com o seu trabalho.

Por exemplo, na fala do professor (B2 – q. 13), ele relata que, para obter maior pontuação com vistas à GED, necessita publicar mais artigos internacionais, e isto lhe aponta algumas diretrizes sobre o que pesquisar e como pesquisar, de forma que sua pesquisa seja publicável em nível internacional. Conseqüentemente, essa liberdade, em certo sentido, é cerceada pela produtividade acadêmica.

A publicação de um artigo em uma revista internacional, por exemplo, se manifesta como uma possibilidade de melhores condições de vida e de trabalho para o professor. A possibilidade é uma realidade em potencial, ou seja, através da atividade acadêmica produtiva, tomando por exemplo, a publicação de um artigo, o professor poderá construir uma nova realidade, negando e transformando as reais condições de trabalho e de vida de que dispõe e, com isto, criará novas necessidades e novas possibilidades, num contínuo e inacabado movimento no processo de interação com a realidade.

Porém, no contexto social da universidade, essa produtividade acadêmica¹⁰⁶ é um fator de segregação na instituição, pois gera competição entre os professores. Essa competitividade influencia no relacionamento entre todos os professores da universidade e entre alguns professores dentro do mesmo departamento, criando situações constrangedoras de não-compartilhamento de informações, na busca de pontos para a GED, na busca de maior produtividade.

Destaco a fala do professor (B7 – q. 13): “Todo mundo reclama que não tem tempo, e se for contar realmente a carga horária desses professores aqui nesse departamento, tu vai contar 60 horas de trabalho por semana [...]. Eu não posso colocar isto, porque não tem hora extra. Então, tem vários controles assim por exemplo, esse da GED [...], que diz quantas aulas você deu, qual é a produção para ganhar aquele dinheiro a mais. Teve um pessoal do Rio de Janeiro que exigiu que eles fizessem a contagem até o final. Qual é a contagem que eles fazem aqui na federal? Eles dizem: Ah! Professora, você tem 140 pontos a senhora vai ganhar a GED. Ah! Tá bom. Mas quantos pontos eu fiz? Ah, não! A gente parou de contar no 140. Então, se eu fiz 180 ou 200. [...]. Eu fiquei pensando, com certeza, [...] eu devo fazer uns 200 pontos. Talvez até 270. Então, se eu preciso fazer 140 eu teria que ganhar hora-extra e eles não contam por isso. Porque eu posso chegar e exigir: Olha! Eu estou trabalhando a mais, pra eu fazer isso eu estou trabalhando sábado, domingo e feriados. Então, eu acho que em termos de produtividade aumentou, melhorou. Mas eu acho que esse controle está estressando muito, acabando. A gente meio que briga. A gente só fala quanto trabalho publicou, se já publicou ou não [...]. Os professores ficam falando: Ah! o fulano não publicou nada. Vai ter que sair do mestrado e ai

¹⁰⁶ Resgato aqui o que entendo por produtividade acadêmica, anunciada no Capítulo 1 – O caminho teórico percorrido neste estudo. Produtividade acadêmica, para efeitos de análise desse estudo, é o reflexo da política neoliberal que exige da universidade comportamentos adaptativos e mercadológicos como uma organização qualquer. Nas palavras de Chaufé (1999), a idéia de produtividade acadêmica está pautada em quanto tempo, com que custo e o quanto foi produzido.

começa criar uma escala estratosférica [...] quem dá aula no doutorado é melhor de quem dá aula no mestrado, quem dá aula no mestrado não quer mais dar aula na graduação, porque os alunos são muito inexperientes ainda [...]. Então, se criou uma série de outros problemas que não tinham antigamente [...].”

De acordo com Eagleton (1999, p. 28), para Marx a produção é um conceito de grande riqueza, equivalente à auto-realização. Porém, adverte o autor que o capitalismo empobrece o conceito, limitando-o ao sentido econômico. Aspectos dessa auto-realização, pontua Eagleton, poderiam ser comparados, como “saborear um pêsego ou deleitar-se com um quarteto de cordas, [...] tanto quanto construir riquezas, represas ou fabricar cabides mecanicamente.”

Como anunciei na seção anterior, os professores mantêm uma relação de identidade com o trabalho, consideram-no uma atividade social de produção, vital para a pessoa nesta sociedade capitalista. Porém, alguns professores sentem-se escravos desse processo de produtividade acadêmica, negando, assim, a auto-realização que a produção das atividades do trabalho poderia propiciar-lhes. Destacam que o trabalho não pode resumir-se à sobrevivência; por ele devem passar o prazer e a busca de outras satisfações pessoais.

Esta produtividade exigida do trabalho acadêmico reveste-se, por uma série de mecanismos já pontuados na primeira parte deste trabalho, como medida da sociedade do mercado neoliberal, mas que na essência potencializa o processo de privatização do espaço público da universidade.

Essa privatização ocorre visto que a universidade, como mostra Dias Sobrinho (2000), é considerada necessária à sociedade, pelo Banco Mundial, como forte divulgador das ideologias

do sistema político neoliberal, porém é julgada como dispendiosa, fato este que se constitui em incentivo a sua privatização, pelas políticas públicas educacionais.

Ao mesmo tempo que o Estado exige produtividade da universidade, ele diminui os recursos para o financiamento de suas atividades. Com isto, a universidade sente-se compelida a buscar recursos junto aos órgãos financiadores (agentes articuladores de cooperação¹⁰⁷) para que possa dispor de condições necessárias para o exercício do seu trabalho acadêmico. Para se legitimar perante o Estado, a universidade recorre aos órgãos de financiamento de modo a melhorar as condições de realização do trabalho acadêmico, suprimindo a defasagem material, estrutural e de pessoal deixada pelo Estado.

Um professor da área de Ciências da Saúde exemplificou de uma forma muito interessante, a partir da sua área de conhecimento, o que a Universidade vem vivenciando diante das condições de realização do trabalho acadêmico e da exigência de produtividade pelo Estado no que tange ao exercício desse trabalho: “[...] tem muita enzima e pouco substrato. Tem muito estímulo, há uma série de pressões sobre o professor para fazer as coisas, mas ao mesmo tempo há poucas condições para realizar projetos, por exemplo, na área da pesquisa.” (A4 – q. 21).

Sobre as condições de realização do trabalho acadêmico que determinam o processo de manifestação desse trabalho, os professores destacam em suas falas aspectos quanto aos recursos

¹⁰⁷ Agentes articuladores de cooperação são, de acordo com Melo (2002), instituições e empresas que, em um trabalho de articulação com a universidade, permitem um processo de maior fluidez com a sociedade, no atendimento às suas necessidades.

materiais e financeiros, à falta de pessoal docente e técnico-administrativo, à questão salarial e aos aspectos burocráticos. Os professores manifestaram que:

- a) os poucos recursos que são destinados pelo Estado à Universidade são mal empregados, até pela falta de autonomia que a Universidade tem para gerenciar os recursos que recebe, de forma que eles se dissipam com facilidade diante da carência orçamentária da Universidade;
- b) os laboratórios e as bibliotecas estão carentes de recursos de modo que são precárias as condições oferecidas aos alunos;
- c) os recursos materiais de apoio ao professor, ou seja, alguns dos meios necessários para a sua produção, como folhas, cartuchos para impressora, giz, lâminas para transparência, entre outros, estão atrelados a projetos de pesquisa e de extensão. Mesas, cadeiras, computadores, armários, entre outros materiais necessitam também ser arrolados nos projetos de forma a conseguir melhores condições de trabalho. O que não se consegue via projetos sai do bolso do professor. Diz um professor: “não me dão tinta. É tudo do meu dinheiro. Então, eu uso as velhas transparências que eu tenho.” (B7 – q. 22);
- d) professores migram de linhas de pesquisas, em busca de outras linhas nas quais a sociedade tenha maior interesse e possam obter financiamento junto aos agentes articuladores de cooperação, de forma a angariar recursos para o desenvolvimento de pesquisas e melhoria nas condições de realização do trabalho acadêmico;
- e) as pesquisas muitas vezes param por falta de recursos financeiros, o que acarreta uma grande frustração aos professores pesquisadores. Há professores, principalmente da área de Ciências Humanas, que não conseguem concluir suas pesquisas por falta de financiamento, e as publicam em parte, dando pistas de encaminhamento, de forma que

outros pesquisadores, em outras instituições, possam prosseguir com os estudos e chegar a resultados mais promissores.

Ressalto a seguinte fala: “[...] nós não temos condições de adquirir materiais necessários para prosseguir com a pesquisa, mas já que as conclusões do trabalho podem ser tiradas com os dados que a gente tem, eu espero que publicando, outros pesquisadores possam levar adiante. Isso, você sabe que é tremendamente frustrante para o pesquisador: isso se a pesquisa tiver alguma aplicabilidade; é entregar, vou até aqui e agora vocês peguem e levem adiante. Os méritos e créditos são todos em benefício de ter levado adiante. É muito stressante e é burro. Porque se joga mais dinheiro fora. Tu vais até ali e não completa. E como funciona a infra-estrutura da Universidade. Não tem dinheiro para deixar a linha elétrica adequada, então os ares condicionados quebram, aí o equipamento quebra e não tem dinheiro para consertar, aí terceiriza, mas o terceirizado não tem o menor cuidado, comprometimento com a própria instituição. Então, uma coisa leva a outra, quer dizer, você gasta mais mal, gasta pior, os poucos recursos que têm.” (A2 – q. 14);

- f) os professores afirmam que houve uma perda gradual do corpo docente e técnico-administrativo, em consequência das aposentadorias, mortes ou afastamento de diversas ordens, nestes últimos dez anos. Por outro lado, não houve reposição, pelo Estado, na mesma proporção das perdas. A contratação de professores substitutos não cobre a carência existente e, na verdade, há um acúmulo de trabalho para os professores que permanecem na Universidade.

Mesmo com a carência de recursos materiais e financeiros, e a falta de pessoal, a Universidade, como apresentei na seção 1.1 – Como se constitui o trabalho acadêmico na UFSC e na UFRGS –, vem crescendo nos últimos dez anos, ampliando suas vagas e aumentando o número de produções acadêmicas. Nas falas dos professores, este crescimento legitima a visão do Estado em considerar que a universidade é dispendiosa e onerosa, fundamentalmente na relação custo/benefício. Pois, mesmo com os cortes orçamentários e de pessoal realizado pelo Estado, essa instituição continua crescendo.

De acordo com os professores, isto ocorre porque há um empenho a mais no processo de desenvolvimento de suas atividades e na busca de recursos incessantes junto aos agentes de cooperação. Mas, também, há um desencantamento pela vida coletiva na Universidade. Os professores trabalham essencialmente pelo desenvolvimento, pela sobrevivência de seu ambiente de trabalho, do seu departamento, ou seja, pela sobrevivência de sua linha de pesquisa. Há um desencantamento pela vida coletiva na Universidade, em sua totalidade¹⁰⁸. Há uma aceitação fatalista da situação que estão vivendo.

Como ressalta Chauí (1999), prevalece a crença de um futuro inexorável para a Universidade, sendo que a única possibilidade de reconstrução e/ou manutenção dessa Instituição, que se revela nas falas dos professores, é através da realização do trabalho junto aos órgãos financiadores que incrementam recursos para a Universidade;

- g) os professores tiveram uma significativa perda salarial nos últimos dez anos, que, com a aquiescência dos próprios professores, é compensada parcialmente pelas gratificações que

¹⁰⁸ Totalidade é a realidade como um todo estruturado, racionalmente compreensível. Esta realidade se constitui a partir de uma relação de interação, entre os pares e o todo e entre as mesmas partes (TRIVIÑOS, 1999_a).

recebem. Ressalto a fala do professor (B4 – q. 15): “É, senti mesmo no salário. Que eu no início do governo atual, o meu salário era dois mil dólares. Agora eu não ganho mil. E o mercado queira ou não admitir, que dolariza, quer dolarizar até o pão! Você está em função do dólar. Em termos de ganhos materiais e reconhecimento ao esforço, claro que você se doutora, o pessoal [...]. Mas essa corrida, um dos fatores que levou muitas vezes ao doutoramento, foi a própria imposição do governo neoliberal, os compromissos, a GED. Para você ganhar em cima da produtividade. É uma forma de você ter ganho salarial, foi um incentivo. A universidade acabou capitalizando em cima do arrocho salarial, avançou, apesar de que os professores, não digo que empobreceram, mas se mantiveram no mesmo nível e tiveram que fazer um esforço sobre-humano para manter o padrão de vida dos anos iniciais do sistema neoliberal.”

Há uma notória perda nas condições de vida e de trabalho do professor nos últimos dez anos. Como defendo neste estudo, há um acelerado processo de proletarização acadêmica. Este processo é amenizado pelas gratificações recebidas e pelo financiamento do trabalho acadêmico, que ocorre em todas as áreas do conhecimento da Universidade, porém em graus distintos, diante do interesse mercadológico da sociedade por determinadas áreas de conhecimento.

Essas perdas salariais, esse processo de proletarização acadêmica, desmotiva o professor sendo mais um fator que o impulsiona a buscar outras formas de recursos para agregar valor ao seu salário. Argumentam os professores que o salário que hoje recebem não é compatível com o processo de formação à qual se dedicaram durante anos e na qual ainda investem;

- h) o exercício de atividades de gestão é algo cada dia mais repudiado pelo professor, diante da pouca remuneração e do grau de responsabilidade que determinados cargos exigem. Em certos departamentos, há rodízio entre os professores, na perspectiva de ninguém ficar em desvantagem. Pois, ao assumirem um cargo de gestão, dispõem de pouco tempo para se dedicarem ao ensino, à pesquisa e à extensão, e, assim, buscarem recursos para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas; e
- i) para os professores, além da racionalidade financeira que a Universidade vem vivenciando nos últimos dez anos, os aspectos de burocratização dessa Instituição também imperam sob o seu dinamismo, de forma a agravar as condições de realização do trabalho acadêmico.

Como já foi pontuado por Santos (1999), a universidade é arcaica em sua estrutura e essencialmente burocratizada. Esses aspectos referentes à burocratização afetam o dinamismo da universidade e legitimam a segregação que há no todo heterogêneo que compõem essa instituição social. Muitas atividades na Universidade são morosas e, de certa maneira, influem nas condições de realização do trabalho acadêmico.

Essa burocratização, apontada pelos professores entrevistados, refere-se também às atividades meios da Universidade, que, nas palavras do professor (A6 – q. 17), “[...] está se disseminando, desmobilizando, então isso afeta profundamente tanto o ensino, quanto a pesquisa.”

Considero interessante ressaltar, que talvez, sejam os servidores técnico-administrativos a categoria mais atingida proletariamente, nos últimos dez anos, na universidade, diante das

condições propiciadas pelo Estado. Pois, apenas recentemente é que os servidores técnicos começaram a participar de grupos de pesquisa e, assim, buscar recursos junto aos órgãos de cooperação. Esses, teoricamente, a princípio, dependem exclusivamente dos vencimentos liberados pelo Estado, para sobreviver. Porém, essa análise pode ser objeto de futuras investigações.

Diante desses depoimentos dos professores, o que posso argumentar é que o financiamento das atividades inerentes ao trabalho acadêmico está sendo uma possibilidade para eles amenizarem a carência e a precariedade que se encontram as reais condições de realização do trabalho acadêmico.

Esse trabalho manifesta-se sendo conduzido pela produtividade acadêmica, na busca de recursos para a sua realização. Ou seja, produz-se mais para conseguir mais recursos, com isso há, em alguns momentos, diminuição do processo de desenvolvimento do espaço público. Todavia, para muitos professores, essa busca de financiamento junto aos órgãos de cooperação é uma das formas de manter, quiçá, embora fragmentadamente, o espaço público da Universidade.

Essa busca se dá através dos departamentos e unidades de ensino, segregando a Universidade diante da captação de recursos. Como a sociedade neoliberal privilegia a área técnica, o saber imediato para obtenção de resultados concretos, as áreas de Ciências Exatas são as áreas ricas da Universidade, diante de maior possibilidades de arrecadação junto à sociedade mercantilizada.

Porém, como enfatizei em outros momentos, essa relação entre a universidade e os órgãos de cooperação é salutar para a universidade, visto que possibilita uma maior interação desta com a

sociedade e impede que esta se feche, como pontua a literatura, como uma “torre de marfim” (ROSSATO, 1989).

Todavia, os professores argumentam que a Universidade sem este processo de interação com os órgãos de cooperação, produzindo como uma “universidade sem condições”, como preconiza Derrida (2003), sustentada pela liberdade acadêmica, sem um processo de avaliação e acompanhamento, poderá se constituir em uma “torre de marfim”, privatizando-se internamente.

Ou seja, nas palavras do professor (A7 – q. 16), “O público é o conjunto da sociedade. O problema é se tu podes privatizar e podes mesmo, como tu estás dizendo. Ah! Vou fazer esse serviço da empresa tal, vou dar um curso dos funcionários da empresa Y, certo? Tranqüilo. Então, se tu podes privatizar quando tu designas ações para determinados segmentos e outros não. Tu podes privatizar também com os que estão aqui dentro representam um conjunto e eles vão decidir o que deve fazer ou não deve fazer a Universidade. Então, estão privatizando por dentro, entende? [...]. Às vezes um discurso, na minha opinião, um discurso de crítica nesse sentido, muitas vezes não cobre atitudes, que não são das mais produtivas nem são, [...] eu posso escolher que o meu discurso é muito crítico, então represento a felicidade da sociedade, então eu decido, que tem que ser pesquisado, o que não tem que ser pesquisado. Então já é uma capacidade de representar o coletivo muito ampla. Eu acho que democracia é a expressão da diversidade, isso é democracia. E é o acordo sobre procedimentos de como é que tu garantes igualdade de oportunidades. Então, o que nós não temos, nesse período, eu acho, é uma forma de regulamentar, as ações que a Universidade possa fazer, de forma a garantir que ela possa responder à demanda dos diferentes segmentos sociais. Ou seja, que ela não seja apropriada por um segmento só. Isso, para mim, não é questão de ficar fechada, ou ficar aberta para qualquer um, é como é que tu regulamentas esse diálogo. Agora, sem esse

diálogo, sinceramente, como todas as coisas fechadas, sem esse diálogo, eu acho que é mais fácil a privatização dos pares, por dentro que é nove entre nove administramos aqui nosso meio, eu acho isso muito complicado [...]”.

Como já defini na seção 1.5.3 – A universidade pública federal brasileira, como instituição social de ensino, pesquisa e extensão –, concebo a universidade como uma instituição social como expressão historicamente determinada, de uma sociedade determinada, que busca o saber desinteressado/ interessado que vai ao encontro das necessidades da humanidade. A liberdade acadêmica é essencial para esta universidade que concebo, heterogênea em suas áreas de conhecimento e concepções ideológicas.

A universidade legitima a sociedade e também se legitima a partir da relação que estabelece com ela. Isolar a universidade da sociedade é não situá-la como um fenômeno social, como um espaço social. Porém, acredito que a universidade limitada em pensar em si e sobre si se privatizaria, realmente. Isto é, teria uma única visão sobre um mesmo objeto. Perderia o seu caráter público, de diferentes visões sobre um mesmo fim.

Há evidências neste estudo, através da análise do depoimento dos professores, que algumas das pesquisas hoje realizadas na Universidade são destinadas à sociedade, com resultados privatizáveis, de forma a arrecadar recursos para a melhoria das condições de realização do trabalho acadêmico. Ou seja, há um acelerado processo de mercantilização do trabalho acadêmico.

Porém, a pesquisa básica, desinteressada aos olhos do capital, ainda existe na Universidade e sustenta o ideal do pesquisador, manifestado pela liberdade acadêmica que permeia o fazer do ensino, da pesquisa e da extensão. Essa pesquisa básica, ainda que limitadamente, é sustentada pelos recursos arrecadados junto aos órgãos de cooperação, diante da realização de outras atividades com aplicabilidade imediata, junto à sociedade.

Isto posto, questionei os professores sobre o seguinte: diante das reais condições de realização do trabalho acadêmico, na UFSC e na UFRGS, a manifestação desse trabalho pode se constituir em possíveis ações privatizantes do processo de desenvolvimento do espaço público das Universidades?

A grande maioria, ou seja, 75% dos professores me disseram que não, que o exercício do trabalho acadêmico não se constitui em ações privatizantes¹⁰⁹ do espaço público das Universidades. E argumentam que “não se pode ficar de braços cruzados” (A3 – q. 34). Os professores necessitam fazer algo, e a possibilidade plausível é o financiamento das atividades acadêmicas junto aos órgãos de cooperação.

Destaco a fala do professor (B8 – q. 22), que fortalece a idéia de que o exercício do trabalho acadêmico não fomenta o processo de privatização do espaço público da Universidade: “Não, não. A gente faz um projeto, [...] nós pagamos as taxas todas da universidade, do departamento, do centro, mas os professores ganham alguma coisa, porque não é um trabalho gratuito. Tu não vai ficar trabalhando de graça. Então, eu acho, que isso [...] quanta coisa a

¹⁰⁹Entendo por privatização acadêmica neste estudo, com base em Dias Sobrinho (2002), a expressão da mercantilização do espaço público, da educação superior como serviço, do ensino, da pesquisa e da extensão como atividades com fins privativos.

gente conseguiu fazer aqui para o nosso departamento, em função das verbas que nós geramos com esse tipo de trabalho e não acho que isso seja uma coisa negativa, como muita gente acha que isso é a privatização da universidade. Longe disso, está bem longe da privatização esse tipo de trabalho. Isso ajuda, isso significa que a gente não está esperando que tudo venha do Estado.”

Para eles é uma questão de sobrevivência da Instituição como espaço público, como possibilidade para a melhoria das condições de trabalho, para legitimar o trabalho acadêmico e a ação docente junto à sociedade, angariar recursos de modo a auxiliar financeira e academicamente o professor como um trabalhador nesse processo.

As fundações são apontadas pelos professores como fontes favoráveis de captação de recursos, e a Universidade, em decorrência de sua estrutura acadêmica e administrativa, cria mecanismos para que o professor atue com certa liberdade junto às fundações, na busca de recursos para o exercício de suas atividades.

A fala do professor (B1 – q. 11) revela a contradição vivenciada na relação estabelecida com as fundações, pois, ao mesmo tempo que elas privatizam o espaço público da Universidade, sustentam esse espaço com recursos destinados à manutenção da Universidade: “Bom, depende do que você entende por privatizar. Eu acho que existe dinheiro de fora, é claro, as fundações são aquilo que nós já comentamos [...]. Agora, que isso vai levar à privatização? Ou estimular o processo de privatização? Isso também, nunca ficou muito claro. Eu não sei. Você pode olhar por outro ângulo, não é? Você pode olhar por outro ângulo, que se elas não existissem, com certeza nós estaríamos muito pior. Existe o outro lado da moeda. O ideal seria que o governo desse dinheiro para tudo e não existisse nenhum tipo de dinheiro de fora. Agora, a partir do

momento que o dinheiro não é suficiente, e o dinheiro realmente é muito curto, eu acho que o dinheiro das fundações é importante. Agora, o que eu acho que deveria haver era um gerenciamento muito bom. Um gerenciamento muito bom, de forma que ele fosse muito bem utilizado, e que ele fosse apenas para ajudar, que acrescentasse. Eu não vejo muito, eu não tenho muito essa paranóia, porque cobrou uma taxinha, [...] está privatizando.”

Para um grupo de professores das distintas áreas de conhecimento, a busca de recursos não é necessariamente uma privatização. A cobrança de anuidades na Universidade, sim. Isto é privatização. Sugerem que deveriam ser cobradas algumas taxas, a fim de romper com o corporativismo da Universidade que se revela em algumas instâncias e que também onera a Instituição. Citam, por exemplo, que os alunos repetentes deveriam pagar taxas adicionais de rematrícula; que o estacionamento para alunos deveria ser cobrado, bem como taxas para o não-cumprimento das normas da biblioteca, de devolução de livros.

Esses foram alguns dos exemplos apontados pelos professores no sentido de angariar verbas para a Universidade e, assim, negar o corporativismo acadêmico. Pois, segundo os professores, muitos alunos são subsidiados pela universidade pública, sem um maior compromisso para com ela e para com os gastos que oneram seu orçamento.

Há professores que destacam que haveria de se quebrar a desconfiança crônica entre a universidade e o setor empresarial. Com isso, nas palavras do professor (A2 – q. 16), “a sociedade conseguiria enxergar melhor a importância do trabalho acadêmico [...], que estivesse expresso nas coisas que as pessoas usam para o seu bem-estar.”

Por outro lado, esses mesmos professores apontam para o receio de a universidade se tornar auto-sustentável, diante do financiamento de suas atividades, e, com isso, os próprios professores limitarem suas ações aos interesses imediatista da sociedade.

Argumentam, os professores, que as pesquisas financiadas contribuem para a melhora do exercício do trabalho acadêmico, não somente pela possibilidade de condições materiais, mas também pela possibilidade de crescimento didático-pedagógico, pela troca de experiências e publicização de seus resultados. Neste caso, não é considerado por eles privatização do trabalho acadêmico. Apontam como exemplo, pesquisas em nível de pós-graduação, pois, mesmo financiadas suas ações, há uma publicização desse trabalho, após a defesa em banca.

Outros professores não possuem clareza se o trabalho acadêmico contribui ou não para o desenvolvimento do processo de privatização dos espaços públicos. Todavia, se contradizem, argumentando que estão cientes de que a mercantilização do trabalho acadêmico contribui para a inanição das ações do Estado, num processo de compartilhamento de responsabilidades dos próprios professores com o Estado.

Destaca o professor (A3 – q. 43): “[...] Na real, nós discutimos muitas vezes isso, e você sabe que é isso que está acontecendo. Pode-se fazer o quê? Tem alguma saída? Esse é o problema. Nossas saídas[...]. Parece que a única saída que a gente encontra é de prejudicar os alunos, que é a greve, é essa a coisa de me afastar para fazer essa ligação com as empresas e isso que é difícil. Porque, no fundo, para dar espaço para que isso não acontecesse, a gente tinha que ter paralisado, não no sentido de fazer greve, mas no sentido de dizer para o Governo: olha, hoje nós não podemos manter o mesmo número de alunos entrando porque nós não

temos recursos. Nós não podemos ampliar as vagas. Então o que nós estamos fazendo? Então cria vaga para Medicina [...].E é uma coisa muito complicada. Porque se a gente reduz as vagas, o governo cria a Universidade Privada. Qual é a saída? Não sei. Qual é a saída? Isso é uma coisa que me preocupa [...] cada vez que o governo tira uma coisa, nós temos que se virar com os nossos próprios meios. [...]. Com certeza estamos contribuindo, [...] e dando argumento para que o Governo diga: olha, há um excedente de pessoal, havia realmente recursos demais na Universidade.”

Essa atividade de mercantilização do trabalho acadêmico é uma resposta favorável ao Estado, pois a privatização, a produtividade e a competitividade acadêmica são condicionadas por ele. Segundo um dos professores entrevistados, “a Universidade, de uma forma ou de outra, está vinculada em função do Privado” (B4 – q. 16).

Cita como exemplo: “Esse prédio todo aqui é fruto de convênio [...]. Não foi a Universidade que construiu, foi o departamento com um financiamento de um milhão e trezentos mil dólares da fundação [...]. Nós fizemos uma rede de pós-graduação e como aqui é a sede da rede, a fundação nos pagou e nós capacitamos. Desenvolvemos um mestrado de nível estendido para todas as universidades do Rio Grande do Sul, Paraná e até do Mato Grosso. E o resultado como ganho físico desse imenso investimento humano, foi a sede onde nós moramos hoje. Então, na verdade, muitos cursos, muito centros estão vivendo, hoje se vive dos recursos privados [...]. Estava falando para você que estou comprando os móveis para essa sala, mas não é verba do MEC, é verba dos projetos de especialização. Os professores nas horas extras estão desenvolvendo atividades, sexta, sábado, domingo [...]. A nossa conta de manutenção de reforma é toda mantida em função da atividade privada, entre aspas, digamos dos professores, das atividades extras dos projetos de extensão da universidade.” (B4 – q. 16).

A tônica da argumentação de uma legislação que possibilite uma maior distribuição de renda arrecadada pela Universidade entre as áreas, isto é, uma distribuição ou mesmo a aplicação dessas verbas de forma mais equitativa na Instituição se concretizaria em uma ação a fim de amenizar a segregação entre áreas na Universidade, diante das condições de realização do trabalho acadêmico. Pois, como já expressei em diversos momentos neste estudo, diante do interesse mercadológico da sociedade, algumas áreas conseguem negociar melhor suas atividades em detrimento de outras. Porém, os resultados desse estudo revelam que todas as áreas financiam suas atividades em níveis distintos.

De acordo com as informações obtidas neste estudo, na UFRGS e na UFSC 100% dos professores entrevistados manifestaram que possuem contatos com as fundações e órgãos de cooperação para financiamento de atividades acadêmicas¹¹⁰.

E, finalmente, 25% dos professores afirmam que sim, que o trabalho acadêmico pode fomentar o processo de privatização do espaço público nas Universidades. Porém, advertem que realizam apenas uma pequena privatização ou uma privatização em pequena escala, sem grandes efeitos para a Instituição.

Ressalto a fala do professor (A8 – q. 18): “[...] uma pequena privatização na medida em que se faz, por exemplo, a partir de necessidades de fora, se faz convênios, acordos, e o professor vai trabalhar, com vistas a um determinado objetivo e vai receber por aquilo. Ele vai receber, mesmo que essa regulamentação contemple assim, um porcentual pequeno dessa prestação

¹¹⁰ Diante das informações obtidas junto à UVA, essas informações se revelam que 100% dos professores possuem contatos com as fundações e agências de cooperação para financiamento do trabalho acadêmico.

de serviços, para a universidade. A universidade perde muito pouco com isso, porque ela perde a força de trabalho do professor, que vai estar investindo, tendo em vista um outro interesse, vai estar ganhando salário extra, através dessa prestação de serviços. Então, a forma, eu não digo que todas as formas estejam encaminhando isso, dando abertura para isso, mas algumas formas de regulamentação de serviços permitem essa privatização do trabalho do professor.”

Considero que as condições de realização do trabalho acadêmico são uma das causas, ou seja, são determinantes no processo de interação do professor com o seu fazer acadêmico. Sem condições adequadas para a realização do trabalho acadêmico, o professor sente a necessidade de buscar recursos de outras fontes para poder executar o seu trabalho. E esta busca é potencializada pela própria estrutura da Universidade, como um mecanismo legitimador da sociedade de mercado.

O professor, sem condições dignas de trabalho e com a possibilidade de buscar recursos, acata massificadamente, como defende Molina García (2001), o processo de cooperação dos órgãos financiadores de modo que legitima junto à sociedade a universidade pública e produtiva, melhora as condições de trabalho e agrega valor ao seu salário.

Essencialmente negam que o trabalho acadêmico fomenta o processo de privatização, mas contraditoriamente realizam trabalhos de pesquisa e de extensão, e arrecadam recursos de setores privados com esse trabalho, muitos dos quais com resultados eminentemente com fins privados. Não consideram esse ato um processo de privatização do espaço público, pois argumentam que não possuem outra saída e que, através desse processo, a Universidade ainda pode ser mantida como uma instituição pública.

Como justifiquei no capítulo referente à abordagem metodológica do estudo, na categoria científica do modo de produção do materialismo histórico, pertinente aos fenômenos sociais, podem estar incluídas as demais categorias científicas. Ou seja, o modo de produção é determinante nas condições de vida e de trabalho das pessoas, sendo que as demais categorias científicas, de certo modo, estão inseridas nessa categoria.

O modo de produção, nesse contexto, o modo de produção capitalista neoliberal, determina como se constitui a sociedade; em conseqüência, o Estado como mecanismo legitimador dessa sociedade, determina como se constitui a universidade, o trabalho acadêmico. Neste movimento, a produtividade do trabalho acadêmico, a competitividade, a privatização podem ser consideradas um reflexo do modo de produção capitalista, que têm o lucro como essência desse processo. A universidade é compelida a ser produtiva e o trabalho acadêmico, conseqüentemente, também, como forma de gerar recursos para essa instituição.

Porém, mesmo com uma concepção fatalista de aceitabilidade dos fatos, de engessamento das ações, os homens, através das relações de produção e das forças produtivas, que estão indissolúvelmente ligadas, podem transformar essa realidade que está aí, quando tiverem consciência que esta realidade foi criada pelos homens e, por essa razão, pode ser transformada por eles.

As relações de produção que o professor estabelece com o seu trabalho podem exercer pressão nas realidades herdadas de modo a transformá-las. São relações sociais que se estabelecem entre os homens no processo de produção do trabalho. Para tanto, faz-se pertinente saber o que queremos mudar, o que desejamos transformar.

Os professores estão asujeitados a esta situação, ora por necessidades financeiras, ora por ideologia, ora por não terem consciência que Universidade estão construindo. Vivem a contradição de serem sustentadores e opositores da ideologia do Estado.

Suas condições de vida e de trabalho determinam suas ações. Com isso, não conseguem ver outras possibilidades de ações. Consideram que, com o apoio dos agentes de cooperação, podem publicizar as ações da Universidade, e esta se manter pública mesmo com financiamentos privados.

De certa maneira, isto já ocorre na UVA que, diante do processo de autonomia na qual está inserida, necessita do apoio dos agentes de cooperação para realizar suas atividades. E, com isso, também vivenciam a segregação da Universidade diante do interesse da sociedade de mercado em determinadas áreas em detrimentos de outras. Porém, como na UFSC e na UFRGS, há evidências de que todas as áreas de conhecimento da UVA potencializam o processo de mercantilização de algumas de suas ações.

Todavia, os professores da UVA, em sua grande maioria 62,5% também negam a possibilidade de o trabalho acadêmico potencializar o processo de privatização da Universidade, apesar de manifestarem claramente que estão a serviço da sociedade de mercado, uma vez que necessitam dela para a sustentação da sua Instituição. Revela um professor, na sua fala sobre a relação da Universidade com os órgãos de cooperação: “A universidade isolada pode perder sua função. O mundo empresarial vai exigir uma resposta à universidade, principalmente na área da investigação. É uma dupla relação de utilidade social. Pois, deve-se estabelecer convênio,

principalmente com interesse nos resultados. Os convênios trazem dinheiro, são uma fonte de financiamento. E também financia o professorado¹¹¹.” (C1 – q. 9).

Isto posto, acredito que o trabalho acadêmico pode organizar e desorganizar o processo de desenvolvimento do espaço público na Universidade, diante da relação que o professor estabelece com o seu trabalho.

Penso que a questão da privatização do espaço público da Universidade não pode limitar-se apenas aos resultados mostrados neste estudo, ou seja, a cooperação com os órgãos de financiamento no exercício do trabalho acadêmico. A situação é muito mais complexa, se levado em conta como esses órgãos agem no interior da universidade, minando os seus espaços públicos, e qual será no futuro o papel do Estado como financiador da universidade pública.

3.3 AS UNIVERSIDADES PARTICIPANTES DA PESQUISA COMO AMBIENTES DE TRABALHO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Analisei, nas duas seções anteriores, quem são os professores que participaram da pesquisa e como esses professores desenvolvem e manifestam o trabalho acadêmico nas Universidades em que trabalham.

¹¹¹ Tradução sob a responsabilidade da pesquisadora: “La universidad aislada puede perder su función. El mundo empresarial va exigir una respuesta a la universidad, principalmente en el área de la investigación. Es una doble relación de utilidad social. Pero debe establecerse convenio, principalmente en lo interés de los resultados. Los convenios traen dinero, una fuente de financiación. Esto también financia el profesorado.” (C1 – q. 9).

Nesta seção, analisarei como se constitui a universidade pública, como local de trabalho dos professores a partir da vivência manifestada por eles. Para auxiliar na análise desta seção, trabalharei com a categoria empírica Universidade.

Construí a análise dessa categoria a partir dos seguintes conteúdos: universidade como local de trabalho; universidade como instituição de ensino, de pesquisa e de extensão; universidade quanto à natureza pública e privada; universidade e sociedade; e universidade e políticas públicas que incidem sobre a sua constituição.

Ao serem questionados sobre a Universidade como local de trabalho, como instituição de ensino, pesquisa e extensão e quanto a sua natureza pública, os professores manifestaram suas vivências primeiramente a partir do seu ambiente de trabalho e, após, a partir de uma visão mais ampla como instituição social.

Ao situar a Universidade como local de trabalho, os professores voltaram a manifestar sobre a relação de identidade que possuem com a Instituição, como já mencionei na primeira seção, quando identifico quem são os professores que participaram da pesquisa.

Destaco as seguintes falas, reveladoras da relação de identidade que os professores têm com a Universidade: “[...] eu gosto da universidade, eu sou apaixonada por essa universidade; a minha vida toda está aqui; os meus filhos também estudaram no colégio de aplicação, todos com exceção de uma filha, mas os outros quatro todos estudaram aqui, todos eles fizeram universidade aqui; meu marido é professor na universidade, então na verdade a universidade é como uma extensão, digamos da minha casa.” (B2 – q. 18).

“[...] primeiro, é a minha sobrevivência econômica, é a minha sobrevivência como ser social, ou seja, eu sou alguém, tenho um rótulo, sou professor da universidade. Significa para mim pessoalmente, estabilidade [...]. Porque eu sou professor. Se eu fosse outro profissional, talvez fosse diferente. Eu tenho, uma percepção, eu não sei se chegaria a dizer que tenho orgulho, mas eu diria que me envaidece trabalhar numa universidade. É uma coisa boa, me dá um senso de que apesar dos anos passarem, de eu ir ficando mais velho, de que eu tenho uma trajetória de crescimento [...]. Existem sentimentos de responsabilidades da minha parte, em relação a esse processo, que eu julgo absolutamente fundamental, que é o desenvolvimento da sociedade. E vira e mexe um sentimento de orgulho por estar participando disso aí. E isso tudo, dentro de um senso de liberdade que existe, pela condição que eu descrevi antes, ou seja, é um ambiente livre, em certo sentido, que permite que todas essas coisas possam acontecer. Isso é uma sensação muito agradável estar dentro disso, inclusive do ponto de vista de exercícios das funções. Existe uma liberdade considerável [...]”. (B6 – q. 22).

Ao se manifestarem sobre a Universidade como local de trabalho, 100% dos professores entrevistados na UFSC, na UFRGS e na UVA evidenciaram a relação de identidade que possuem com a Instituição. Enfatizaram que essa relação se concretiza essencialmente a partir de dois fatores: como local de trabalho, na qual conseguem tirar ganhos para a sua sobrevivência, e através do exercício da liberdade acadêmica que sustenta o dinamismo da Instituição, principalmente em relação ao exercício do trabalho acadêmico, em especial à pesquisa na qual difere, por exemplo, da universidade privada, que, nas palavras dos professores, desenvolve muito pouca pesquisa comparando com a universidade pública.

A liberdade acadêmica para os professores, satisfeitas as necessidades mais básicas, é um dos constituintes do processo de desenvolvimento do espaço público. Ou seja, esta liberdade

acadêmica é para os professores um dos elementos diferenciais que constituem o fazer acadêmico da universidade pública.

Sem a liberdade do fazer acadêmico constituído pelo ensinar, pesquisar, exercer a atividade de extensão no sentido de poder pensar, de ser um fórum livre de constituição do conhecimento, o público não se manifesta.

Porém, como já evidenciei na seção anterior, esta liberdade é determinada pela interação do professor com o seu trabalho acadêmico e, diante das condições atuais de realização desse trabalho, ela está cerceada, ou seja, o professor só sente-se livre academicamente quando dispõe de recursos físicos, materiais e humanos, quando suas necessidades forem saciadas. E, atualmente, o professor tem sua alma de trabalhador academicamente segregada, diante da produtividade acadêmica exigida pelo Estado, definida como critério para a sobrevivência da própria instituição.

Alguns professores manifestaram um sentido de “pertencimento” (A7 – q. 16) à Universidade diante desse processo de liberdade acadêmica que tonifica o fazer do trabalho acadêmico. Mas, por outro lado, esta liberdade determinada pelas condições de realização do trabalho acadêmico segrega a visão de totalidade da Universidade, pois o professor se enclausura em seu departamento, como se este não fizesse parte de uma realidade concreta estruturada.

Isto reflete a própria ideologia neoliberal que individualiza, que segrega o público, o coletivo. O professor trabalha pela sua linha de pesquisa, pelo seu departamento, estando distante do

coletivo, do conjunto estruturado que constitui a universidade. Consciente ou inconscientemente, ele está determinado a fazer produtivamente a sua parte, negligenciando o todo.

Destaco a seguinte fala, para exemplificar essa visão segregada que os professores entrevistados manifestaram sobre a Universidade: “É meio difícil esta pergunta. O que você está perguntando é meio complicado, porque, digamos assim, eu nunca pensei em termos da Universidade. Eu sou da Escola [X] e muito particularmente do Depto. [Y]. Ou seja, eu sou muito afeiçãoada ao Departamento [...], ao meu curso de [...], mas nunca pensei muito em termos da Universidade. Então, por isso que é aqui que representa a Universidade. Digamos assim. Talvez a minha visão seja muito menor. Eu sou dedicada ao ensino, à Engenharia [...] e não à Universidade como um todo. Talvez isso seja uma coisa errada, a gente deveria pensar muito mais em termos da Universidade, o que a Universidade significa para a comunidade, mas na real eu nunca pensei assim. Sabe que uma vez eu fui à UNICAMP e quando cheguei lá uma professora de Engenharia também me recebeu, eu não fui oficialmente, fui particularmente, fui conhecer e tal, e eu achei muito interessante que ela me levou a toda Universidade, indicava, aqui fica tal coisa, aqui fica a Biblioteca Central, aqui fica não sei o quê, a comunidade; ela sabia onde era isso, onde era aquilo, o que funcionava ali, eu cá comigo pensei, puxa se eu tivesse que levar o pessoal para conhecer, meus Deus! Onde fica o Campus Médico? Ou o que tem o Campus Médico? Eu não saberia. Eu não sei onde estão exatamente e o que tem e aonde no Campus [...], por exemplo. Fiquei meio assim [...]. Eu, realmente não tenho essa coisa [...]. Talvez seja uma falha minha também, mas eu acho que na nossa carreira [...]. É que realmente eu não sei falar, como a Universidade. É que sempre vivi para o Departamento.” (A3 – q. 24).

Essa visão segregada da realidade, do local de trabalho, é reflexo ideológico dos pressupostos neoliberais que dissipa, que segrega o coletivo, o público. O professor trabalha atualmente por e

pelo seu departamento. Desconhece ou nega conhecer o todo que o rodeia, a Universidade como uma realidade concreta estruturada, à qual pertence.

De acordo com Wood (2003), o principal projeto marxista é a crítica ao capitalismo, porém em todo o processo de construção do materialismo histórico, a teoria de Marx apregoa a defesa da liberdade do homem, contra a barbárie do capital que segrega e dissipa a alma trabalhadora.

A alma do professor trabalhador manifesta-se segregada diante das condições de realização do trabalho acadêmico. Apesar de os entrevistados relatarem que se identificam com a Universidade como local de trabalho, eles não se identificam com as condições de realização desse trabalho, mas encontram-se acomodados diante das atuais condições nas quais o realizam.

Por outro lado, mesmo esta liberdade cerceada pelo imperialismo do capital que determina que a Universidade seja produtiva segundo os ditames neoliberais, negando, assim, a organização do espaço público através do financiamento público, os professores manifestaram mais uma vez que não vislumbram outra saída, a não ser o financiamento privado das suas atividades acadêmicas, de modo a serem produtivas e lucrativas e, assim, terem condições de realizar com determinado grau de liberdade o seu trabalho acadêmico, como se manifesta um dos entrevistados: “Bom, eu acho que a Universidade Pública a verba de custeio dela é toda ou quase toda do governo. Se você pensar em Universidade Pública como sendo aquela que toda a verba vem do governo, não existe mais Universidade Pública, porque as Fundações estão aqui, a gente sabe disso, dentro da Universidade. As Fundações são extremamente fortes, são extremamente importantes, porque o dinheiro, quer você goste ou não goste, é um fato consumado, que grande parte do dinheiro que entra na Universidade entra via Fundações. Se você vai ao

Tecnológico, se você vê o pessoal de outros centros, reclama, porque lá você tem as coisas mais organizadas, as coisas são mais limpas, e isso é dinheiro que entra via projetos, não é? Então, a universidade pública, pública, no sentido só de governo, acho que nem existe mais. A Fundação tira dinheiro das indústrias, então existe realmente, existe já essa entrada muito forte de dinheiro. Também acho que ela é salutar. O único problema é que ela teria que ser bem gerenciada e bem transparente. Entrar, saber onde está, saber como está sendo gasto. Se [...] está trabalhando, se está fazendo outras coisas, especialmente nesses projetos. Você vê que está lá, e não está fazendo outras coisas, negligenciando o ensino, por exemplo. Então, a universidade pública, eu acho que é aquela aonde, a maior cota da verba de custeio vem do governo. [...]. Então, eu acho que a pública é aquela que quase toda a totalidade do dinheiro vem do governo e via Fundações, e a Privada, é aquela que cobra mensalidades.” (B1 – q. 6).

Questionei os professores sobre qual a diferença entre a universidade pública e a privada, no processo de manifestação do trabalho acadêmico. Os professores foram muito categóricos nas suas falas. Para eles, três aspectos que se manifestam no processo de desenvolvimento do trabalho acadêmico constituem a diferença quanto à natureza das universidades:

- a) O financiamento: Na universidade pública, o financiamento é propiciado na maior parte pelo Estado, com apoio dos agentes de cooperação, e nas universidades privadas o financiamento, na maior parte, é gerenciado pelos órgãos de financiamentos com fins privativos, com o apoio do Estado. Nesse contexto, o trabalho acadêmico na universidade pública é voltado para o desenvolvimento social, com o exercício do ensino, da pesquisa e da extensão, como prestação de contas à sociedade, sendo ela que mantém, de certo modo, a universidade pública. A universidade privada, na qual o trabalho acadêmico centra-se quase que exclusivamente no exercício do ensino, é uma prestadora de serviços.

Destaco a fala do professor (B7 – q. 9): “Bom! [...] Eu acho, que a universidade pública ela é mais original [...]. A essência dela seria a integração dessas três áreas: ensino, pesquisa e extensão. Então, através da pesquisa, se tem os novos conhecimentos e são repassados aos nossos alunos. E o que eu vejo na universidade privada é que há uma preocupação muito maior com a formação dos alunos, como a prática profissional, e muito menos com a pesquisa. Além de tudo, eles têm uma preocupação muito grande com o financeiro, com o lucro, com o dinheiro. Então, é uma empresa. É um negócio para se ganhar dinheiro, e a gente vê muitos que são negócios mesmo. Não estão nem preocupados com qualidade. Mas eu acho, que a pública não é um negócio. Ela é essencialmente um lugar de pesquisa, de conhecimento.”;

- b) A pesquisa: Das atividades inerentes ao trabalho acadêmico, a pesquisa foi destacada pelos professores como uma atividade típica da universidade pública e pouco executada nas universidades privadas. Isto ocorre como um determinismo das políticas públicas educacionais que, delineadas pelo modelo neoliberal, privilegiam o ensino em detrimento da pesquisa, o privado em detrimento do público¹¹².

Destaco a fala do professor (B2 – q. 11): “É até difícil, porque eu acho que às vezes até o próprio governo, a maneira que ele age, agiu até agora, ele deseja sempre confundir as pessoas, como se elas fossem diferentes. Acho que umas das coisas que eu já coloquei nessa universidade pública, é essa característica de uma liberdade, acho que uma das maiores características, pelo fato dela não visar lucro, de ela permitir aos professores essa margem de liberdade de atuar em pesquisas [...]. Na universidade particular,

¹¹² Vide seção 1.6 – Desafios e possibilidades da universidade pública federal brasileira diante das políticas públicas neoliberais.

embora também atue na pesquisa, mas ela não dá essa mesma liberdade de ação para o pesquisador, e não dá o mesmo tempo, ela exige muito mais aulas, tempo de aula em sala de aula é outra coisa que acho.”; e

- c) A liberdade acadêmica: Na universidade pública ela tem possibilidades, apesar das condições atuais de realização do trabalho acadêmico, de se manifestar mais intensamente do que na universidade privada, uma vez que esta tem princípios claros, determinados para a obtenção do lucro. E esse determinismo do lucro cerceia o espaço de desenvolvimento da liberdade acadêmica.

Ressalto a fala do professor (A6 – q. 13): “A principal diferença que eu acho, que na Universidade Pública, como não visa um lucro imediato, então cria mais condições de amadurecimento das idéias, ela cria condições para o fundamento do conhecimento, porque se tu tens que produzir resultados imediatos, então vai direcionar todas as atividades para ter esses resultados imediatos. A Universidade Pública não tem, vamos dizer, esse objetivo, de ter resultados imediatos, então, às vezes, isso pode contribuir para uma certa inoperância, mas fundamentalmente, eu acho que isso é o lado positivo da Universidade Pública de ter esse espaço de liberdade de pensamento, de idéias, de atividades, de criatividade. Só o espaço público consegue dar essas condições. Privado, não tem direito. Então essa, eu acho, que é a principal diferença do ponto de vista do resultado, do progresso da ciência, da pesquisa. As pesquisas, às vezes, levam um ano, tem que amadurecer, e a Universidade Particular não sustenta isso. Assim como as empresas não sustentam pesquisas de longo prazo.”

Apesar das restrições sobre as condições de realização do trabalho acadêmico atualmente, a universidade pública, para os professores entrevistados, ainda exerce uma função de destaque social no que tange ao processo de desenvolvimento econômico e social do meio no qual está inserida.

É um local de construção, de formação e socialização do conhecimento, que contribui essencialmente para a melhoria do nível de qualidade de vida das pessoas. Para os professores, o compromisso maior da universidade é com o social, com o avanço da tecnologia, da ciência. Sentem-se, em certo sentido, responsáveis por esse processo.

Porém, para os professores das áreas de ciências exatas e da terra, ciências biológicas, engenharias, ciências agrárias, ciências humanas e lingüística, letras e artes, a sociedade não reconhece efetivamente a real importância da Universidade, porque, na verdade, desconhece as atividades desenvolvidas por essa Instituição.

Segundo os professores, a sociedade tem um conhecimento parcial do desenvolvimento das atividades acadêmicas da Universidade, muitas vezes associado apenas à formação profissional, a um caminho para se adquirir uma profissão, um padrão de vida melhor.

A universidade, como uma instituição que vivencia a contradição de ser sustentadora e opositora das ideologias dominantes, é elitizada não apenas nos seus critérios de acesso, como também no seu processo de formação. De acordo com Buarque (1989), a grande maioria dos alunos possuem uma formação descompromissada com o país, com a massa, e estão a serviço da elite econômica e social.

E porque isto ocorre? São vários fatores sociais que constituem esse processo, mas diante dos elementos de análise deste estudo, posso destacar: a formação do professor e as condições de realização do trabalho acadêmico é que determinam como se manifesta o exercício do trabalho acadêmico (Vide seção 1.2 – As condições existentes de realização do trabalho acadêmico na UFSC e na UFRGS).

Todavia, quando falamos de sociedade, considero interessante ressaltar a que sociedade queremos nos referenciar, que classe sociais constituem essa sociedade. A sociedade capitalista neoliberal é uma sociedade de classes, formada pela lógica das determinações materiais do modo de produção. De acordo com Wood (2003), essa sociedade de classes constitui-se como um processo, uma relação que se desenvolve à medida que os homens vivem suas relações produtivas e experimentam culturas e valores.

Para 62,5% dos professores entrevistados, a Universidade atinge principalmente uma classe determinada da sociedade, ou seja, a classe dominante, ou até mesmo uma pequena parcela daqueles filhos de trabalhadores e os próprios trabalhadores que tiveram acesso ao ensino de bom nível de qualidade, de modo a poder ingressar na universidade. Os demais integrantes da sociedade, a Universidade poderá atender através de suas atividades de extensão, essencialmente na área da saúde e das ciências sociais aplicadas.

Essas atividades se revelam a partir da ação da extensão de apoio à comunidade, e da ação do atendimento dos hospitais universitários, que são referenciais para a sociedade em geral, além do processo de formação, que se realiza na universidade. A partir deste contexto, os professores pertencentes à área de ciências da saúde e à área de ciências sociais aplicadas consideram que a

sociedade reconhece o trabalho da Universidade através dessas atividades sociais prestadas à comunidade na qual estão inseridas.

Destaco a fala do professor (A4 – q. 32): “É que eu trabalho numa Faculdade de Medicina. Então o público fica muito mais próximo porque a maioria da população é pobre e a nossa Universidade tem um Hospital que está inserido no SUS. Então, diariamente a gente está atendendo pessoas pobres, eu creio que aí está exercendo uma função social importante. Além do volume de pessoas que se atende, que é grande, eu acho que em torno de 50 a 90.000 pessoas/mês; eu não tenho idéia bem do número, mas é um número volumoso, em torno disso, a questão da qualidade com que esse pessoal é atendido. Prova é que esse pessoal faz todo o esforço para continuar vinculado ao Hospital, não quer sair, porque na visão deles o atendimento é bom. Então, quem trabalha na área médica, o público fica muito próximo, não é? E exercer a função social da Universidade fica muito mais fácil. Parece-me, por exemplo, quem trabalha numa área do Instituto de Física, que vai trabalhar em torno de determinado processo, sei lá, por exemplo, que envolve metais, que envolve lá modificação de filmes finos ou uma coisa assim, isso para a maioria da população parece uma coisa de outro mundo, mas, no entanto, isso é muito importante para o desenvolvimento de determinado setor industrial brasileiro.”

Porém, como já expressei em outros momentos, os professores manifestaram que reconhecem que a Universidade é uma referência na comunidade, na sociedade na qual está inserida e, de certa forma, contribui para o desenvolvimento dessa comunidade, dessa sociedade a partir do exercício do trabalho acadêmico.

Os professores argumentam que não há uma divulgação das atividades da Universidade. E, nas palavras do professor (B7 – q. 12), isto ocorre porque “[...] a gente não mostra o que faz. Não mostra porque não tem tempo [...]. Poucos sabem que cursos têm na Universidade, no que eles formam, que linhas de pesquisas desenvolvemos, o que é extensão, entre outras ações [...]”.

A universidade, não se apresentando à sociedade, esta não poderá conscientemente perceber o que vem ocorrendo com essa instituição. Segundo as falas dos professores, há quatro momentos distintos em que a Universidade se mostra em geral à sociedade: na época do vestibular; nas formaturas; nos momentos de manifestação das greves e nos atendimentos dos hospitais universitários.

Nesses momentos a sociedade, com exceção das manifestações de greve, mostra-se receptiva à Universidade. Por outro lado, nas palavras dos professores, ainda persiste um ranço do funcionalismo público que deteriora a visão que a sociedade tem da Universidade.

Porém, advertem que a Universidade, diante das exigências do Estado de maior produtividade acadêmica, de forma a legitimar-se diante da sociedade, está se fazendo conhecer através das atividades do exercício do trabalho acadêmico, e isto consideram salutar, visto que possui um canal mais direto com a sociedade no processo de seu desenvolvimento.

Ressalto as falas de professores de distintas áreas do conhecimento: “Ontem eu tive, assim uma satisfação muito grande de ter, eu mesma e também os meus colegas, trabalhos muito bem reconhecidos pelas empresas, pelos nossos egressos [...]. Antigamente o professor do Departamento não tinha essa interação com a empresa, mas hoje, após a minha volta do

doutorado, a gente passou a ter uma interação maior com as empresas, e hoje nós somos bem reconhecidos nesse meio que a gente tem ligação: empresas em geral. Então, desenvolvemos pesquisas de qualidade, embora no geral, não queira dizer: sou professora Universitária! [...] mas por outro lado o reconhecimento técnico que está havendo das empresas, hoje, é bastante satisfatório.” (A3 – q. 28).

“E o que se observa, nos últimos tempos, é que há uma procura crescente de tudo, de empresas, de organizações governamentais, de sindicatos, de movimentos para que ela faça parcerias, para que ela participe de projetos, para que ela gere conhecimentos ou leve conhecimentos que ela tem, já organizados e tal, para a formação de pessoas. Então tu tens ‘n’ demandas, e a questão para nós hoje, eu acho que é muito, a forma como tu regulamentas essa prestação de serviços e obrigações, mas eu acho que isso aí é fundamental, é a construção de uma relação onde há algo que está servindo à sociedade e ao mesmo tempo tu tens autonomia e liberdade de produção de conhecimentos, de circulação de conhecimentos.” (A7 – q. 11).

A produtividade acadêmica exigida pelo Estado nega o processo de desenvolvimento do espaço público quando delimita a liberdade acadêmica, incentiva a competitividade e a mercantilização do trabalho acadêmico. Mas, por outro lado, essa mesma produtividade acadêmica exige que a universidade esteja mais vinculada à sociedade de forma a publicizar as ações dessa instituição.

A exigência do Estado neoliberal, de legitimar produtivamente as atividades do trabalho acadêmico, leva a universidade a se manifestar de forma a publicizar suas ações. Suas atividades passam a ser mais conhecidas e reconhecidas pela sociedade. Neste contexto há uma publicização das ações da universidade perante a sociedade, mas, por outro lado, se essas ações forem

mercantilizadas, como um serviço qualquer, há um enfraquecimento dos espaços públicos no interior da universidade.

Através do processo de produtividade acadêmica exigida nos moldes da política neoliberal, o professor nega o processo de desenvolvimento do espaço público, quando busca recursos privativos para o desenvolvimento do trabalho acadêmico. Com o incremento do processo de privatização do trabalho acadêmico, o professor diminui o processo de desenvolvimento do espaço público e vice-versa.

Com isto, através do exercício do trabalho acadêmico, o professor organiza o processo de desenvolvimento do espaço público e ao mesmo tempo desorganiza esse processo. Isto acontece a partir da relação que o professor estabelece com o seu trabalho acadêmico diante das condições de sua realização, que são determinadas pelas políticas públicas educacionais que, nos últimos dez anos, vêm incidindo sobre a universidade, enfraquecendo seus espaços públicos.

Porém, nem todos os professores entrevistados advogam que as políticas públicas educacionais legitimam ideologicamente as políticas públicas neoliberais. Aproximadamente 50% dos entrevistados não possuem muita clareza de que as condições atuais de realização do trabalho acadêmico na universidade pública são reflexos das políticas públicas neoliberais.

Outros, categoricamente, ignoram essa possibilidade, isolando ideologicamente a universidade de um contexto macro, socialmente determinado pelo modo de produção vigente. Ressalto a seguinte fala do professor (B8 – q. 18): “Essa questão política e esses termos eu não sou muito familiarizada. Porque eu não gosto muito de política, eu não gosto muito de me envolver. Mas o

que tu queres dizer com neoliberal? [...]. Olha! Eu vi nesses anos de governo do Fernando Henrique Cardoso muita crítica em relação a ele. Mas eu, pessoalmente, não tenho essa atitude tão crítica que a maioria dos professores da universidade tiveram nesse período. Eu acho que se os professores não tiveram um aumento maior de salário, e outras coisas, algumas foram cortadas, não é porque Fernando Henrique não gosta de professores, nem ministros. Eu acho que porque era a situação do momento, que a gente sabe que não é só no Brasil, que existe uma crise. E eu acho, mais importante, a estabilidade econômica que existe no Brasil agora. Que agora está meio balançando, mas que existiu durante esses anos. Não sei como eles conseguiram, mas um pouco foi a custa do arroxo salarial, como os dos funcionários públicos. Eu acho, que o mais importante, é sentir esse tipo de segurança do que ter um salário que aumenta todo mês, como era antes, mas ao mesmo tempo a inflação aumenta todo mês [...]. Eu acho assim, que ao longo desses anos, realmente, nós perdemos um pouco do nosso poder econômico como professores. Mas eu acho que se foi para que a estabilidade pudesse, se isso ajudou, eu acho que está até parcialmente justificado. Eu pessoalmente, não sou muito a favor de misturar muito a política aqui na universidade.”

Considero, como venho defendendo com base em Wood (2003), que não podemos conceber a sociedade apenas sob uma esfera. Isto consistiria em limitar a própria possibilidade de transformação social. A sociedade é constituída por esferas políticas, ideológicas e econômicas, que se interrelacionam, se interligam num contínuo e inacabado processo. Considerar a universidade sob apenas uma esfera é também limitar a sua possibilidade de transformação, sendo esta um fenômeno socialmente determinado.

Outros professores já possuem a consciência de que as condições atuais de realização do trabalho acadêmico estão inseridas em um contexto maior: econômica, política e ideologicamente

determinado. Destaco a fala do professor (A8 – q. 17): “Então, o nosso neoliberalismo é realmente de terceiro mundo, de uma nação totalmente endividada, que está fazendo um alto custo para essa dívida externa, e pagando um alto custo social, por essa dívida externa. Então, eu não vejo assim, dentro dessa forma de pensar, que nós até temos que continuar defendendo dentro dessa política que nos torna cada vez mais dependente do crédito exterior, que nos torna refém da especulação financeira, dentro dessa política. Eu não vejo saída, não vejo futuro para a universidade pública. Isso é lastimável, nós precisaríamos uma nova mentalidade que trouxesse novas práticas para a gente refundar o nosso conceito de universidade pública e nos conscientizar da importância que ela tem, para um povo em desenvolvimento como nós.”

Gostaria de ressaltar, aqui, que o conceber ou não as políticas públicas neoliberais como determinantes das condições de realização do trabalho acadêmico, não se evidenciou na fala dos entrevistados de determinadas áreas do conhecimento, em detrimento de outras. Os depoimentos sobre o conhecimento ou não das políticas públicas nacionais e internacionais, e sobre a subsistência da universidade apresentaram-se em todas as áreas, porém de forma distinta. Exemplo do que falo são os relatos apresentados acima, pertencentes a professores de uma mesma área de conhecimento, que trazem distintas concepções. Considero que o fator diferenciador, que determina essas concepções é o processo de interação com a realidade e a formação do docente.

Na UVA, apesar de estar inserida em uma realidade distinta, o neoliberalismo é assinalado pela maioria dos professores, aproximadamente 62,5%, como determinante das políticas públicas educacionais. Eles apontam a Lei nº 6.2002 como exemplo típico desse processo, que fomenta a criação da universidade privada e o acesso do Estado a órgãos da Universidade. Com isso,

segundo os professores, o processo de desenvolvimento do espaço público vem sofrendo um embate diante das políticas públicas neoliberais.

Apresento a fala do professor (C7 – q. 10): “Então não é a Universidade Pública que sofre o embate da sociedade neoliberal e sim a própria concepção do que é público [...]. O público em boa medida, se tem mercantilizado, por isso veio constituindo o que era público, em privado. Em boa medida o público hoje se identifica a mercado.”¹¹³

O mercado, agindo como um imperativo na sociedade, como ressalta Wood (2003), delimita o espaço público, as ações dos homens, refletindo em todas as esferas da sua vida. A partir desse contexto, mesmo aqueles professores das três universidades pesquisadas que não estão cientes de como esse mercado se manifesta, ou como esse mercado pode minar o processo de desenvolvimento dos espaços públicos, de uma forma ou de outra, consciente ou inconscientemente, potencializam o mercado como um elemento constitutivo, atualmente, da universidade.

Isto se manifesta nas falas dos professores, que fatalisticamente não conseguem ver outra possibilidade para a universidade, a não ser o seu alicerçamento ao processo mercantilização do trabalho acadêmico, que essencialmente mantém as condições de realização desse trabalho.

Porém, como já me referi no desenvolvimento deste estudo, nem todos os professores

¹¹³ Tradução sob a responsabilidade da pesquisadora: “Entonces no es la Universidad Pública que sufre el embate de la sociedad neoliberal y sí la propia concepción de qué es público [...]. Es que lo público en buena medida se ha mercantilizado, por eso quise entrar planteando lo qué era público, en privado. En buena medida lo público hoy se identifica, igual a mercado.” (C7 – q. 10).

mercantilizam o trabalho acadêmico, com resultados privados da pesquisa, ou esse oferecido dentro da lei da oferta e da procura como um serviço qualquer. Mas, todos, independente da área de conhecimento que atuam, desenvolvem projetos com órgãos de cooperação acadêmica, de forma a arrecadar recursos para o desenvolvimento do seu trabalho e do espaço público, num contraditório processo de organização e desorganização desse espaço.

Transcrevo as palavras do professor (A7 – q. 13 e q. 14), para elucidar a fatalidade anunciada pelos professores diante da omissão do público, revelada através das ações do Estado no processo de desenvolvimento da universidade pública nos últimos dez anos e o incremento do espaço privado, através das ações dessa mesma universidade junto ao mercado: “É muito difícil pensar no Brasil, um ensino público de primeiro, segundo grau, e uma universidade pública, que tenham todos os recursos garantidos, no caso da Universidade, para o seu desenvolvimento. A realidade é essa, quer dizer. Quando a gente diz: bom, a Universidade tem que ter material tem que ter espaço, claro que tem que ter, para pesquisa e tudo mais, mas a verdade é que, eu acho que a Universidade pode captar recursos, eu não vejo problema nenhum, porque que ela não possa captar recursos, entendeu? Com serviços, inclusive com serviços de melhor qualidade que muitos serviços que estão aí fora, não é? E captar com isso recursos para ela mesma, eu não vejo nenhum problema nisso, quando ela vende um serviço que é de qualidade, que serve de laboratório, porque equipe de pesquisas tem sempre alunos. E a gente capta recursos que são taxas que se paga para a UFRGS, se paga para a Unidade da gente, quer dizer existe uma série de percentuais aí de [...]. Para tu ter uma idéia, uma pesquisa que eu coordenei, com todas as taxas que se pagaram, foi montado um laboratório de Informática para os alunos da Graduação do nosso Curso, do nosso Departamento. Olha eu acho o seguinte: que se tu te puseres na posição de governo, imagina agora, vamos imaginar, eu faço o governo. Para administrar o recurso que tem, só que teoricamente posso dizer: olha, o ideal,

vocês pagam, garantam todo o ensino público gratuito e ponto. Tá? Tudo bem. O que ocorre é que nas condições que nós temos, estou dizendo que estou olhando mais conjunturalmente, mas vamos lá, duvido que o governo [...] com toda a estrutura necessária, que ele vá ter recursos para manter essa Universidade e mais atacar, ao mesmo tempo, a questão da qualidade da Escola Pública que exige, de 1º e 2º graus, que exige uma intervenção forte, porque, na verdade, hoje, tu tens uma expansão quantitativa, mas tu tens um problema de qualidade, de permanência, e de qualidade e isso envolve recursos, de formação, de treinamento, de “n” coisas. Por isso, que eu te digo, eu não vejo problemas, e eu não acredito que o [...] governo [...] vá garantir para a Universidade todos os recursos que ela precisa. Eu realmente duvido. Porque não há essa condição. Numa discussão mais ampla sobre recursos públicos, tu vais discutir o problema da crise do Estado, significa os recolhimentos de Impostos, tu vais discutir impostos, tu vais discutir a questão da produção, a necessidade de crescimento, etc., quando tu vais para o macro tu vê que não está tão fácil assim para o Estado, de ter os recursos necessários para as políticas sociais, ter que priorizar políticas sociais, priorizar segmentos de investimentos, então não vais me dizer que a Universidade Pública é a prioridade número 1, porque não é.”

A relação entre o mercado e a Universidade se manifesta concretamente nas falas dos professores, cuja maioria se expressa a favor desse processo, ou seja, a universidade sendo mantida paralelamente pelo Estado e pelo mercado, num processo de interação de espaços públicos e privados na manutenção da universidade federal.

Contreras (2002) ressalta que essa relação com o mercado, a qual exige maior produtividade acadêmica do professor, apesar de ser um processo de desgaste do espaço público, e até mesmo

da força de trabalho do professor, é ao mesmo tempo motivacional, pois exige do professor o dinamismo de um trabalhador de uma organização social qualquer.

Atualmente a universidade já não pode mais ser caracterizada como uma “torre de marfim”, pois, diante dessa relação que vem mantendo com a sociedade mercantilizada, através do exercício do trabalho acadêmico, ela manifesta-se fragmentadamente como uma instituição pública social.

Como fruto de um processo histórico, as reais condições em que se manifesta o desenvolvimento dos espaços públicos na universidade foram se constituindo com o processo de desenvolvimento dessa sociedade que está aí, mercantilizada e privatizada em seus espaços de constituição.

Resgato o argumento de Wood (2003) segundo o qual, a partir dessa realidade, vivenciamos o embate da democracia contra o capitalismo, sendo este, na sua atual forma, excludente em seus princípios e fins, não obstante, democraticamente os espaços públicos são invadidos pela supremacia do mercado, do privado. Digo democraticamente, pois se manifesta como algo harmônico de desenvolvimento de um mundo melhor, de uma sociedade melhor, de uma universidade melhor.

Essa universidade foi se constituindo historicamente, no movimento de desenvolvimento da própria história de vida e de sobrevivência dos professores, como trabalhadores. Consolidou-se como instituição, num contínuo movimento de desenvolvimento do trabalho acadêmico. A partir de uma visão fatalista, de um futuro inexorável para a universidade pública, negamos a compreensão de que os homens constroem suas histórias a partir da interação que mantêm com a sua realidade. Negamos que, ao mudarem esta sua realidade, mudam também, nas palavras de

Marx (1984), o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Mas, para isto, há um questionamento primordial: Que universidade queremos construir? Que realidade queremos transformar? Queremos transformar? Com base em Enguita (2002), questiono: É pública a universidade pública?

3.4 RETORNANDO AOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção, após ter analisado, a partir das falas dos professores, a sua relação com o trabalho acadêmico no processo de desenvolvimento do espaço público na Universidade e a sua relação com a Universidade como local de realização desse trabalho, retorno ao professor universitário, analisando o contexto das múltiplas complexidades e determinações das análises das relações até então desenvolvidas.

Primeiramente, antes de percorrer esse caminho de análise, com base na categoria empírica Professor Universitário, descrevi e analisei alguns aspectos referentes à prática didática de ensino do professor, o seu processo de formação, a sua interação com os alunos e demais professores e os valores por ele almejados a partir do convívio com o seu trabalho, na perspectiva de compreender como mais um elemento constitutivo de análise, as relações subjetivas estabelecidas pelo professor com o seu trabalho acadêmico, no processo de desenvolvimento do espaço público na Universidade.

Com base nesta categoria empírica, foi interessante analisar o movimento de desenvolvimento que o professor estabelece no processo de produção do seu trabalho, no ímpeto do atendimento de suas necessidades. Ou seja, como já anunciei em alguns momentos deste estudo, no processo

de desenvolvimento e de interação com o seu trabalho, o professor busca essencialmente a satisfação das suas necessidades e com isso novas necessidades surgem na construção de possíveis realidades.

Como ressalta Eagleton (1999, p. 15), o que pensamos e como agimos são práticas históricas que se constituem a partir da interação com a realidade, porém adverte o autor que “não há prática humana fora do domínio do significado, da interação e da imaginação.” A prática do homem, neste estudo, a prática do professor, é objeto da sua vontade, da sua consciência, da relação subjetiva que estabelece com a realidade.

Como já anunciei em outros momentos, essa consciência é reflexo da realidade, ou seja, o ser social, a realidade, determina a consciência. Mas, a partir dessa consciência, dessa vontade, é que se constitui a prática humana.

Busquei conhecer um pouco mais sobre a prática do professor no processo de desenvolvimento de suas atividades acadêmicas. Elegi a prática de ensino, para poder analisar como ela se manifesta no processo de formação do professor, na sua interação com os alunos e os demais professores e nos valores almejados a partir do exercício dessa prática do trabalho acadêmico, pois o ensino é uma atividade indissolúvel de constituição desse trabalho.

Como já analisei na primeira seção desse capítulo, os professores entrevistados da UFSC, da UFRGS e da UVA desenvolvem as atividades inerentes ao trabalho acadêmico, sendo que ao falar de ensino, reportam-se à pesquisa e à extensão como resultado de sua prática docente.

Os professores demonstraram que seguem uma linha mais tradicional no exercício da prática docente, ou seja, suas classes ainda atendem as orientações clássicas das aulas expositivas, salvo as áreas de ciências exatas, nas quais essas aulas são mescladas com aulas práticas de laboratórios. Sessenta e dois e meio por cento dos professores da UFSC e da UFRGS manifestaram que planejam suas aulas; 100% dos professores entrevistados, realizam provas como um dos instrumentos de avaliação. Na sua grande maioria, manifestaram que possuem uma boa interação com os alunos.

Diante das transformações nas condições de realização do trabalho acadêmico, ocorridas nos últimos dez anos, na UFSC e na UFRGS, com o avanço das políticas neoliberais, já analisadas neste estudo, o número de alunos em sala de aula aumentou sensivelmente.

A partir dos anos 90, com o estímulo à aposentadoria dos docentes pelo Estado, diante do processo de racionalização financeira, não houve abertura de concursos para professores efetivos, nem contratação de professores substitutos que preenchessem as vagas ocasionadas pela saída dos professores com tempo de serviço para a aposentadoria, por falecimento ou por outro motivo qualquer de afastamento. Em consequência, com a falta de pessoal docente, a partir desse período, houve uma redução dos horários e das turmas oferecidas, de forma que aumentou o número de alunos por turma.

De acordo com as informações obtidas junto aos professores entrevistados da UFSC e da UFRGS, 44% possuem mais de 40 alunos em classe em nível de graduação. Esse aumento, segundo os professores, influencia também no processo de interação com os alunos.

Destaco a fala do professor (B6 – p. 35): “Olhe, eu diria que 10% da turma interage. O restante da turma, fica naquela [...] de assistir a aula, fazer prova. Então essa interação é muito pouca. Eu diria que em torno de 10% interrompem a aula, perguntam, procuram não continuar enquanto não entenderam. Isso eu acho que é natural. Porém, quando a turma é grande, esse processo complica mais.”

Os professores manifestaram que tentam incentivar a participação dos alunos de inúmeras formas, de modo a que perguntem, participem das aulas mais intensamente. Porém, advertem que, mesmo com a formação técnica, o professor carece de uma formação didático-pedagógica.

Relata o professor (A1 – q. 31): “O professor [...] aprende a ser professor sozinho. Ele não tem uma formação pedagógica para tratar. No final, eu acho que cada um desenvolve a sua maneira. [...] É fundamental o professor ter uma formação bastante adequada. Se você não tiver essa formação adequada, acaba aparecendo.”

Essa formação didático-pedagógica é um hiato na Lei nº 9.394/96, na qual é estimulada apenas a formação técnica do professor. De acordo com a Lei, a formação do professor universitário advém do domínio da área de conhecimento na qual atua. Sua formação restringe-se aos cursos de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado), aos grupos de pesquisa, a sua prática docente e a sua busca individual¹¹⁴.

¹¹⁴ Vide Capítulo 1, seção 1.2 – As condições existentes de realização do trabalho acadêmico na UFSC e na UFRGS.

Essa Lei é uma manifestação ideológica dos pressupostos neoliberais passados pelo Estado, que estimula a formação do professor em nível de pós-graduação de forma a elevar a sua produtividade acadêmica.

Na fala dos professores esse processo de formação em nível de pós-graduação vem imprimindo um novo ritmo de trabalho acadêmico. Por outro lado, ao regressarem à Universidade depois de se pós-graduarem, estes encontram uma realidade acadêmica aquém das suas expectativas. Pois, contraditoriamente, o Estado estimula o processo técnico de formação do professor, mas ao mesmo tempo não oferece condições para que esse professor exerça adequadamente o seu trabalho acadêmico, após o processo de formação.

Manifesta o professor (B5 – q. 21): “[...] o número de doutores que a Universidade tinha na década de 80 e o número de doutores que ela tem hoje são quatro vezes mais no mínimo. Esses retornos desses doutores imprimiram ou pretendiam, ou pretendem imprimir, novo ritmo na Universidade. Mas ao chegarem aqui as pessoas se decepcionam profundamente porque o pique que você vinha trabalhando no seu doutoramento e depois o que você vai ter que diminuir de pique para você poder se adaptar à condição que a Universidade oferece, é altamente decepcionante. E ao chegar você está com esse problema. Você recua e você se adapta a uma condição que está muito aquém do seu potencial de trabalho, da sua criatividade, das suas perspectivas de você fazer algo válido. [...] E se acomoda, porque também ninguém é de ferro. Eu vou citar como exemplo apenas, nestas dificuldades todas em que nós temos, professores que chegam com seu doutorado e vão trabalhar no laboratório cujo único funcionário [...] é analfabeto, ou que seria semi-analfabeto, você deixa um recado para ele quando você está dando aula e ele não consegue transmitir esse recado. Não consegue desenvolver uma atividade mínima e isto também decepciona tanto o funcionário que é obrigado a fazer alguma

coisa que ele não sabe, porque ele é um semi-analfabeto, não tem a formação para isso. Não é culpa dele, não tem a formação. E isso decepciona e desanima o professor [...]”.

A partir desse contexto, o professor vivencia sentimentos de frustração diante das condições de realização do trabalho acadêmico, que são amenizados em certa medida pela realização de atividades junto aos órgãos de cooperação. Porém, como já mostrei em outros momentos deste estudo, esta busca de recursos gera um clima de competitividade entre os professores que pode afetar o processo de interação entre eles.

Advertem os professores que o clima de competitividade na busca de captação de recursos gera “muitos conflitos e vivências. Não se compartilha fontes, é um segredo mórbido até a liberação de verbas.” (A3 – q. 38). Isto se manifesta, segundo os professores, num clima de razoável cordialidade, porém é uma luta pela sobrevivência que muitas vezes rompe os limites da ética, do bom senso, da convivência.

Na UVA, a captação de recursos é uma prática mais direta de sobrevivência acadêmica devido ao processo de autonomia didática, pedagógica, administrativa e financeira. E essa captação de recursos imbuída em um clima de competitividade também interfere no processo de interação entre os professores.

Há, todavia, entre os professores entrevistados da UFSC, da UFRGS e da UVA, os que conseguem equilibrar suas relações através da ação dialógica, na busca de consenso, a fim de harmonizar as relações de trabalho.

Essa busca se reflete também nos valores objetivados pelos professores dessas Universidades, a partir do exercício do trabalho acadêmico. Pois, mesmo com uma formação técnica e com limitações conscientes da sua formação didático-pedagógica, e diante dos desafios de competitividade inseridos no contexto de realização do trabalho acadêmico, os professores, no exercício da sua prática, desejam em sua grande maioria, ou seja, 75%, que os alunos aprendam a pensar criticamente não somente tenham a formação técnica. Pois, advertem que esses alunos que “pensam” têm perspectiva de refletir sobre a realidade na qual estão inseridos, não se limitando apenas a uma formação técnica para o exercício da profissão.

Para esses professores, o saber pensar, o saber refletir criticamente, a formação do homem, imbuída de valores como seriedade, competência, organização, comprometimento e compartilhamento constituem o processo formativo do aluno, além da sua formação profissional. Esses valores almejados se refletem nas distintas áreas de conhecimento. Eis alguns exemplos explícitos: “Meu objetivo com os alunos [...]. A maioria deles, como estou dando aula para a engenharia, a maioria deles está aqui, entrou na Universidade para aprender uma profissão e ir para o mercado de trabalho. Então, eles estão muito preocupados em obter o seu diploma, seja da maneira que for, e conseguir um emprego. Então, no que eu procuro influenciá-los, ao aluno do primeiro semestre, é que não é só isso. Não é só uma profissão, é toda uma maneira de enxergar a sociedade, de enxergar a vida, e o trabalho que eles vão fazer não pode ser uma coisa meramente técnica. Claro, que precisa de técnica da profissão dele. Mas eu acho que a Universidade serve para abrir um pouco a cabeça das pessoas, alargar um pouco os horizontes que eles enxerguem outras coisas e não só obter o diploma. Na nossa área de ciências exatas e afins, uma coisa que procuramos transmitir-lhes é que aprendam a raciocinar,

aprendam a pensar, desenvolvam o seu raciocínio dentro da sua profissão, não somente a parte técnica [...]. Aprendam a pensar exatamente.” (A1 – q. 39).

“Homem, desde sempre a primeira, há muitas motivações, porém uma das primeiras é formar cidadãos e profissionais, cidadãos críticos, cidadãos que pensam por si mesmos, isso para mim é o elemento fundamental. Depois é formar historiadores, esse é o desafio [...]”. (C7 – q. 14).¹¹⁵

Formar pessoas que pensem, que reflitam sobre a realidade que está aí, que possam interagir na sociedade com perspectiva de transformá-la: esse é um dos desafios manifestado pelos professores entrevistados, além da formação técnica. Nesse contexto resgato a reflexão com que iniciei esta seção, ou seja, que a prática do professor é objeto da sua vontade, da sua consciência.

Faço esse resgate para poder compreender de qual professor estou falando. Falo de um professor que manifesta ter consciência da importância do seu papel no processo formativo do aluno, além da formação técnica, há formação para a vida no sentido de imbuir no aluno valores e conceitos para que possa refletir criticamente sobre a realidade na qual está inserido.

Porém, esse professor vivencia inúmeros desafios, já pontuados neste estudo, para a realização do seu trabalho. Dentre eles, a falta de condições adequadas para a realização do mesmo. Nesse contexto, a fim de legitimar o seu trabalho perante a sociedade, a fim de legitimar a Universidade perante essa mesma sociedade e amenizar o processo de proletarização acadêmica, esse professor

¹¹⁵ Tradução sob a responsabilidade da pesquisadora: “Hombre, desde luego primero [...], hay muchas motivaciones, pero una de las primeras es formar ciudadanos y profesionales, ciudadanos críticos, ciudadanos que piensen por sí mismos, eso para mí es un elemento fundamental. Después es formar historiadores, eso es el desafío [...]”. (C7 – q. 14).

sustenta consciente ou inconscientemente as determinações da sociedade neoliberal validadas pelo Estado através das exigências de maior produtividade acadêmica.

Essa produtividade exige determinados comportamentos do professor que segrega a Universidade como espaço público, bem como interfere nas relações entre seus pares, diante da competitividade que constitui o ambiente acadêmico.

Exigido e estimulado a exercer um trabalho academicamente produtivo aos olhos da sociedade neoliberal, esse professor essencialmente organiza e desorganiza o desenvolvimento do espaço público na Universidade. Porém, muitos não possuem consciência do que esse modo de desenvolvimento do trabalho acadêmico pode acarretar futuramente à Universidade como espaço público.

A falta de recursos é o grande agravante da universidade que determina as condições de vida e de trabalho do professor. Por outro lado, a liberdade acadêmica, a possibilidade da busca de recursos junto aos órgãos de cooperação financeira fazem atualmente a universidade pública como um espaço ímpar de realização do trabalho do professor, comparado com outras instituições de ensino.

Talvez uma nova universidade esteja surgindo, onde o Estado não será mais o provedor direto e responsável por essa instituição, mas um colaborador junto aos órgãos de cooperação de natureza pública e privada. A partir desse contexto, talvez a própria comunidade acadêmica tenha que repensar o que constitui o público, ou seja, o espaço público.

Pois, há inconsistência no processo de manifestação do espaço público no exercício do trabalho acadêmico. Mesmo negando que não contribuem para o processo de privatização da Universidade pública, os professores consciente ou inconscientemente contribuem para o processo de segregação, de privatização dos espaços públicos existente atualmente nessa Instituição.

Entendo nesse contexto, como já desenvolvi na seção 1.4 – Como se organiza e se desorganiza o espaço público na UFSC e na UFRGS –, por espaço público, o espaço comum, dialógico, de diferentes visões, em busca de uma maior pluralidade possível, que venha ao encontro do interesse de uma maior gama possível desta sociedade heterogênea em sua constituição, diante das diferenças sociais, em seu sentido mais amplo. É um espaço em movimento, determinado pelas condições de realização do trabalho acadêmico.

Porém, como venho argumentando no processo de desenvolvimento deste estudo, o exercício do trabalho acadêmico é um dos elementos de constituição desse espaço. Ao potencializar o trabalho acadêmico, faço-o porque acredito no poder das relações de desenvolvimento desse trabalho; acredito na história de luta e de vivência dos professores; acredito nas palavras dos professores quando dizem que são co-responsáveis pelo processo do desenvolvimento social; quando manifestam uma relação de identidade que possuem com a Universidade, com o exercício do seu trabalho, e acredito na sua prática como um objeto da sua consciência e da sua vontade.

Esse professor que participou da pesquisa manifestou de forma clara ou mediata que é um trabalhador e na relação que mantém com o seu trabalho reflete ideologicamente a sua luta pela sobrevivência, como trabalhador e como professor de uma universidade pública. Ele, ao seu

modo, acredita estar lutando pelo desenvolvimento do espaço público, pois legitima o papel dessa Universidade à qual é exigido que seja produtiva e competitiva aos olhos do capital.

Sua prática reflete o desejo de manter a Universidade como espaço público, como um espaço para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, sustentado no processo de liberdade acadêmica; como um espaço de identidade, como um espaço de contradições entre essencialmente o que é público, o que é privado; o que privatiza e o que não privatiza; o que legitima e o que não legitima; o que organiza e o que desorganiza, entre outros movimentos que compreendem essa realidade.

Porém, o professor a partir da sua prática acadêmica vive os desafios contraditórios pelos anseios sociais e pela luta isolada da sobrevivência. Isolada no sentido departamental, da linha de pesquisa, endossando ideologicamente a premissa neoliberal do individual em detrimento do coletivo, do singular em detrimento do plural, do privado em detrimento do público.

Enfim, esse professor, como trabalhador da universidade pública, também vive o encantamento da vida coletiva, quando potencializa o seu trabalho acadêmico como uma prática social a serviço do coletivo, quando o legado do seu trabalho é uma construção de emancipação social.

Nesse contraditório contexto se constitui o fazer acadêmico e se manifesta o desenvolvimento do espaço público. Negar essas relações vivenciadas na prática acadêmica é negar o que tonifica o movimento de possibilidades de uma universidade como espaço de desenvolvimento do espaço público. É negar a história de vida e de trabalho desses professores como protagonistas do fazer acadêmico; é negar a utopia de uma universidade pública e socialmente determinada, ao encontro

dos interesses da humanidade; é negar uma universidade possível: de uma educação como um bem público, com acesso público e publicizada em suas ações.

UMA PAUSA NESSA CAMINHADA PARA CONSIDERAÇÕES E SUGESTÕES DO ESTUDO REALIZADO

Após ter percorrido esta caminhada de construção de fundamentação e análise do fenômeno estudado, com base na pergunta de pesquisa, nos objetivos e nas teses, apresento algumas considerações e sugestões sobre o estudo realizado.

Como se manifesta o trabalho acadêmico, o ensino, a pesquisa e a extensão, no processo de desenvolvimento do espaço público na UFSC e na UFRGS? Esse foi o questionamento que me guiou durante a caminhada de elaboração deste estudo, no qual objetivei compreender como trabalho exercido pelo professor, diante das atuais condições da sua realização, pode ser uma manifestação de desenvolvimento do espaço público na Universidade.

Após ter analisado os documentos pertinentes de constituição da Universidade como instituição social, a literatura investigada e os depoimentos dos professores participantes da pesquisa, considero que o trabalho acadêmico na UFSC e na UFRGS manifesta-se em um movimento de organização e de desorganização do processo de desenvolvimento do espaço público, nessas Universidades. Esse movimento se realiza a partir da relação que o professor estabelece com o seu trabalho, diante das condições de realização do mesmo.

Ou seja, o espaço público existe na Universidade, sendo um dos seus elementos constituintes. Porém, diante das políticas neoliberais, esse espaço vem se enfraquecendo diante da incidência de organização do espaço privado, que vem se constituindo na universidade pública, essencialmente

através do processo de racionalidade financeira. A partir dessa realidade, a Universidade, para se manter, para sobreviver, estabelece relações de cooperação com órgãos de financiamento privados. No exercício de suas atividades, a partir dessa realidade, o professor organiza o espaço público, quando incrementa ações para fortalecer esse espaço, porém ao mesmo tempo desorganiza esse espaço, quando fortalece o incremento de ações privatizantes.

De acordo com os depoimentos dos professores, há uma tendência de o trabalho acadêmico ser produzido com vistas à apropriação privada, no sentido de reverter recursos para a Universidade como instituição pública. Ou seja, privatizam-se os resultados do trabalho acadêmico para organizar o espaço público e, ao mesmo tempo, desorganiza-se o espaço público com os incrementos privados.

Porém, questiono-me: o que é público? O que é privado diante do processo de desenvolvimento do trabalho acadêmico? No desenvolvimento deste estudo, especialmente na seção 1.4 – Como se organiza e se desorganiza o espaço público na UFSC e na UFRGS –, objetivei responder a esse questionamento. São questões complexas, mas fundamentais para o presente estudo.

A relação do público e do privado manifesta-se num contínuo e inacabado movimento. Ou seja, podemos entender o público pela negação do privado. Não se pode entender o público pela ampliação dos espaços privados. O público é um objeto, um mundo comum, visto de vários prismas.

O público perde o seu sentido, a partir do momento em que este mundo comum, este objeto, é visto apenas sob um prisma, como, por exemplo, o prisma do lucro, do mercado, do atendimento das ideologias da classe dominante, do capital.

Penso que, se o desenvolvimento do trabalho acadêmico estiver essencialmente direcionado para o atendimento, para a legitimação da classe dominante da sociedade, sem uma visão mais heterogênea de uma sociedade de classes, sem a utopia da luta por uma sociedade mais cooperativa, menos competitiva, sem objetivar o desenvolvimento da inclusão social, estará sendo este trabalho direcionado para os fins privativos, destinado à apropriação privada da classe dominante.

Por outro lado, contraditoriamente a Universidade necessita também estar a serviço dessa classe dominante que a mantém, diante das atuais condições de realização do trabalho acadêmico.

A universidade pública é constituída por movimentos contraditórios que se relacionam. É isso que a faz uma instituição instigante, para quem com ela interage. Viver a universidade pública é desafiar o lógico, é viver na mediação entre a utopia e o material, entre o elitismo e o antielitismo, entre a realidade e a possibilidade. Acredito que potencialmente isto ocorra na universidade pública, diante da constituição do espaço público, a partir da constituição da liberdade acadêmica.

Creio que o espaço público esteja se degradando diante do processo de manifestação do trabalho acadêmico, porque têm se enfraquecido o processo de liberdade acadêmica diante das exigências do Estado, segundo as quais a universidade necessita produzir competitiva e lucrativamente para

se manter. Com a omissão do financiamento do Estado, os professores são compelidos a constituírem parcerias com setores privados, e, com isso, há um cerceamento da liberdade acadêmica, pois o tempo de maturação das pesquisas das empresas e de outros órgãos financiadores é distinto do tempo de maturação dos espaços públicos.

Há uma tendência de enfraquecimento dos espaços públicos diante do enfraquecimento da liberdade acadêmica, na universidade pública. Com isto há um fortalecimento do espaço privado e da legitimação das ações neoliberais.

As políticas públicas neoliberais, nestes últimos dez anos, vêm delineando as políticas públicas educacionais, no que tange ao ensino superior, de modo a sustentar a ampliação através da legislação vigente, dos espaços privados em detrimento dos espaços públicos. Há, neste contexto, um estímulo à privatização dos espaços públicos, fundamentalmente a partir da omissão do Estado no processo de financiamento das atividades inerentes ao trabalho acadêmico.

As políticas públicas educacionais brasileiras legitimam a sociedade neoliberal, de forma a potencializar que a universidade pública seja produtiva e competitiva aos olhos do capital, pois é considerada pelo Estado dispendiosa, com retorno financeiro muito baixo, se comparado aos investimentos realizados. Com isto o Estado se manifesta com pressupostos de racionalidade financeira sobre as condições de realização do trabalho acadêmico, estimulando nesse contexto o professor a buscar recursos externos à universidade, ou seja, estimula o processo de privatização da instituição.

Como modo de sobrevivência da universidade pública, do trabalho acadêmico e na busca de recursos que também agreguem valor ao seu salário, amenizando, assim, o acelerado processo de proletarização acadêmica que vem vivenciando nos últimos dez anos, o professor, como um trabalhador alienado ao processo de trabalho, recorre a recursos junto aos agentes articuladores de cooperação, de modo a legitimar as ações impostas pelo Estado. Nesse contexto, o professor vive essencialmente a contradição de organizar e desorganizar, de fortalecer e enfraquecer o processo de desenvolvimento do espaço público na universidade.

Porém, os professores entrevistados não aceitam essa tese, pois argumentam que são compelidos a buscarem recursos externos à universidade, não possuindo outra saída. É uma questão de sobrevivência da própria instituição. E para os professores, em certa medida, isso não é privatização. Concordo com os professores diante da busca pela sobrevivência do trabalho acadêmico e da universidade. Compreendo que essa busca seja um reflexo das condições de realização do trabalho acadêmico.

Por outro lado, esses mesmos professores concordam sobre a contradição que vivenciam diante da constituição do espaço público, ao serem sustentadores e opositores da ideologia do Estado. Contudo, o que é a privatização? Se privatizar é mercantilizar o espaço público, a educação como serviço, o ensino, a pesquisa e a extensão como atividades com fins lucrativos, não estamos, através do exercício do trabalho acadêmico, privatizando os espaços públicos da universidade? Se a universidade pública é constituída por espaços públicos e se esses espaços forem gradativamente privatizados, ou seja, financiados com recursos privados, não estamos privatizando a universidade? Se delimito os fins da minha pesquisa, os fins e os meios da realização da atividade de extensão para atender as necessidades de uma determinada empresa,

não estou privatizando, através do exercício do trabalho acadêmico, o espaço público da universidade?

Há evidências de que o professor, a partir das contradições vivenciadas no exercício do seu trabalho acadêmico, não possuem consciência de que essa busca desenfreada por recursos desorganiza o processo de desenvolvimento do espaço público, quando privilegia a organização dos espaços privados. O professor vem desenvolvendo o trabalho acadêmico a partir de um contínuo movimento de organização do espaço público, quando nega a organização do espaço privado, e de desorganização do espaço público, quando organiza e desenvolve o espaço privado através do exercício do ensino, da pesquisa e da extensão.

Porém, esse professor tem dificuldades em organizar o espaço público diante das condições de realização do trabalho acadêmico. Ou seja, ele recorre ao espaço privado para manter o público, podendo potencialmente estabelecer as seguintes relações através do exercício do trabalho acadêmico, na organização do espaço público e do espaço privado:

- a) através dos recursos privados, ele mantém o espaço público e publiciza esse espaço com o exercício do trabalho acadêmico;
- b) através dos recursos privados, ele constitui o espaço privado no interior da universidade pública, e privatiza esse espaço com o exercício do trabalho acadêmico;
- c) através dos recursos públicos, ele mantém o espaço público com o exercício do trabalho acadêmico; e
- d) através dos recursos públicos, ele constitui o espaço privado no interior da universidade pública, quando privatiza esse espaço com o exercício do trabalho acadêmico, objetivando fins lucrativos.

Com isto, creio que o processo de desenvolvimento do espaço público se manifesta na universidade, a partir de um movimento contraditório, no atendimento das necessidades estabelecidas pelo professor na interação com as condições de realização do trabalho acadêmico. Esse trabalho desenvolvido pelo professor é um trabalho consciente, no sentido de que é determinado pelas suas condições de vida e de trabalho.

O trabalho acadêmico se realiza sob determinadas condições, que podem ser mantidas ou transformadas a partir do movimento entre as relações de produção e as forças produtivas. Essas relações de produção que o professor mantém com o seu trabalho são relações mais flexíveis que as forças produtivas, podendo transformar as condições de realização do trabalho acadêmico. Isto ocorre porque o trabalhador, sendo ele a força produtiva fundamental, através das relações de produção, pressiona, na possibilidade de transformação, as realidades herdadas, utilizando a sua capacidade de trabalho e a sua produtividade.

Essas relações de produção social do trabalho podem ser de submissão e/ou de cooperação diante do modo e da forma de realização desse trabalho. Submisso ao modo de realização do trabalho, o professor legitima as ações do Estado na sociedade na qual está inserido. Por exemplo, quando o professor entrevistado manifestava em sua fala que mercantiliza o trabalho acadêmico como forma de sobrevivência da instituição, ele está privilegiando o espaço privado, estabelecendo uma relação de submissão, pois legitima a ação do Estado de privatizar os espaços públicos da universidade.

Contudo, esse professor pode, também, estabelecer relações de cooperação, quando, no exercício do seu trabalho, não legitima as ações ideológicas do Estado. Isto ocorre, em certa medida, quando o professor trabalha cooperativamente para o desenvolvimento do espaço público.

Como já destaquei no desenvolvimento deste estudo e também como foi manifestado nos depoimentos dos professores entrevistados, nem todo o trabalho de pesquisa e de extensão junto aos agentes articuladores de cooperação é sinônimo de mercantilização do trabalho acadêmico. Há trabalhos, neste contexto, cujos resultados não são privatizáveis, mas que podem desestabilizar o processo de desenvolvimento do espaço público na universidade.

Por outro lado, diante da manifestação do Estado em se omitir do financiamento da universidade pública, sugiro, com base nas falas dos professores e através da análise da legislação pertinente, quiçá utopicamente, que sejam estabelecidas regras claras e determinadas junto aos agentes de cooperação, de modo que o espaço público e a liberdade acadêmica sejam preservados.

Outra sugestão para uma relação de cooperação é potencializar o desenvolvimento do espaço público, através do diálogo entre os pares, ou seja, que os professores entre os departamentos possam dialogar, na busca de consensos, de entendimentos para a construção de espaços públicos. A cooperação, a construção coletiva, poderia constituir a meta de ações dialógicas no sentido de preservar, de organizar com possibilidades de desenvolvimento o espaço público na Universidade.

Para tanto, faz-se pertinente um querer compartilhado, de uma construção coletiva, porque os resultados dessa pesquisa apontam que há uma arena de competitividade entre os professores

dentro de um mesmo departamento, e entre professores de departamentos distintos na busca isolada de recursos e beneficiamento das condições isoladas de trabalho.

Em certo sentido, essa arena de conflitos ideológicos que constitui a Universidade é salutar, pois essa heterogeneidade que constitui o espaço de discussão ideológica da Universidade é que faz surgir comunidades interpretativas de reflexão e de ação. Negar essa heterogeneidade é negar a constituição da liberdade acadêmica, a constituição do espaço público. Porém, o que venho conclamar são espaços de discussão entre os professores dos departamentos, entre os professores das distintas áreas de conhecimentos na busca, quiçá utopicamente, de uma Universidade mais cooperativa, onde diferentes perspectivas possam se encontrar, interagir, definir-se, redefinir-se, serem aceitas ou rejeitadas, em um contínuo e inacabado processo, na busca de um bem comum, de uma universidade pública e publicizável em suas ações.

O público leva à transcendência de gerações, fato este que necessita ser construído coletivamente. Ao iniciar a pesquisa, tinha a percepção de que apenas a área de ciências exatas mercantilizassem o trabalho acadêmico. Os resultados da pesquisa apontam que todas as áreas possuem contatos com as agências de cooperação, porém as áreas de ciências exatas, devido ao interesse de mercado, conseguem maior êxito junto à sociedade mercantilizada.

As informações obtidas junto aos professores entrevistados revelam que o diálogo entre os professores das distintas áreas de conhecimento é remoto, diante do processo de competitividade. Com isso há efetivamente uma segregação na Universidade, de áreas ricas e pobres, áreas que mercantilizam mais e áreas que mercantilizam menos o trabalho acadêmico.

A UFSC e a UFRGS estão segregadas estrutural e ideologicamente diante das atuais condições de realização do trabalho acadêmico. Essa segregação se realiza a partir das relações estabelecidas pelos professores no desenvolvimento desse trabalho. Pensar e agir cooperativamente cria uma realidade possível de construir uma universidade pública e publicizável em suas ações.

O que quero dizer por universidade pública: uma instituição social de ensino, pesquisa e extensão, voltada para o interesse da humanidade, publicizável em suas ações, no sentido de que o trabalho acadêmico seja voltado para o desenvolvimento social, no sentido público de formação do homem, como um ser pensante que interage no processo de transformação da sociedade, e não apenas limitado a uma formação técnica de interesse da sociedade mercantilizada.

A partir desse contexto, defendo a tese de que, no exercício do trabalho acadêmico, o professor universitário apresenta possibilidades de, através das relações que estabelece com o seu trabalho, organizar e desorganizar na perspectiva de desenvolver, diante das condições atuais de realização do trabalho, o espaço público na UFSC e na UFRGS.

Para tanto, destaco alguns aspectos que considero essenciais, que contribuem para o processo de constituição de defesa dessa tese fundamental do estudo realizado:

- a) *as condições de realização do trabalho acadêmico* determinam o modo e a forma de o professor relacionar-se com o trabalho. São uma das principais causas que constituem o fazer acadêmico do professor;
- b) a *relação de produção social* que o professor estabelece com o seu trabalho constitui a prática social, que é objeto da sua consciência, da sua vontade. Então, o primeiro pressuposto que considero essencial nesse contexto é compreender o que o professor

deseja na relação que estabelece com o seu trabalho, ou seja, que universidade ele quer construir, que universidade ele quer formar. O professor não é um ser amorfo. Ele tem vontade, opção e formação. Conscientemente, ele mantém a relação que estabelece com o seu trabalho;

- c) a partir das *relações subjetivas* que o professor estabelece com o seu trabalho, ele pode manter ideologicamente as determinações do Estado neoliberal, que deverá fomentar a constituição de espaços privados em detrimento do público. Mas, por outro lado, ele pode questionar ideologicamente as ações do Estado e, assim, organizar e desorganizar com perspectiva de desenvolver os espaços públicos na Universidade;
- d) diante do processo de *proletarização acadêmica*, a mercantilização do trabalho acadêmico é um dos mecanismos que flui de uma forma degenerativa sobre os espaços públicos na Universidade, como um matador silencioso, pois é nebuloso em suas ações que se reveste no sentido de ajuda essencial à Universidade como um dos mecanismos da sua manutenção, debilitando seus espaços públicos, sua finalidade como instituição social de ensino, de pesquisa e de extensão;
- e) a *Universidade como um fenômeno social*. Não gostaria de aqui retomar alguns pontos que considero exaustivamente desenvolvidos neste estudo, sobre a concepção de compartilhar a Universidade como uma “torre de marfim”. Isto seria negar que essa Instituição é um fenômeno social, constituída e constituinte da sociedade. A cooperação com a sociedade é salutar para o incremento acadêmico das atividades inerentes ao trabalho do professor. O que questiono é o processo como se mantêm esses acordos de cooperação, que efetivamente segregam e fragmentam o espaço público na Universidade. Nesse contexto, há dois fatores que considero essenciais a partir dos depoimentos dos docentes entrevistados: o professor está acomodado a esta estrutura no sentido de

- desfrutar da liberdade acadêmica, ainda que restritamente, diante dos vínculos que mantém com os órgãos de cooperação, e, por outro lado, tem a liberdade de financiar o seu trabalho. Então, ele trabalha com dois elementos fundamentais: a liberdade e os recursos financeiros. De certo modo, sente-se compensado no processo dessa interação, pois, mesmo o Estado exigindo produtividade acadêmica, e não oferecendo condições para o exercício produtivo de suas atividades, possibilita o financiamento do trabalho acadêmico num jogo de compartilhamento de responsabilidades, ou seja: ganha a Universidade porque está sendo produtiva; ganha o professor pois agrega valor ao seu salário e/ou melhora as condições de realização do trabalho acadêmico e ganha a sociedade uma vez que a Universidade legitima os seus princípios mercantilizados;
- f) há uma *concepção fatalista de aceitabilidade aos dilemas do modo de produção vigente* e, com isto, a mercantilização do trabalho acadêmico é uma das possibilidades concretamente mais plausíveis nesse momento. Cito como exemplo: O professor da UFSC e da UFRGS academicamente está se proletarizando diante das suas condições de vida e de trabalho. Então, para obter mais recursos, necessita produzir academicamente, isto é, para obter a GED e outras gratificações e progressões funcionais, necessita comprovar à Universidade que é produtivo. Para tanto, contraditoriamente, o Estado exige produtividade, mas não oferece condições para desenvolvê-la. Com isso o professor busca recursos externos à Universidade, de forma a exercer produtivamente suas atividades, em condições aceitáveis de realização do trabalho acadêmico. E nesse contexto ele vivencia o processo de organização e desorganização do espaço público na Universidade;
- g) faz-se necessária uma *prática coletiva e dialógica* de forma que haja maior interação entre os professores nas distintas áreas de conhecimento e que se reconheçam como trabalhadores coletivos de uma Instituição e não limitando-se a pertencer apenas a um

departamento, a uma linha de pesquisa, em defesa do processo de desenvolvimento dos espaços públicos na Universidade. É preciso que ela seja pública na sua essência e não apenas em ações panfletárias;

- h) que o professor reconheça a *história como uma possibilidade e não como um determinismo*; que tenha consciência que a história é um processo de construção dos homens, a partir da interação com a realidade; que a Universidade tenha um futuro de possibilidades e não inexorável como nos fazem crer os dilemas neoliberais;
- i) a *liberdade acadêmica* é uma das possibilidades de criar e fazer proliferar comunidades interpretativas. É a possibilidade de pensar a raiz das questões intelectuais e isto é provável em um ambiente onde o espaço público se constitui. O conhecimento, o saber, o refletir podem construir uma realidade possível, e levar as pessoas a refletirem sobre a sua condição na prática, pois o conhecer tem perspectivas de se transformar em um tipo de força social e/ou política. E a universidade pública, a partir do exercício do trabalho acadêmico, possui essa força motriz de transformação, sendo um local de trabalho privilegiado no sentido de ser livre no pensar e no criar e poder agir ou não em conformidade com o seu pensamento;
- j) a produtividade é uma questão inerente ao *trabalho*, sendo este uma *atividade social de produção vital*. Porém, no processo de desenvolvimento do trabalho acadêmico nos termos da produtividade acadêmica, esta é norteadada pelo neoliberalismo que exige da universidade comportamentos mercadológicos como uma organização qualquer. A aceitação acrítica dessa produtividade se associa à perda da liberdade acadêmica. O professor é produtivo, no sentido de exercer o seu trabalho, porém essa produtividade quiçá utopicamente, deveria estar aliada ao seu fazer acadêmico, de incessante busca do saber, não se limitando apenas a produzir, tendo por referência, o tempo, o como e a

quantidade. Acredito, como já expressei neste estudo, que a avaliação das universidades, do trabalho acadêmico do professor, é necessária e pertinente. Porém, ela deve estar alicerçada no princípio de qual universidade queremos construir. Hoje esse processo avaliativo legitima a produtividade acadêmica exigida pelo Estado, potencializando a universidade a ser uma organização social, e o professor um trabalhador competitivo;

- k) o *professor como trabalhador* é um ser intelectual, como preconiza Gramsci (1974); construtor de sua história, ser de decisão, de ruptura, de opção. Todavia, conscientemente, a partir da sua prática social, há os trabalhadores que mantêm a filosofia e a ideologia de sua classe social, os chamados intelectuais tradicionais e os que lutam pela transformação de sua prática, os chamados intelectuais orgânicos; e
- l) a *formação do professor* é um dos elementos relevantes que se reflete no processo de desenvolvimento do trabalho acadêmico. Faz-se pertinente que o professor tenha uma formação de modo a poder ter clareza crítica da realidade em que está inserido. Desconhecer crítica e teoricamente a realidade é limitar a visão de mundo, de vida. É limitar a possibilidade de transformação da realidade.

Em alguns momentos deste estudo, potencializei-o como uma tese em defesa do espaço público. Mas penso que não é só isto. O que defendo? Com o que desejo contribuir? Defendo e desejo contribuir para reflexões sobre o trabalho acadêmico, como manifestação e expressão do processo de desenvolvimento do espaço público na UFSC e na UFRGS, num trabalho historicamente determinado pelas condições sociais nas quais se realiza. Falar do processo de desenvolvimento histórico da universidade é falar na luta dos professores como uma categoria social, que organiza e desorganiza através da sua prática essa instituição social que vem se constituindo e sendo constituída através dos séculos, na sociedade na qual está inserida.

Falo em defesa de apenas aproximadamente 1,9% das instituições de ensino superior do Estado de Santa Catarina e de 7,8% do Estado do Rio Grande do Sul, ou de 2,8% das instituições da educação superior brasileira. Em síntese, falo do comprometimento do professor no desenvolvimento desse trabalho acadêmico como expressão do espaço público, da manutenção e do desenvolvimento da universidade pública, de uma sociedade mais cooperativa, pois a universidade, sendo constituída e constitutiva da sociedade, exprime os movimentos contraditórios vivenciados por ela.

Porém, no processo dessa caminhada, muitas dúvidas e novas inquietações surgiram, e uma única certeza: há que se continuar caminhando, continuar pesquisando sobre a potencialidade do trabalho acadêmico no processo de desenvolvimento do espaço público na universidade federal.

A pesquisa realizada junto à UVA foi fundamental para o enriquecimento do processo de análise sobre a manifestação do trabalho acadêmico na UFSC e na UFRGS. Todavia, ainda que limitadamente, mas com base na análise das informações obtidas, considero que o professor da Universidade de Valladolid, diante das relações que estabelece com o seu trabalho, vivencia também o movimento de organização e de desorganização do processo de desenvolvimento do espaço público na Universidade.

A UVA possui características peculiares de constituição do espaço público diante da realidade na qual está inserida. O povo espanhol tem um forte sentido de compartilhamento de espaços públicos sociais, o qual se reflete também na Universidade. O compartilhar a diversidade faz parte da prática social espanhola, da prática social da comunidade vallisoletana. São sentidos distintos; fruto de realidades distintas. Porém, os movimentos contraditórios do público e do privado no

exercício do trabalho acadêmico são legitimados por lei, a partir do processo de autonomia da Universidade.

Com base na pesquisa realizada, tendo como apoio os depoimentos dos professores, e considerando o trabalho acadêmico como um fenômeno social, há fortes evidências de que este trabalho manifesta-se também contraditoriamente, com a negação da organização do espaço público, a partir da organização do espaço privado e vice-versa. Isto ocorre partindo do processo de interação com as condições de realização do trabalho acadêmico, sendo que a UVA, devido ao seu processo de autonomia didática, pedagógica e financeira tem o mercado como um dos mecanismos vitais da sua sobrevivência.

Acredito que essa caminhada, diante do processo de análise, tenha sido possível, devido essencialmente aos pressupostos teóricos do materialismo histórico, que possibilitaram explicar a origem do fenômeno, ou seja, do trabalho acadêmico, através das relações sociais, do processo de historicidade, da consciência, do ser social, entre outras categorias pertinentes a essa teoria.

Como já destaquei, essa teoria possibilita pensarmos e quiçá buscarmos a liberdade, a partir do saciar de nossas necessidades, através do processo de interação com a realidade. O materialismo histórico potencializa o homem, o trabalho na construção e na transformação da sua história, como ser de opção, de desejo, de vontade, de mudança que pode e deve optar pelos caminhos que deseja seguir.

E nesse contexto é que acredito na força motriz do trabalho acadêmico, como manifestação de organização e desenvolvimento do espaço público nas universidades. Isto se fundamenta também

pelo “ser professor” que, durante anos, lutou e ainda luta por espaços de trabalho, pela sua sobrevivência, pela sua dignidade como um profissional a serviço de uma universidade melhor, de uma sociedade melhor, de um mundo melhor.

Esse professor vivencia contradições, pois é um ser de vontade, de desejo, de opção e, ao exercer a atividade social do trabalho, muitas vezes apresenta-se com sua alma trabalhadora fragmentada, diante dos ditames do modo de produção vigente que determina e oprime as suas condições de vida e de trabalho.

Porém, acredito que as condições de vida e de trabalho do professor não conseguem ofuscar o prazer e o encanto que os professores participantes desta pesquisa demonstraram ter pelo exercício do seu trabalho acadêmico. Sentem-se felizes ao estarem na Universidade e por poderem colaborar com o desenvolvimento da sociedade, a partir do exercício do seu trabalho acadêmico.

Desejo modestamente que este estudo contribua para reflexões em defesa do exercício do trabalho acadêmico como manifestação de desenvolvimento dos espaços públicos nas universidades federais; em defesa do acesso público à universidade; em defesa da liberdade acadêmica; e em defesa do espaço público na universidade.

Para tanto, permito-me, quiçá utopicamente, sugerir:

- a) que os professores possam ter condições dignas de trabalho e que o trabalho acadêmico seja financiado pelo Estado. Isto não impede que a universidade pública estabeleça relação de cooperação com a sociedade, mas que isto ocorra

- com regras claras, a fim de prevalecer o desenvolvimento do espaço público e a liberdade acadêmica, como elementos essenciais constitutivos dessa instituição social de ensino, de pesquisa e de extensão;
- b) que a sociedade veja a educação superior como um bem público, um direito e não como um serviço, um privilégio de poucos;
 - c) que a universidade pública não seja vista pelo Estado e pela sociedade mercantilizada, apenas como uma instituição dispendiosa, mas como um investimento social; não apenas como uma organização social, mas como uma instituição social de ensino, de pesquisa e de extensão; não apenas como um centro de formação profissional, mas como um centro social de formação que retorna à sociedade um trabalhador intelectual que interage no seu processo de constituição;
 - d) que o Estado possibilite aos dirigentes de universidades maior autonomia no gerenciamento de seus recursos;
 - e) que os dirigentes de universidades públicas avaliem as ações dos agentes de cooperação no sentido de não serem uma absorção acrítica no processo de desenvolvimento do espaço público;
 - f) que os dirigentes das universidades públicas criem fóruns de debates objetivando criar uma ação dialógica, entre as distintas áreas de conhecimento da universidade na perspectiva desenvolver reflexões sobre que universidade estamos formando e que universidade queremos formar;
 - g) que a comunidade universitária, professores, alunos, servidores e dirigentes interajam com a sociedade de modo a mostrar as dificuldades que as universidades públicas estão vivenciando, e as conseqüências que isto pode trazer futuramente

para essa sociedade. Fóruns de debates e de discussões poderiam ser incrementados no sentido de compartilhar responsabilidades e perspectivas de desenvolvimento; e

- h) que os professores possam refletir com seus pares se é pública a universidade pública a partir do exercício do seu trabalho acadêmico.

Permito-me finalizar a apresentação deste estudo com o poema de Otto René Castillo, que sugere a reflexão sobre a prática dos professores, sobre a manifestação do trabalho acadêmico no processo de desenvolvimento do espaço público na Universidade:

*Um dia os intelectuais apolíticos do meu país serão
interpelados pelo homem simples de nosso povo.
Se lhes perguntará sobre o que fizeram
quando a pátria se apagava lentamente
como uma fogueira suave, pequena e solitária.*

REFERÊNCIAS

ALMUIÑA FERNANDEZ, Celso (Org.). **Historia de la Universidad de Valladolid**. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2001. v. 1, 2.

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

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

ARROYO, Miguel. A universidade e a formação do homem. In: SANTOS, Gislene A. **Universidade formação cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 33-50.

AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1986.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BENSAÏD, Daniel. Uma nova época histórica. In: LÖWY, Michael; BENSÄID, Daniel. **Marxismo modernidade e utopia**. São Paulo: Xamã, 2000. p. 27-45.

_____. **Marx, o intempestivo**: grandezas e misérias de uma aventura crítica (séculos XIX e XX). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Decreto Lei n. 19.851**, de 11 de abril de 1931. Institui o Estatuto das Universidades Brasileiras que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário. Disponível em: <www.mec.gov.br/Sese/credenc.shtm>. Acesso em: 02 jul. 2001.

BRASIL. **Lei n. 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa Normas de Organização e Funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a Escola Média e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 jul. 2001.

_____. **Decreto Lei n. 252/67**, de 28 de fevereiro de 1967. Estabelece normas complementares ao Decreto Lei n.53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br>>. Acesso em: 23 set. 2001.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br>>. Acesso em: 23 set. 2003.

_____. **Decreto n. 94.664**, de 23 de julho de 1987. Aprova o Plano Único de Classificação de Cargos e Empregos (PUCRCE) de que trata a Lei n. 7.596 de 10 de abril de 1987. Ministério da Educação e Cultura: Brasília, 1987.

_____. **Portaria n. 475**, de 26 de agosto de 1987. Expede Normas Complementares para a execução do Decreto n. 94.664, de 23 de julho de 1987. Ministério da Educação e Cultura: Brasília, 1987.

_____. **Lei n. 8.112**, de 1 de dezembro de 1990. Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Cíveis da União, das Autarquias e das Fundações Públicas e Federais. Florianópolis: Departamento de Recursos Humanos, 1997.

_____. **Lei Delegada n. 13**, de 27 de agosto de 1992. Institui gratificações de atividades para servidores civis do poder executivo, revê vantagens e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br>>. Acesso em: 16 set. 2003.

_____. **Lei n. 8.958**, de 20 de dezembro de 1994. Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio, e dá outras providências. Brasília, 1994.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

BRASIL. **Decreto n. 2.306**, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n. 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46, e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 jul. 2001.

_____. **Lei n. 9.678**, de 03 de julho de 1998. Institui a gratificação de estímulo à docência no magistério superior e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.reitoria.ufsc.br/preg/legislacao.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2003.

_____. **Medida provisória n. 1.909-15**, de 09 de junho de 1999. Estabelece adicional por tempo de serviço, revogado, respeitando-se as situações constituídas até 08/3/99. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jun. 1999. Disponível em: <<http://www.prhae.ufpr.br/manual/mindice.htm>>. Acesso em: 17 set. 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/99**, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os art. 62 e 63 da Lei n. 9.394/96 e o art. 9º § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei n. 4.024/61, com a redação dada pela Lei n. 9.131/95. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jun. 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CES 133/01**, de 30 de janeiro de 2001. Esclarecimentos quanto a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em : <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 jun. 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/02**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais, para a formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 ago. 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/02**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica, em nível superior. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 ago. 2003.

_____. **Proposta de Emenda Constitucional n. 40**, Reforma da Previdência. Encaminhada ao Congresso Nacional em 30 de abril de 2003. Disponível em: <<http://www.mpas.gov.br>>. Acesso em: 07 ago. 2003.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BROVETTO, Jorge; MIX, Miguel Rojas; PANIZZI, Wrana Maria. **A educação superior frente a Davos** = La educación superior frente a Davos. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003.

BUARQUE, Cristovam. Na fronteira do futuro (O projeto UnB) In: VAHL, Theodoro Rogério (Org.). **Desafios da administração universitária**. Editora UFSC: Florianópolis, 1989. p. 317-332.

BÚRIGO, Carla Cristina Dutra. **Qualidade de vida no trabalho: dilemas e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 1997.

BRAGA, Ana Maria e Souza; POLIDORI, Márlis Morosini; CASTRO, Renan de Silca (Coord.). **Avaliação permanente na UFRGS**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003.

CAPES. **Tabelas áreas de conhecimento**. Brasília: 2002. Disponível em: <www.capes.gov.br/Documentos/TabelasAreasConhecimento.doc>. Acesso em: 07out. 2002.

CATTANI, Antonio David. Capital humano, teoria do. In:_____. **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 35-39.

_____. Taylorismo. In:_____. **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 247-249.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Sinopse 2001**. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15 ago. 2003.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: UNESP, 1996.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, Francisco de; POALI, Maria Célia (Org.). **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 27-51.

_____. A universidade em ruínas. In: TRINDADE Hélgio (Org.). **Universidades em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 211- 222.

CHAUÍ, Marilena de Souza. As humanidades contra o humanismo. In: SANTOS, Gislene Aparecida dos (Org.). **Universidade formação e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-32.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001_a.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

DERRIDA, Jacques. **A universidade sem condição**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC? In: PANIZZI, Wrana Maria (Org.). **Universidade**: um lugar fora do poder. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. Concepções de universidade e avaliação institucional. In: TRINDADE Hélio (Org.). **Universidades em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 149-169.

_____. **Universidade e avaliação entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

DRÉZE, Jacques. **Concepções da universidade**. Fortaleza: UFC, 1983.

EAGLETON, Terry. **Marx e a liberdade**. São Paulo: UNESP, 1999.

ENGUIITA, Mariano Fernández (Coord.). **¿Es pública la escuela pública?** Barcelona: Praxis, 2002.

ESPAÑA. **Ley Orgánica de Universidades n. 6.2001**, de 21 de dezembro de 2001. Institui a lei orgânica de universidades na Espanha. Disponível em: <www.univ.mecd.es>. Acesso em: 08 jul. 2003.

FEDOZZI, Luciano. Orçamento participativo e esfera pública: elementos para um debate conceitual. In: FISCHER, Nilton Bueno; MOLL, Jaqueline (Org.). **Por uma nova esfera pública**: a experiência do orçamento participativo. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 37-82.

FERRER, Aldo. **Historia de la globalización**. Orígenes del orden económico mundial. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FROMM, Erich. **Conceito marxista de homem**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1975.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais educacionais**. Porto Alegre : ARTMED, 2000.

GENTIL, Pablo. **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, António. **Obras escolhidas**. Lisboa: Estampa, 1974. v. 2.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. Punido por defender o país. **Caros Amigos**, São Paulo, n. 51, p. 32-37, jun. 2001.

HABERMAS, Jürgen. **Mudanças estrutural da esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

_____. **Teoria de la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. 3. ed. Madrid: Cátedra, 1997.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementais do materialismo histórico**. [S.I.:s.n.], 1973.

HELLER, Agnes. **O homem do renascimento**. Lisboa: Presença, 1982.

HOUAISS, Antônio. **Houaiss dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INDICADORES mostram a contribuição das IFES à sociedade brasileira. **Jornal da Universidade UFRGS**, Porto Alegre, p. 3, jun. 2002. Atualidade.

INEP. **Avaliação institucional**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior>>. Acesso em: 5 ago. 2003.

_____.^a **Educação Superior**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior>>. Acesso em: 6 ago. 2003.

_____.^b **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior>>. Acesso em: 22 set. 2003.

JIMENEZ, Alberto. **Historia de la universidad española**. Madrid: Alianza Editorial, 1971.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações Sociais e esfera pública**: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis : Vozes, 2000.

KEMPF, Arlete de Oliveira. Paris+5 rejeita mercado global de educação superior. **Jornal da Universidade UFRGS**, Porto Alegre, p. 5, jul./ago. 2003. Ensino.

KOURGANOFF, Wladimir. **A face oculta da universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1990.

LAFARGUE, Paul. **O direito a preguiça**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2000.

LIMA, João David Ferreira. **UFSC**: sonho e realidade. 2. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2000.

LÖWY, Michael. Habermas e Weber. In: _____; BENSALD, Daniel. **Marxismo modernidade utopia**. São Paulo: Xamã, 2000. p. 216-223.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Carmen Lucia Bezerra. **Desafios presentes na Universidade**: do espelho do passado à alternativa para o futuro. 1996. 331f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

MARCOVITCH, Jacques. La construcción y consolidación de un espacio iberoamericano para la cooperación de las universidades. In: SEBASTIÁN, Jesús (Coord.). **La universidad como espacio para la cooperación iberoamericana**. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2000. p.169-182.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983_a.

_____. **A ideologia alemã**: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauros, 1984.

MAZZILLI, Sueli. **Ensino, pesquisa e extensão**: uma associação contraditória. 1996. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1996.

MELO, Pedro. **A cooperação universidade/empresa nas universidades públicas brasileiras**. 2002. 332f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, Centro de Ciências Tecnológicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MENDONÇA, Ana Walesca. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 131-50, maio/ago. 2000.

MENEZES, Luís Carlos. **Universidade sitiada**: a ameaça de liquidação da universidade brasileira. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

MOLINA GARCÍA, Santiago. **La universidad democráticamente masificada**. Zaragoza: Mira, 2001.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In:____(Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 11-20.

MUÑOZ, Juan M. Escudero. La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesor**, Zaragoza, n. 34, ago. 1999. p. 133-157.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da educação na Idade Média**. São Paulo: EDUSP, 1979.

PANIZZI, Wrana Maria. **Universidade: um lugar fora do poder**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

PAZETO, Antônio Elízio; GIOSTRI, Elza Cristina; PEREIRA, Gilson Ricardo de M. Da universidade operacional à universidade cooperativa: descaminhos e alternativas....2002. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 4., 2002, Florianópolis. **Na contracorrente da universidade operacional**. Florianópolis. ANPED-SUL, 2002. CD-room.

PERPETUO, Irineu Franco. Pesquisa científica: conta gotas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 jun. 2000. Suplemento Especial. O impasse da academia, p. 3.

POLITZER, Georges. **Princípios fundamentais de filosofia**. Curitiba: Hermus, 2002.

RAFFAELLI, Eliana. Aposentadoria do servidor público é foco da reforma da previdência. **Jornal da Universidade UFRGS**, Porto Alegre, jul./ago. 2003. Atualidade, p. 4.

REVISTA CONJUNTURA ECONÔMICA. v. 57, n. 7, jul. 2003. Disponível em: <www.fgv.br>. Acesso em: 07 ago. 2003.

RIBEIRO^a, Marlene. Exclusão: problematização do conceito. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, jan./jun. 1999. p. 35-49.

RIBEIRO, Renato Janine. **A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. A tríplice crise da universidade brasileira. In: TRINDADE Hégio (Org.). **Universidades em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 201-210.

ROCHA, Sílvia Maria; NETTO, Carlos Alexandre (Org.) Universidade pública. Educação e desenvolvimento. **CUMBRE**, 3., 2002, Porto Alegre. **Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-Americanas: relatos e reflexões**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2002.

RODRIGUEZ ROJO, Martín. Exigencias formativas e alternativas en la formación del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesor**, Zaragoza, n. 34, ago. 1999. p. 305-317.

_____. Las universidades regionales latinoamericanas ante el fenómeno de la globalización reduccionista y las reformas educativas. **Innovación educativa**, Santiago de Compostela, n. 11, 2001, p. 157-176.

_____. Aprender a convivir en una sociedad aterrorizada. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesor**, Zaragoza, n. 44, p.155-137, ago. 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1988.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: reflexões e críticas**. Santa Maria: EDUFMS, 1989.

_____. **Universidade nove séculos de história**. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez, 1986.

SILVA, Pery Pinto Diniz; SOARES, Mozart Pereira. **Memória da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 1934-1964**. Porto Alegre: UFRGS, 1992.

TEIXEIRA, Anísio. **A universidade de ontem e de hoje**. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: WARDE, Mirian Jorge; DE TOMMASI, Livia; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998. p.125

TRINDADE Hélgio (Org.). **Universidades em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Vozes, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. Enfoques contraditórios na educação e na formação de professores do CONESUL. Teses. In: OYARZABAL, Graziela Macuglia (Org.). **Estratégias educacionais no MERCOSUL**. Porto Alegre: Novak, 1999. p. 68-83.

_____. **Seminário avançado**: a teoria crítica na pesquisa em ciências sociais, 2., 14 set. 1999 – 11 de jan. de 1999^a. 99f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Apostila da Disciplina: Introdução às abordagens dialética e hermenêutica da pesquisa nas ciências sociais.

_____. A abordagem metodológica do estudo. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais**: Idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. **Caderno de Pesquisa Ritter dos Reis**, Porto Alegre, v. 4, p.73-106, nov. 2001.

_____; BÚRIGO, Carla Cristina Dutra; COLAO, Magda Maria. A formação do educador como pesquisador. In: _____ (Org.). **A formação do educador como pesquisador no MERCOSUL – CONE SUL**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003. p. 17-60.

_____. **Seminário avançado**: a teoria crítica e a formação de professores. Trabalho, ideologia e classes sociais. 29 out. 2002 – 18 mar. 2003^a. 12f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Apostila da Disciplina: Como trabalhar, na pesquisa, com as transcrições de entrevistas?.

_____. **Seminário avançado**: a teoria crítica e a formação de professores. Trabalho, ideologia e classes sociais, 29 out. 2002 – 18 mar. 2003^b. 39f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Apostila da Disciplina: Dialética.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução n. 053/CEPE**, de 31 de agosto de 1995. Estabelece normas para distribuição das atividades do magistério superior para fins de elaboração do plano de atividades do departamento. Esta Resolução revoga a Resolução n. 60/CEPE/92 e a n. 54/CEPE/94. Florianópolis: UFSC, 1995.

_____. **Estatuto e regimento geral**. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1996.

_____. **Relatório de gestão**: maio de 1992 a maio de 1996. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1996_a.

_____. **Resolução n. 05/CUn**, de 04 de agosto de 1998. Dispõe sobre as normas que regulamentam a extensão universitária e a concessão de bolsas de extensão na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 1998.

_____. **Estrutura**. Disponível em: <www.ufsc.br>. Acesso em: 10 jun. 2001.

_____. **Unidades de Ensino**. Disponível em: <www.ufsc.br>. Acesso em: 10 out. 2002.

_____. **UFSC em números**. Disponível em: <www.reitoria.ufsc.br>. Acesso em 08 jul. 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Estatuto e Regimento**. Disponível <www.ufrgs.br>. Acesso em: 14 jun. 2001.

_____. **Conhecendo a UFRGS**. Disponível em:<www.ufrgs.br>. Acesso em: 01 nov. 2002.

_____. **UFRGS em números**. Disponível em:<www.ufrgs.br>. Acesso em: 08 jul. 2003.

_____. **CUMBRE**. Disponível em:<www.cumbre.ufrgs.br>. Acesso em: 20 ago. 2003.

_____. **Resolução n. 26/CEPE**, de 09 de julho de 2003. Aprova as normas gerais para atividades de extensão universitária. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. **Universidad de Valladolid+ d 2000**: resultados de investigación. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2001.

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. **La Universidad de Valladolid: en cifras 2001.** Valladolid: Gabinete de Estudios y Evaluación, 2001_a.

_____. **Estatutos de la Universidad de Valladolid.** Disponível em: <www.uva.es/normativa>. Acesso em: 23 set. 2003.

_____. **Fundación general Universidad de Valladolid.** Disponível em: <www.uva.es/presentacion>. Acesso em: 23 set. 2003_a.

WARDE, Ibrahim. A vampirização mercantil. **Caros Amigos**, São Paulo, n. 49, p. 20-21, abr. 2001.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico.** São Paulo: Boitempo, 2003.

VEIGA, Aida. Tempos modernos. **Veja**, São Paulo, p.122-129. abr. 2000.

ZABALZA, Miguel Ángel. **La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas.** Madrid: Narcea, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Algumas pesquisas analisadas, objetivando delimitar o fenômeno de estudo

Como anunciei na apresentação deste estudo, analisei algumas pesquisas objetivando investigar sobre a constituição do trabalho acadêmico, a constituição do espaço público da universidade como expressão de desenvolvimento desse trabalho e a constituição da universidade pública federal a partir desse trabalho acadêmico.

Partindo de conhecimentos já consolidados, pelos resultados das pesquisas que ora apresento, delimito o fenômeno de estudo, com o apoio dos pressupostos do materialismo histórico, que sustentam este estudo. Outras obras serão analisadas no desenvolver deste trabalho e darão suporte à tese que defendo.

Algumas obras, que ora apresento serão citadas e analisadas no corpo do trabalho, outras não, pois alguns pontos de vista foram criticados e rejeitados, outros criticados e aceitos, outros foram aceitos na sua essência e outros rejeitados.

ARROYO, Miguel. A universidade e a formação do homem. In: SANTOS, Gislene A. **Universidade formação cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 33-50.

Esse autor defende a tese de que as ações neoliberais fragmentam e dispersam todas as esferas sociais de produção e, neste contexto, os trabalhadores perderam suas referências de classe e de luta, e tendem à luta sob a forma corporativa, em defesa das categorias profissionais; uma luta corporativa pelo emprego, ou pela sua manutenção, pelas condições de trabalho, por salários.

Assinala o autor que com os professores não é diferente. Eles se incluem neste processo. As greves dos professores universitários dos anos 80, por exemplo, eram pela cidadania; já nos anos 90 e, acrescento, até o início do terceiro milênio, é pela não exclusão social do professor como trabalhador, bem como, pela não-proletarização acadêmica.

BROVETTO, Jorge; MIX, Miguel Rojas; PANIZZI, Wrana Maria. **A educação superior frente a Davos** = La educación superior frente a Davos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

PANIZZI, Wrana Maria. **Universidade**: um lugar fora do poder. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

ROCHA, Sílvia Maria; NETTO, Carlos Alexandre (Org.) Universidade pública. Educação e desenvolvimento. CUMBRE, 3., 2002, Porto Alegre. **Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-Americanas**: relatos e reflexões. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2002.

Essas obras são uma coletânea de textos apresentados e discutidos na III CUMBRE. Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-Americanas realizada em Porto Alegre, no período de 25 a 27 de abril de 2002, que teve como temática central a defesa da educação superior como um bem público. São textos interessantes, de falas de reitores e estudiosos da universidade, em especial da universidade pública federal.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

O termo proletarização do professor é discutido por Contreras (2002) diante das condições de realização do trabalho acadêmico. A análise dessa questão é respaldada na teoria marxista sobre as condições de trabalho e sobre o modo de produção capitalista. Segundo o autor, há dois tipos de proletarização: a técnica (se produz, em certo sentido, pela perda de controle sobre as formas de realização do trabalho) e a ideológica (os professores perdem seus valores ou o sentido de suas pretensões, mas não suas habilidades técnicas).

Considero que o professor vivencia o processo de proletarização acadêmica, não só no aspecto ideológico e técnico, mas também pelas suas condições de vida que, nestes últimos dez anos, foram profundamente abaladas, diante da racionalidade financeira que vem incidindo sobre a constituição da universidade pública federal.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, Francisco de; POALI, Maria Célia (Org.). **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 27-51.

_____. A universidade em ruínas. In: TRINDADE Hélgio (Org.). **Universidades em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 211- 222.

_____. As humanidades contra o humanismo. In: SANTOS, Gislene Aparecida dos (Org.). **Universidade formação e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-32.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001_a.

A autora analisa em suas obras o desenvolvimento histórico da universidade como instituição social, a partir de uma visão materialista dialética. É uma das poucas estudiosas sobre universidade que questiona o processo de desenvolvimento do trabalho acadêmico como constituinte também da universidade como espaço público. Não o situa como uma expressão do processo de desenvolvimento do espaço público da universidade, critica veementemente o processo de desenvolvimento acrítico de algumas atividades acadêmicas, que cooperam consciente ou inconscientemente com o processo de privatização dos espaços públicos da universidade federal.

DERRIDA, Jacques. **A universidade sem condição**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

O autor analisa a instituição universidade a partir da metáfora da “universidade sem condição”. Ele não trata especificamente da universidade pública federal, mas trabalha a instituição universidade, sob a utopia de ser uma instituição sem condição, livre dos dilemas impostos pela sociedade.

Considero a universidade como um fenômeno social, constituída por esta sociedade e constituinte da própria sociedade que se manifesta implicitamente através das leis, do modo e da forma de desenvolvimento do trabalho acadêmico. A partir deste contexto, considero fantasioso situar a universidade sem as condições ideologicamente impostas pela sociedade, através do Estado.

Este mesmo autor situa que essa universidade sem condição seria uma universidade com espaços de direitos, de expressão, de publicação, de questionamentos e de reflexão; um espaço onde o público se manifesta de forma a ir ao encontro do interesse da humanidade, ou seja, ao interesse de todos e não destinado para um fim mercantil. Para ele, o espaço público da universidade poderia efetivamente se desenvolver sem as condições e delimitações impostas pela sociedade.

Penso que a universidade legitima a sociedade e também se legitima a partir da relação que estabelece com ela. Porém, isolar a universidade da sociedade é não situá-la como um fenômeno social, um espaço social. O que aqui gostaria de reafirmar é que não compartilho com a mercantilização da universidade, do trabalho acadêmico, ou seja, da venda do trabalho acadêmico como mercadoria. Isto inevitavelmente corrói seus espaços públicos em detrimento dos espaços privados. Mas, por outro lado, ela não pode se fechar como uma “torre de marfim” e negar sua legitimidade perante a sociedade.

Este mesmo autor adverte que esta universidade sem condição deve desenvolver uma certa imunidade acadêmica, porém que nunca seja pura para não correr o risco de perigosos processos de auto-imunidade. Considero isto extremamente relevante, pois a universidade limitada a pensar em si e sobre si se privatizaria, ou seja, teria uma única visão sobre um mesmo objeto ou fim. Perderia o seu caráter público, de diferentes visões sobre um mesmo objeto ou fim.

Acredito que o desenvolvimento do espaço público da universidade federal deve ser construído entendendo e considerando a sociedade do momento. Negar a sua existência e as condições sociais é negar o compromisso social e público da universidade, como um fenômeno social; é negar o seu caráter social; é negar sua finalidade como instituição social.

ENGUITA, Mariano Fernández (Coord.). **¿Es pública la escuela pública?** Barcelona: Praxis, 2002.

Esse autor não tratou especificamente sobre a instituição universidade. Ele trabalhou sobre o desenvolvimento do espaço público nas escolas espanholas. Questiona se é pública a escola pública, o que gerou uma certa inquietação junto aos intelectuais e professores espanhóis.

Em seu artigo, o autor defende a tese de que a escola pública espanhola está deixando de ser pública, devido ao não comprometimento do professorado com o desenvolvimento do espaço público na escola. Descreve e analisa que o professor vem zelando por seus interesses pessoais em detrimento de um trabalho responsável pelo desenvolvimento do espaço público.

De acordo com Enguita (2002, p. 35¹¹⁶),

É possível uma subordinação da escola a outros interesses, concretamente aos interesses mais espúrios dos profissionais do setor, que podem qualificar-se abertamente de apropriação, na medida que interesses e objetivos públicos (os dos alunos, da comunidade e da sociedade global) ficam subordinados a interesses e objetivos privados (de cada professor) e corporativos (do conjunto dos professores), às vezes até a ponto do seu abandono.

Na obra organizada por Enguita (2002), alguns intelectuais e professores manifestam-se a favor da tese defendida por ele; e outros, contra ela. Até um site na internet foi criado, como um canal de discussão sobre esta temática. Avalio que o autor limita a categoria de explicação, um fenômeno que é muito mais complexo, pois há inúmeros fatores que levam o professor a ter determinados comportamentos diante do processo de desenvolvimento do espaço público. O porque das suas ações é analisado de forma positivista, coerente com a ideologia dominante, que responsabiliza unilateralmente o professor pelos resultados alcançados socialmente pela escola.

A relação entre trabalho acadêmico e expressão do desenvolvimento do espaço público não pode ser limitada a uma análise de causa e efeito. Penso que o professor não é uma comunidade amorfa no processo de desenvolvimento do seu trabalho e do espaço público, como sugere Enguita (2002); ele é um profissional que luta por sua sobrevivência e pela sobrevivência do seu ambiente de trabalho e da instituição. Muitas vezes essa luta é corporativa, no limiar da privatização do espaço público e na constituição e manutenção deste espaço.

GENTIL, Pablo. **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária.** São Paulo: Cortez, 2001.

MENEZES, Luís Carlos. **Universidade sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

¹¹⁶ Tradução sob a responsabilidade da pesquisadora: “es posible una subordinación de la escuela a otros intereses, concretamente a los intereses más espúrios de los profesionales del sector, que puede calificar-se abiertamente de apropiación, en la medida en que intereses y objetivos públicos (los del alumnado, la comunidad entorno y la sociedad global) quedan subordinados a los intereses y objetivos privados (de cada profesor) y corporativos (del conjunto del profesorado), a veces hasta el punto de su abandono.” (ENGUITA, 2002, p. 35)

TRINDADE, Héglio (Org.). **Universidades em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Vozes, 2000.

São coletâneas de textos que fazem uma análise crítica sobre o processo de constituição da universidade federal, a tendência à privatização das universidades federais, a precarização das condições de trabalho com o avanço do neoliberalismo, situando a universidade como um fenômeno social, bem como sobre o ajuste estrutural da universidade diante das políticas públicas educacionais.

MACHADO, Carmen Lucia Bezerra. **Desafios presentes na Universidade**: do espelho do passado à alternativa para o futuro. 1996. 331f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

A tese de Machado (1996) muito contribuiu para a estruturação da tese que ora defendo. A autora situa a universidade como uma instituição, instituinte e instituída, múltipla e incaracterizável, sendo contraditória na sua relação com a constituição do conhecimento, do trabalho e da política do Estado, pois é uma expressão da hegemonia e da contra-hegemonia, na qual o público e o privado aparentemente se confundem.

Para a autora, diante das ações hegemônicas desta sociedade neoliberal, a privatização dos espaços públicos da universidade federal já está materializada, sendo necessário reconstruir a publicização do privado.

Corroboro com Machado (1996) quando nos diz sobre as relações contraditórias que constituem a universidade como instituição de ensino, sustentadora e opositora da ideologia dominante. Mas, por outro lado, não vejo esta privatização da universidade em sua totalidade, pois mesmo sob riscos e ameaças de submissão e/ou desaparecimento, ainda permanecem na universidade pequenas expressões de espaços públicos que constituem uma prática de esperança de publicização da universidade, do exercício social do trabalho acadêmico.

MAZZILLI, Sueli. **Ensino, pesquisa e extensão**: uma associação contraditória. 1996. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1996.

A autora defende a tese de que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão espelha o paradigma de uma universidade socialmente referenciada, como instrumento de construção de um projeto de sociedade, na qual o trabalho acadêmico está orientado para a preservação dos interesses do capital. Para a autora, esse trabalho acadêmico está expresso na Constituição Brasileira de 1988, gerado e sustentado pelas forças sociais contra-hegemônicas, como instrumento que poderia contribuir para a superação das desigualdades sociais.

Essa tese fundamenta a idéia que defendo neste estudo, de que o trabalho acadêmico é constituído como um processo de manifestação ideológica, porém não se limita a um processo acrítico, pois se manifesta também como força de resistência na explicitação e no enfrentamento do contexto social que permeia a universidade. Com isso, o trabalho acadêmico, é uma possibilidade concreta de expressão, de que a história se constrói, através do movimento gerado pelos embates decorrentes de forças que buscam a construção e a consolidação de diferentes projetos para a universidade e para a sociedade.

MELO, Pedro. **A cooperação universidade/empresa nas universidades públicas brasileiras**. 2002. 332f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, Centro de Ciências Tecnológicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

O autor defende uma interessante tese, analisando como está estruturado o processo de cooperação entre universidade e empresa nas universidades públicas federais brasileiras. Os resultados indicam que a cooperação está presente em todas as instituições investigadas, contudo fragmentada nas diversas áreas do conhecimento diante da demanda do setor empresarial.

O estudo evidencia que as universidades envolvidas beneficiam-se da parceria, não apenas pelo retorno financeiro, que lhes permite melhorar suas instalações, comprar novos equipamentos e manter seus laboratórios, mas, sobretudo, pelo retorno no aprendizado resultante do envolvimento do professor e dos alunos com a realidade de mercado, e no incremento da pesquisa, com retornos efetivamente significativos para as empresas e a sociedade em geral.

Considero muito interessante a pesquisa de Melo (2002) que se apresenta como um diagnóstico da relação da universidade com a empresa, no atual contexto da sociedade. Defende o autor a tese de que a universidade somente poderá cumprir seus princípios e finalidade, se tiver liberdade para produzir, sem interferências externas. A cooperação entre universidade e empresa serve como um mecanismo capaz de minimizar a crise financeira da universidade e estreitar suas relações com o meio, contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, e propiciar uma interação mais direta e profunda com a sociedade.

Questiono como a universidade poderá ser livre, se, para se desenvolver e se legitimar na sociedade, necessita manter contratos de cooperação com a empresa. A empresa tem evidentes interesses nesses contratos e isto irredutivelmente cerceia o processo de liberdade acadêmica. Por outro lado, como a universidade pode não sofrer interferências externas na sua constituição, sendo ela um fenômeno social?

Acredito que, com o advento do neoliberalismo, a universidade pública federal está compelida ao cerceamento de seus espaços públicos, diante da ampliação dos espaços privados, determinados pela política neoliberal. Com isto, há uma precarização das condições de realização do trabalho acadêmico, que impulsiona o professor a manter contratos de cooperação com as empresas como uma resposta à própria sustentabilidade da universidade e, conseqüentemente, desse trabalho. Então, entendo que esse processo de cooperação entre empresa e universidade é uma resposta

acrítica às interferências da sociedade neoliberal, pois legitima o cerceamento, em certo sentido, dos espaços privados no interior da universidade pública.

Por outro lado, é uma maneira de a universidade estar mais próxima da sociedade, o que considero essencialmente salutar. O que questiono efetivamente é a crescente mercantilização da universidade através desses contratos de cooperação, a qual se desenvolve de forma acrítica, levando muitos professores a estarem mais voltados para a busca de projetos que sejam comercializados com as organizações privadas, em detrimento das atividades acadêmicas que expressem uma formação ligada ao desenvolvimento do conhecimento e do saber sem interesses mercantis. Considero que há um desequilíbrio nesta relação, que efetivamente vem permeando o fazer acadêmico.

PAZETO, Antônio Elízio; GIOSTRI, Elza Cristina; PEREIRA, Gilson Ricardo de Maria. Da universidade operacional à universidade cooperativa: descaminhos e alternativas....2002. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 4., 2002, Florianópolis. **Na contracorrente da universidade operacional**. Florianópolis. ANPED-SUL, 2002. CD-room.

Os autores analisam a relação estabelecida entre a universidade e a sociedade, destacando que as relações de pertinência e de cooperação entre universidade e mundo do trabalho constituem desafios e estratégias de desenvolvimento e de sustentabilidade, tanto da universidade, quanto da sociedade. Esta análise constata a universidade inserida em uma sociedade voltada para o interesse do capital. Parece-me uma análise acrítica, que limita o potencial emancipatório da universidade como instituição social. Por outro lado, concordo com o estudo analisado no sentido de conferir à universidade a função de constituinte e constituída pela sociedade na qual está inserida.

RIBEIRO, Renato Janine. **A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

É uma interessante obra na qual o autor aborda vários temas que constituem o fazer acadêmico e a relação da universidade com a sociedade. Faz uma crítica da universidade analisada apenas pelo eixo econômico.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

O autor, no capítulo destinado à universidade, destaca as crises que esta vem vivenciando (de legitimidade, hegemônica e institucional) delineando, ao final, algumas teses em um processo de análise de uma “idéia de universidade, para uma universidade de idéias”.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; BÚRIGO, Carla Cristina Dutra; COLAO, Magda Maria. A formação do educador como pesquisador. In: _____ (Org.). **A formação do educador como pesquisador no MERCOSUL – CONE SUL**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003. p. 17-60.

Neste trabalho os autores destacam a relevância da pesquisa no processo de formação do professor, não apenas no nível superior, mas em todos os níveis de ensino. Traz uma interessante perspectiva histórica do processo de formação do professor.

APÊNDICE B – Quantitativo das instituições de ensino superior dos Estados de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul

ESTADOS	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR					TOTAL
		Universidades	Centros Universitários	Faculdades Integradas	Faculdades, Escolas e Institutos	Centros de Educação Tecnológica	
Santa Catarina	Pública						
	Federal	01	–	–	01	–	02
	Estadual	01	–	–	–	–	01
	Municipal	01	–	–	–	–	01
	Total	03	–	–	01	–	04
	Privada						
	Particular	02	–	02	25	01	30
	Comunitária/ Confessional/ Filantrópica	06	–	01	11	–	18
	Total	08	–	03	36	01	48
	TOTAL	11	–	03	37	01	52
Rio Grande do Sul	Pública						
	Federal	04	–	–	01	02	07
	Estadual	–	–	–	–	–	–
	Municipal	–	–	–	–	–	–
	Total	04	–	–	01	02	07
	Privada						
	Particular	–	–	02	13	–	15
	Comunitária/ Confessional/ Filantrópica	11	04	–	14	–	29
Total	11	04	02	27	–	44	
TOTAL	15	04	02	28	02	51	

Fonte: Censo Educação Superior/ Sinopse 2001 (2003).

APÊNDICE C – Unidades de ensino da UFSC e seus respectivos departamentos¹¹⁷

- Centro de Ciências Agrárias – CCA:
 - Departamento de Aqüicultura
 - Departamento de Ciência e Tecnologia de Alimentos
 - Departamento de Engenharia Rural
 - Departamento de Fitotecnia
 - Departamento de Zootecnia e Desenvolvimento Rural

- Centro de Ciências Biológicas – CCB:
 - Coordenadoria Especial de Farmacologia
 - Departamento de Biologia Celular, Embriologia e Genética
 - Departamento de Bioquímica
 - Departamento de Botânica
 - Departamento de Ciências Fisiológicas
 - Departamento de Ciências Morfológicas
 - Departamento de Ecologia e Zoologia
 - Departamento de Microbiologia e Parasitologia

- Centro de Comunicação e Expressão – CCE:
 - Departamento de Expressão Gráfica
 - Departamento de Jornalismo
 - Departamento de Língua e Literatura Estrangeira
 - Departamento de Língua e Literatura Vernáculas

- Centro de Ciências Jurídicas – CCJ:
 - Departamento de Direito

- Centro de Ciências da Saúde – CCS:
 - Departamento de Análises Clínicas
 - Departamento de Clínica Cirúrgica
 - Departamento de Ciências Farmacêuticas
 - Departamento de Clínica Médica
 - Departamento de Enfermagem
 - Departamento de Estomatologia
 - Departamento de Nutrição
 - Departamento de Patologia
 - Departamento de Pediatria
 - Departamento de Saúde Pública
 - Departamento de Tocoginecologia

¹¹⁷ Fonte: Site UFSC – Disponível em: <www.ufsc.br>. Acesso em: 10 out. 2002. Não estão incluídos o Colégio de Aplicação, o Núcleo de Desenvolvimento Infantil, o Colégio Agrícola de Camboriú, o Colégio Agrícola Senador Gomes Costa de Oliveira de Araquari e as Coordenadorias de Cursos, com exceção da Coordenadoria Especial de Farmacologia/CCB, que é uma unidade de lotação.

- Centro de Ciências de Desportos – CDS:
Departamento de Educação Física

- Centro de Ciências da Educação – CED:
Departamento de Ciência da Informação
Departamento de Estudos Especializados em Educação
Departamento de Metodologia de Ensino

- Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH:
Departamento de Antropologia
Departamento de Filosofia
Departamento de Geociências
Departamento de História
Departamento de Psicologia
Departamento de Sociologia e Ciência Política

- Centro de Ciências Físicas e Matemáticas – CFM:
Departamento de Física
Departamento de Matemática
Departamento de Química

- Centro Sócio-Econômico – CSE:
Departamento de Ciências Contábeis
Departamento de Ciências da Administração
Departamento de Ciências Econômicas
Departamento de Serviço Social

- Centro Tecnológico – CTC:
Departamento de Arquitetura e Urbanismo
Departamento de Automação e Sistemas
Departamento de Engenharia Civil
Departamento de Engenharia de Produção e Sistema
Departamento de Engenharia Elétrica
Departamento de Engenharia Mecânica
Departamento de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos
Departamento de Engenharia Sanitária e Ambiental
Departamento de Informática e Estatística

APÊNDICE D – Unidades de ensino da UFRGS e seus respectivos departamentos¹¹⁸

- Escola de Administração:
Departamento de Ciências Administrativas
- Escola de Educação Física:
Departamento de Educação-Física
- Escola de Enfermagem:
Departamento de Assistência e Orientação Profissional
Departamento de Enfermagem Materno-Infantil
Departamento de Enfermagem Médico-Cirúrgica
- Escola de Engenharia:
Departamento de Engenharia Civil
Departamento de Engenharia de Minas
Departamento de Engenharia de Produção e Transportes
Departamento de Engenharia dos Materiais
Departamento de Engenharia Elétrica
Departamento de Engenharia Mecânica
Departamento de Engenharia Nuclear
Departamento de Engenharia Química
Departamento de Metalurgia
- Faculdade de Agronomia:
Departamento de Fitossanidade
Departamento de Horticultura e Silvicultura
Departamento de Plantas de Lavoura
Departamento de Plantas Forrageiras e Agrometereologia
Departamento de Solos
Departamento de Zootecnia
- Faculdade de Arquitetura:
Departamento de Arquitetura
Departamento de Expressão Gráfica
Departamento de Urbanismo
- Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação:
Departamento de Ciências da Informação
Departamento de Comunicação

¹¹⁸ Fonte: Site UFRGS – Disponível em: <www.ufrgs.br>. Acesso em: 01 nov. 2002.

- Faculdade de Ciências Econômicas:
 - Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais
 - Departamento de Ciências Econômicas

- Faculdade de Direito:
 - Departamento de Ciências Penais
 - Departamento de Direito Privado e Processo Civil
 - Departamento de Direito Público e Filosofia do Direito
 - Departamento de Direito Econômico e do Trabalho

- Faculdade de Educação:
 - Departamento de Ensino e Currículo
 - Departamento de Estudos Básicos
 - Departamento de Estudos Especializados

- Faculdade de Farmácia:
 - Departamento de Análises
 - Departamento de Produção de Matéria Prima
 - Departamento de Produção e Controle de Medicamento

- Faculdade de Medicina:
 - Departamento de Cirurgia
 - Departamento de Ginecologia e Obstetrícia
 - Departamento de Medicina Interna
 - Departamento de Medicina Social
 - Departamento de Oftalmologia e Otorrinolaringologia
 - Departamento de Patologia
 - Departamento de Pediatria e Puericultura
 - Departamento de Psiquiatria e Medicina Legal

- Faculdade de Odontologia:
 - Departamento de Cirurgia e Ortopedia
 - Departamento de Odontologia Conservadora
 - Departamento de Odontologia Preventiva e Social

- Faculdade de Veterinária:
 - Departamento de Medicina Animal
 - Departamento de Medicina Veterinária Preventiva
 - Departamento de Patologia Clínica Veterinária

- Instituto de Artes:
 - Departamento de Arte Dramática
 - Departamento de Artes Visuais
 - Departamento de Música

- Instituto de Biociências:
 - Departamento de Biofísica
 - Departamento de Biologia Molecular e Biotecnologia
 - Departamento de Botânica
 - Departamento de Ecologia
 - Departamento de Genética
 - Departamento de Zoologia

- Instituto de Ciências Básicas da Saúde:
 - Departamento de Bioquímica
 - Departamento de Ciências Morfológicas
 - Departamento de Farmacologia
 - Departamento de Fisiologia
 - Departamento de Microbiologia

- Instituto de Ciências e Tecnologia de Alimentos:
 - Departamento de Ciências dos Alimentos
 - Departamento de Tecnologia dos Alimentos

- Instituto de Filosofia e Ciências Humanas:
 - Departamento de Antropologia
 - Departamento de Ciência Política
 - Departamento de Filosofia
 - Departamento de História
 - Departamento de Sociologia

- Instituto de Física:
 - Departamento de Astronomia
 - Departamento de Física

- Instituto de Geociências:
 - Departamento de Geodésia
 - Departamento de Geografia
 - Departamento de Geologia
 - Departamento de Mineralogia e Petrologia
 - Departamento de Paleontologia e Estratigrafia

- Instituto de Informática:
 - Departamento de Informática Aplicada
 - Departamento de Informática Teórica

- Instituto de Letras:
 - Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos
 - Departamento de Línguas Modernas
 - Departamento de Lingüística, Filologia e Teoria Literária

- Instituto de Matemática:
 - Departamento de Estatística
 - Departamento de Matemática Pura e Aplicada

- Instituto de Pesquisas Hidráulicas:
 - Departamento de Hidromecânica e Hidrologia
 - Departamento de Obras Hidráulicas

- Instituto de Psicologia:
 - Departamento de Psicanálise, Psicopatologia e Clínicas Psicológicas
 - Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade
 - Departamento Psicologia Social e Institucional

- Instituto de Química:
 - Departamento de Físico-Química
 - Departamento de Química Inorgânica
 - Departamento de Química Orgânica

APÊNDICE E – Quantitativo das instituições de ensino superior brasileiro

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR					TOTAL
	Universidades	Centros Universitários	Faculdades Integradas	Faculdades, Escolas e Institutos	Centros de Educação Tecnológica	
Pública						
Federal	39	01	–	10	17	67
Estadual	30	–	–	24	09	63
Municipal	02	01	02	48	–	53
Total	71	02	02	82	26	183
Privada						
Particular	27	41	78	749	08	903
Comunitária/ Confessional/ Filantrópica	58	23	19	205	–	305
Total	85	64	97	954	08	1208
TOTAL	156	66	99	1036	34	1391

Fonte: Censo Educação Superior/ Sinopse 2001 (2003).

APÊNDICE F – As universidades públicas federais brasileiras¹¹⁹

- REGIÃO SUL: – Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG
- **Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS**
 - **Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC**
 - Universidade Federal do Paraná – UFPR
 - Fundação Universidade Federal de Pelotas – UFPEL
 - Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

- REGIÃO NORTE: – Fundação Universidade Federal do Acre – UFAC
- Fundação Universidade Federal do Amapá – UNIFAP
 - Fundação Universidade Federal do Amazonas – FUA
 - Universidade Federal do Pará – UFPA
 - Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR
 - Fundação Universidade Federal de Roraima – UFRR

- REGIÃO NORDESTE: – Universidade Federal de Alagoas – UFAL
- Universidade Federal da Bahia – UFBA
 - Universidade Federal do Ceará – UFC
 - Fundação Universidade Federal do Maranhão – UFMA
 - Universidade Federal da Paraíba – UFPB
 - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
 - Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE
 - Fundação Universidade Federal do Piauí – UFPI
 - Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
 - Fundação Universidade Federal de Sergipe – UFS

¹¹⁹ Fonte: Disponível em: <www.mec.gov.br/sesu/federal.shtm>. Acesso em: 02 jun. 2001. As universidades públicas podem se constituir em autarquias de regime especial ou em fundações de direito público (Art. 4º, da Lei nº 5.540/68).

REGIÃO CENTRO-OESTE: – Fundação Universidade de Brasília – UnB

- Universidade Federal de Goiás – UFG
- Fundação Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT
- Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

REGIÃO SUDESTE: – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

- Universidade Federal Fluminense – UFF
- Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF
- Universidade Federal de Lavras – UFLA
- Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
- Fundação Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP
- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFFRJ
- Fundação Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
- Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP
- Fundação Universidade Federal de Uberlândia – UFU
- Fundação Universidade Federal de Viçosa – UFV
- Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO
- Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

APÊNDICE G – Unidades de ensino da UVA¹²⁰ e seus respectivos departamentos¹²¹

- Escuela Técnica Superior de Arquitectura:
 - Departamento Analisis e Instrumentos de Intervencion Arquitectonica y Urbana
 - Departamento Edificacion
 - Departamento Expresion Grafica Arquitectonica
 - Departamento Matematica Aplicada Fundamental
 - Departamento Optica y Fisica Aplicada
 - Departamento Teoria de la Arquitectura y Proyectos Arquitectonicos

- Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática:
 - Departamento Algebra y Geometria y Topologia
 - Departamento Economia Aplicada
 - Departamento Economia y Administración de Empresas
 - Departamento Electricidad y Electronica
 - Departamento Filologia Inglesa
 - Departamento Informática (arquitectura y tecnología de computadores, ciencias de la computación e inteligencia artificial, lenguajes y sistemas informáticos)
 - Departamento Ingenieria de Sistemas y Automatica
 - Departamento Matematica Aplicada a la Técnica
 - Departamento Matematica Aplicada y Computación
 - Departamento Organizacion y Gestion de Empresas
 - Departamento Termodinamica y Fisica Aplicada

- Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación:
 - Departamento Analisis Matematico y Didactica de la Matematica
 - Departamento Economia Aplicada
 - Departamento Eletricidad y Electronica
 - Departamento Filologia Inglesa
 - Departamento Informática (arquitectura y tecnología de computadores, ciencias de la computación e inteligencia artificial, lenguajes y sistemas informáticos)
 - Departamento Ingenieria de Sistemas y Automatica
 - Departamento Matematica Aplicada y Computación
 - Departamento Organizacion y Gestion de Empresas
 - Departamento Tecnologia Electronica
 - Departamento Teoria de la Señal y Comunicaciones e Ingenieria Telematica
 - Departamento Termodinamica y Física Aplicada

¹²⁰ Apresento aqui as unidades de ensino, e os respectivos departamentos, do Campus de Valladolid, pois foi o local onde realizei a coleta de informações. Agrego a esta apresentação a Escola Técnica Superior de Ingenierías Agrícolas que diante dos critérios estabelecidos para a coleta de informações, necessitei deslocar-me até Palencia, pois não havia em Valladolid, uma unidade de ensino que representasse a área de conhecimento de ciências agrárias. Vide População e Amostra, Capítulo 2 – Caminho metodológico percorrido neste estudo.

¹²¹ Site UVA – Disponível em: <www.uva.es>. Acesso em: 7 jul. 2003.

- Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales:
 - Departamento Analisis e Instrumentos de Intervención Arquitectonica y Urbana
 - Departamento Economia y Administración de Empresas
 - Departamento Estadística e Investigación Operativa
 - Departamento Física de la Materia Condensada, Cristalografía y Mineralogía
 - Departamento Ingeniería Agrícola y Florestal
 - Departamento Ingeniería de Sistemas y Automática
 - Departamento Ingeniería Eléctrica
 - Departamento Ingeniería Energética y Fluidomecánica
 - Departamento Ingeniería Mecánica e Ingeniería de Materiales
 - Departamento Ingeniería Química
 - Departamento Matemática Aplicada a la Ingeniería
 - Departamento Organización y Gestión de Empresas
 - Departamento Química Inorgánica
 - Departamento Química Orgánica
 - Departamento Resistencia de Materiales, Estructuras e Ingeniería Civil
 - Departamento Tecnología Electrónica

- Facultad de Ciencias:
 - Departamento Álgebra y Geometría y Topología
 - Departamento Analisis e Instrumentos de Intervención Arquitectonica y Urbana
 - Departamento Analisis Matemático y Didáctica de la Matemática
 - Departamento Bioquímica y Biología Molecular, y Fisiología
 - Departamento Cirugía, Oftalmología y Otorrinolaringología
 - Departamento Economía Aplicada (Matemáticas Empresariales)
 - Departamento Electricidad y Electrónica
 - Departamento Estadística e Investigación Operativa
 - Departamento Expresión Gráfica en la Ingeniería
 - Departamento Física Aplicada I
 - Departamento Física de la Materia Condensada, Cristalografía y Mineralogía
 - Departamento Física Teórica y Física Atómica y Nuclear
 - Departamento Geografía
 - Departamento Informática (arquitectura y tecnología de computadores, ciencias de la computación e inteligencia artificial, lenguajes y sistemas informáticos)
 - Departamento Ingeniería de Sistemas y Automática
 - Departamento Ingeniería Eléctrica
 - Departamento Ingeniería Energética y Fluidomecánica
 - Departamento Ingeniería Mecánica e Ingeniería de Materiales
 - Departamento Ingeniería Química
 - Departamento Lengua y Literatura Inglesa y Alemana
 - Departamento Matemática Aplicada Fundamental
 - Departamento Matemática Aplicada y Computación
 - Departamento Óptica y Física Aplicada
 - Departamento Organización y Gestión de Empresas
 - Departamento Química Analítica
 - Departamento Química Física

Departamento Quimica Inorganica
 Departamento Quimica Organica
 Departamento Resistencia de Materiales, Estructuras e Ingenieria Civil
 Departamento Termodinamica y Fisica Aplicada

- Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales:
 - Departamento Derecho Administrativo y Derecho Internacional Publico
 - Departamento Derecho Civil
 - Departamento Derecho Constitucional, Eclesiastico del Estado y Procesal
 - Departamento Derecho Mercantil, del Trabajo e Internacional Privado
 - Departamento Derecho Penal y Estudios Penales
 - Departamento Economia Aplicada
 - Departamento Economia Aplicada (Estadistica y Econometria)
 - Departamento Economia Aplicada (Matematicas Empresariales)
 - Departamento Economia Aplicada y Derecho Financiero y Tributario
 - Departamento Economia Financeira y Contabilidad
 - Departamento Economia y Administración de Empresas
 - Departamento Estadistica e investigacion Operativa
 - Departamento Fundamentos del Analisis Economico
 - Departamento Historia Antigua
 - Departamento Historia e Instituciones Economicas y Economia Aplicada
 - Departamento Historia y Teoria del Derecho
 - Departamento Sociologia y Trabajo Social
 - Departamento Tecnologia Electronica

- Facultad de Derecho:
 - Departamento Derecho Administrativo y Derecho Internacional Publico
 - Departamento Derecho Civil
 - Departamento Derecho Constitucional, Eclesiastico del Estado y Procesal
 - Departamento Derecho Mercantil, del Trabajo e Internacional Privado
 - Departamento Derecho Penal y Estudios Penales
 - Departamento Economia Aplicada y Derecho Financiero y Tributario
 - Departamento Historia y Teoria del Derecho

- Facultad de Educación y Trabajo Social:
 - Departamento Analisis Matematico y Didactica de la Matematica
 - Departamento Anatomia Humana
 - Departamento Biologia Celular y Farmacologia
 - Departamento Cirugia, Oftalmologia y Otorrinolaringologia
 - Departamento Derecho Administrativo y Derecho Internacional Publico
 - Departamento Derecho Civil
 - Departamento Didactica de la Ciencias Experimentales y Geodinamica
 - Departamento Didactica de las Ciencias Sociales
 - Departamento Didactica de la Expresion Musical, Plastica y Corporal
 - Departamento Didactica de la Lengua y la Literatura
 - Departamento Didactica y Organización Educativa

- Departamento Economía Aplicada
 - Departamento Filología Francesa
 - Departamento Filología Inglesa
 - Departamento Filosofía, Lógica y Filosofía de la Ciencia y Teoría e Historia de la Educación
 - Departamento Geografía
 - Departamento Historia del Arte
 - Departamento Historia Moderna, Contemporánea y de América
 - Departamento Lengua Española
 - Departamento Literatura Española y Teoría de la Literatura y Literatura Comparada
 - Departamento Matemática Aplicada Fundamental
 - Departamento Medicina
 - Departamento Óptica y Física Aplicada
 - Departamento Patología, Microbiología, Medicina Preventiva y Salud Pública, Medicina Forense
 - Departamento Psicología
 - Departamento Sociología y Trabajo Social
- Facultad de Filosofía y Letras:
 - Departamento Derecho Administrativo y Derecho Internacional Público
 - Departamento Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
 - Departamento Filología Francesa
 - Departamento Filología Griega
 - Departamento Filología Inglesa
 - Departamento Filología Latina
 - Departamento Filosofía, Lógica y Filosofía de la Ciencia y Teoría e Historia de la Educación
 - Departamento Geografía
 - Departamento Historia Antigua
 - Departamento Historia del Arte
 - Departamento Historia Medieval
 - Departamento Historia Moderna, Contemporánea y de América
 - Departamento Lengua Española
 - Departamento Lengua y Literatura Inglesa y Alemana
 - Departamento Literatura Española y Teoría de la Literatura y Literatura Comparada
 - Departamento Prehistoria, Arqueología, Antropología Social y Ciencias y Técnicas Históricas
 - Facultad de Medicina:
 - Departamento Anatomía Humana
 - Departamento Biología Celular y Farmacología
 - Departamento Bioquímica y Biología Molecular, y Fisiología
 - Departamento Cirugía, Otorrinolaringología y Oftalmología
 - Departamento Derecho Administrativo y Derecho Internacional Público
 - Departamento Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
 - Departamento Didáctica y Organización Educativa

- Departamento Estadística e Investigación Operativa
 - Departamento Lengua Española
 - Departamento Medicina
 - Departamento Patología, Microbiología, Medicina Preventiva y Salud Pública, Medicina Forense
 - Departamento Pediatría, Inmunología, Obstetricia y Ginecología y Nutrición y Bromatología
 - Departamento Psicología
 - Departamento Psiquiatría, Radiología, Medicina Física e Historia de la Ciencia
- Escuela Universitaria de Enfermería:
 - Departamento Enfermería
 - Departamento Estadística e Investigación Operativa
- Escuela Universitaria de Estudios Empresariales:
 - Departamento Derecho Civil
 - Departamento Derecho Mercantil, del Trabajo e Internacional Privado
 - Departamento Economía Aplicada
 - Departamento Economía Financiera y Contabilidad
 - Departamento Filología Francesa
 - Departamento Historia e Instituciones Económicas y Economía Aplicada
 - Departamento Lengua y Literatura Inglesa y Alemana
 - Departamento Organización y Gestión de Empresas
 - Departamento Sociología y Trabajo Social
- Escuela Universitaria Politécnica:
 - Departamento Economía y Administración de Empresas
 - Departamento Expresión Gráfica Arquitectónica
 - Departamento Expresión Gráfica en la Ingeniería
 - Departamento Filología Francesa
 - Departamento Filología Inglesa
 - Departamento Informática (Arquitectura y Tecnología de Computadores, Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial, Lenguajes y Sistemas Informáticos)
 - Departamento Ingeniería de Sistemas y Automática
 - Departamento Ingeniería Eléctrica
 - Departamento Ingeniería Energética y Fluidomecánica
 - Departamento Ingeniería Mecánica e Ingeniería de Materiales
 - Departamento Ingeniería Química
 - Departamento Matemática Aplicada a la Técnica
 - Departamento Organización y Gestión de Empresas
 - Departamento Patología, Microbiología, Medicina Preventiva y Salud Pública, Medicina Forense
 - Departamento Química Analítica
 - Departamento Química Orgánica
 - Departamento Resistencia de Materiales, Estructuras e Ingeniería Civil
 - Departamento Tecnología Electrónica

Departamento Teoría de la Arquitectura y Proyectos Arquitectónicos
Departamento Teoría de la Señal y Comunicaciones e Ingeniería Telemática
Departamento Termodinámica y Física Aplicada

- Escuela Técnica Superior de Ingenierías Agrarias¹²²
 - Departamento Ciencias Agroforestales
 - Departamento Estadística e Investigación Operativa
 - Departamento Física Aplicada I
 - Departamento Ingeniería Agrícola y Forestal
 - Departamento Lengua y Literatura Inglesa y Alemana
 - Departamento Patología, Microbiología, Medicina Preventiva y Salud Pública, Medicina Forense
 - Departamento Producción Vegetal y Silvopascicultura
 - Departamento Química Analítica

¹²² Campus Palencia.

APÊNDICE H – Grandes áreas de conhecimento da CAPES¹²³ e suas respectivas áreas

Grande Área	Área
01. Ciências Exatas e da Terra	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática • Probabilidade e Estatística • Ciência da Computação • Astronomia • Física • Química • Geociências • Oceanografia
02. Ciências Biológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Ciências Biológicas I • Ciências Biológicas II • Ciências Biológicas III • Ecologia
03. Engenharias	<ul style="list-style-type: none"> • Engenharias I • Engenharias II • Engenharias III • Engenharias IV
04. Ciências da Saúde	<ul style="list-style-type: none"> • Medicina I • Medicina II • Medicina III • Odontologia • Farmácia • Enfermagem • Saúde Coletiva • Fisioterapia e Terapia Ocupacional • Educação Física
05. Ciências Agrárias	<ul style="list-style-type: none"> • Ciências Agrárias I • Zootecnia • Medicina Veterinária • Recursos Pesqueiros e Engenharia de Pesca • Ciência e Tecnologia de Alimentos
06. Ciências Sociais Aplicadas	<ul style="list-style-type: none"> • Ciências Sociais Aplicadas I • Direito • Administração • Economia • Arquitetura e Urbanismo • Planejamento Urbano e Regional • Demografia • Serviço Social • Economia Doméstica • Turismo

¹²³ Site CAPES – Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 7 out. 2002.

07. Ciências Humanas	<ul style="list-style-type: none">• Filosofia• Sociologia• Antropologia• Arqueologia• História• Geografia• Psicologia• Educação• Ciência Política• Teologia
08. Lingüística, Letras e Artes	<ul style="list-style-type: none">• Lingüística e Letras• Artes• Música

APÊNDICE I – Grandes áreas de conhecimento da CAPES¹²⁴ e as unidades de ensino da UFSC¹²⁵

Grandes Áreas	Unidades de Ensino da UFSC
01. Ciências Exatas e da Terra	Centro de Ciências Físicas e Matemáticas Departamento de Física Departamento de Matemática Departamento de Química Centro Tecnológico Departamento de Informática e Estatística
02. Ciências Biológicas	Centro de Ciências Biológicas Coordenadoria Especial de Farmacologia Departamento de Biologia Celular, Embriologia e Genética Departamento de Bioquímica Departamento de Botânica Departamento de Ciências Fisiológicas Departamento de Ciências Morfológicas Departamento de Ecologia e Zoologia Departamento de Microbiologia e Parasitologia
03. Engenharias	Centro Tecnológico Departamento de Automação e Sistemas Departamento de Engenharia Civil Departamento de Engenharia de Produção e Sistema Departamento de Engenharia Elétrica Departamento de Engenharia Mecânica Departamento de Engenharia Química e Engenharia de Alimentos Departamento de Engenharia Sanitária e Ambiental
04. Ciências da Saúde	Centro de Ciências da Saúde Departamento de Análises Clínicas Departamento de Clínica Cirúrgica Departamento de Ciências Farmacêuticas Departamento de Clínica Médica Departamento de Enfermagem Departamento de Estomatologia Departamento de Nutrição Departamento de Patologia Departamento de Pediatria Departamento de Saúde Pública Departamento de Tocoginecologia Centro de Desportos Departamento de Educação Física

¹²⁴ Site CAPES – Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 7 out. 2002.

¹²⁵ Site UFSC – Disponível em: <www.ufsc.br>. Acesso em: 10 jun. 2001.

05. Ciências Agrárias	Centro de Ciências Agrárias Departamento de Aqüicultura Departamento de Ciência e Tecnologia de Alimentos Departamento de Engenharia Rural Departamento de Fitotecnia Departamento de Zootecnia e Desenvolvimento Rural
06. Ciências Sociais Aplicadas	Centro Sócio-Econômico Departamento de Ciências Contábeis Departamento de Ciências da Administração Departamento de Ciências Econômicas Departamento de Serviço Social Centro Tecnológico Departamento de Arquitetura e Urbanismo Centro de Comunicação e Expressão Departamento de Jornalismo Departamento de Expressão Gráfica Centro de Ciências Jurídicas Departamento de Direito Centro de Ciências da Educação Departamento de Ciências da Informação
07. Ciências Humanas	Centro de Ciências da Educação Departamento de Estudos Especializados em Educação Departamento de Metodologia de Ensino Centro de Filosofia e Ciências Humanas Departamento de Antropologia Departamento de Filosofia Departamento de Geociências Departamento de História Departamento de Psicologia Departamento de Sociologia e Ciência Política
08. Linguística, Letras e Artes	Centro de Comunicação e Expressão Departamento de Língua e Literatura Estrangeira Departamento de Língua e Literatura Vernáculas

APÊNDICE J – Grandes áreas de conhecimento da CAPES¹²⁶ e as unidades de ensino da UFRGS¹²⁷

Grandes Áreas	Unidades de Ensino da UFRGS
01. Ciências Exatas e da Terra	<p>Instituto de Física Departamento de Astronomia Departamento de Física</p> <p>Instituto de Geociências Departamento de Geodésia Departamento de Geografia Departamento de Geologia Departamento de Mineralogia e Petrologia Departamento de Paleontologia e Estratigrafia</p> <p>Instituto de Informática Departamento de Informática Aplicada Departamento de Informática Teórica</p> <p>Instituto de Matemática Departamento de Estatística Departamento de Matemática Pura e Aplicada</p> <p>Instituto de Química Departamento de Físico-Química Departamento de Química Inorgânica Departamento de Química Orgânica</p>
02. Ciências Biológicas	<p>Instituto de Biociências Departamento de Biofísica Departamento de Biologia Molecular e Biotecnologia Departamento de Botânica Departamento de Ecologia Departamento de Genética Departamento de Zoologia</p> <p>Instituto de Ciências Básicas da Saúde Departamento de Bioquímica Departamento de Ciências Morfológicas Departamento de Farmacologia Departamento de Fisiologia Departamento de Microbiologia</p>
03. Engenharias	<p>Escola de Engenharia Departamento de Engenharia Civil Departamento de Engenharia de Minas Departamento de Engenharia de Produção e Transportes Departamento de Engenharia dos Materiais Departamento de Engenharia Elétrica Departamento de Engenharia Mecânica Departamento de Engenharia Nuclear Departamento de Engenharia Química Departamento de Metalurgia</p> <p>Instituto de Pesquisas Hidráulicas Departamento de Hidromecânica e Hidrologia Departamento de Obras Hidráulicas</p>

¹²⁶ Site CAPES – Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 7 out. 2002.

¹²⁷ Site UFRGS – Disponível em: <www.ufrgs.br>. Acesso em: 1 nov. 2002.

<p>04. Ciências da Saúde</p>	<p>Escola de Educação Física Departamento de Educação-Física</p> <p>Escola de Enfermagem Departamento de Assistência e Orientação Profissional Departamento de Enfermagem Materno-Infantil Departamento de Enfermagem Médico-Cirúrgica</p> <p>Faculdade de Farmácia Departamento de Análises Departamento de Produção de Matéria Prima Departamento de Produção e Controle de Medicamento</p> <p>Faculdade de Medicina Departamento de Cirurgia Departamento de Ginecologia e Obstetrícia Departamento de Medicina Interna Departamento de Medicina Social Departamento de Oftalmologia e Otorrinolaringologia Departamento de Patologia Departamento de Pediatria e Puericultura Departamento de Psiquiatria e Medicina Legal</p> <p>Faculdade de Odontologia Departamento de Cirurgia e Ortopedia Departamento de Odontologia Conservadora Departamento de Odontologia Preventiva e Social</p>
<p>05. Ciências Agrárias</p>	<p>Faculdade de Agronomia Departamento de Fitossanidade Departamento de Horticultura e Silvicultura Departamento de Plantas de Lavoura Departamento de Plantas Forrageiras e Agrometereologia Departamento de Solos Departamento de Zootecnia</p> <p>Faculdade de Veterinária Departamento de Medicina Animal Departamento de Medicina Veterinária Preventiva Departamento de Patologia Clínica Veterinária</p> <p>Instituto de Ciências e Tecnologia de Alimentos Departamento de Ciências dos Alimentos Departamento de Tecnologia dos Alimentos</p>
<p>06. Ciências Sociais Aplicadas</p>	<p>Escola de Administração Departamento de Ciências Administrativas</p> <p>Faculdade de Arquitetura Departamento de Arquitetura Departamento de Expressão Gráfica Departamento de Urbanismo</p> <p>Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação Departamento de Ciências da Informação Departamento de Comunicação</p> <p>Faculdade de Ciências Econômicas Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais Departamento de Ciências Econômicas</p> <p>Faculdade de Direito Departamento de Ciências Penais Departamento de Direito Privado e Processo Civil Departamento de Direito Público e Filosofia do Direito Departamento de Direito Econômico e do Trabalho</p>

07. Ciências Humanas	Faculdade de Educação Departamento de Ensino e Currículo Departamento de Estudos Básicos Departamento de Estudos Especializados Instituto de Filosofia e Ciências Humanas Departamento de Antropologia Departamento de Ciência Política Departamento de Filosofia Departamento de História Departamento de Sociologia Instituto de Psicologia Departamento de Psicanálise, Psicopatologia e Clínicas Psicológicas Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade Departamento Psicologia Social e Institucional
08. Lingüística, Letras e Artes	Instituto de Artes Departamento de Arte Dramática Departamento de Artes Visuais Departamento de Música Instituto de Letras Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos Departamento de Línguas Modernas Departamento de Lingüística, Filologia e Teoria Literária

APÊNDICE K – Grandes áreas de conhecimento da CAPES¹²⁸ e as unidades de ensino da UVA¹²⁹

Grandes Áreas	Unidades de Ensino da UVA
01. Ciências Exatas e da Terra	<p>Escuela Técnica Superior de Arquitectura Departamento Matemática Aplicada Fundamental Departamento Óptica y Física Aplicada Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática Departamento Álgebra y Geometría y Topología Departamento Informática (arquitectura y tecnología de computadores, ciencias de la computación e inteligencia artificial, lenguajes y sistemas informáticos) Departamento Matemática Aplicada a la Técnica Departamento Matemática Aplicada y Computación Departamento Termodinámica y Física Aplicada</p> <p>Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación Departamento Análisis Matemático y Didáctica de la Matemática Departamento Informática (arquitectura y tecnología de computadores, ciencias de la computación e inteligencia artificial, lenguajes y sistemas informáticos) Departamento Matemática Aplicada y Computación Departamento Termodinámica y Física Aplicada</p> <p>Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales Departamento Estadística e Investigación Operativa Departamento Física de la Materia Condensada, Cristalografía y Mineralogía Departamento Matemática Aplicada a la Ingeniería Departamento Química Inorgánica Departamento Química Orgánica</p> <p>Facultad de Ciencias Departamento Álgebra y Geometría y Topología Departamento Análisis Matemático y Didáctica de la Matemática Departamento Estadística e Investigación Operativa Departamento Física Aplicada I Departamento Física de la Materia Condensada, Cristalografía y Mineralogía Departamento Física Teórica y Física Atómica y Nuclear Departamento Informática (arquitectura y tecnología de computadores, ciencias de la computación e inteligencia artificial, lenguajes y sistemas informáticos) Departamento Matemática Aplicada Fundamental Departamento Matemática Aplicada y Computación Departamento Óptica y Física Aplicada Departamento Química Analítica Departamento Química Física Departamento Química Inorgánica Departamento Química Orgánica Departamento Termodinámica y Física Aplicada</p> <p>Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales Departamento Estadística e Investigación Operativa</p> <p>Facultad de Educación y Trabajo Social Departamento Análisis Matemático y Didáctica de la Matemática Departamento Matemática Aplicada Fundamental Departamento Óptica y Física Aplicada</p>

¹²⁸ Site CAPES – Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 7 out. 2002.

¹²⁹ Universidad de Valladolid (2001). Para efeito desta pesquisa, na análise da estrutura acadêmica da UVA diante das grandes áreas de conhecimento da CAPES, optei por trabalhar somente com os professores do Campus de Valladolid. Com exceção da Escuela Técnica Superior de Ingenierías Agrárias, localizada no Campus Palencia, que contempla a área de Ciências Agrárias.

	<p>Facultad de Medicina Departamento Estadística e Investigación Operativa</p> <p>Escuela Universitaria de Enfermería Departamento Estadística e Investigación Operativa</p> <p>Escuela Universitaria Politécnica Departamento Informática (arquitectura y tecnología de computadores, ciencias de la computación e inteligencia artificial, lenguajes y sistemas informáticos) Departamento Matemática Aplicada a la Técnica Departamento Química Analítica Departamento Química Orgánica Departamento Termodinámica y Física Aplicada</p> <p>Escuela Técnica Superior de Ingenierías Agrarias Departamento Estadística e Investigación Operativa Departamento Física Aplicada I Departamento Química Analítica</p>
02. Ciências Biológicas	<p>Facultad de Ciencias Departamento Bioquímica y Biología Molecular, y Fisiología</p> <p>Facultad de Educación y Trabajo Social Departamento Anatomía Humana Departamento Biología Celular y Farmacología</p> <p>Facultad de Medicina Departamento Anatomía Humana Departamento Biología Celular y Farmacología Departamento Bioquímica y Biología Molecular, y Fisiología</p>
03. Engenharias	<p>Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática Departamento de Electricidad y Electrónica Departamento Ingeniería de Sistemas y Automática</p> <p>Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación Departamento Electricidad y Electrónica Departamento Ingeniería de Sistemas y Automática Departamento Tecnología Electrónica Departamento Teoría de la Señal y Comunicaciones e Ingeniería Telemática</p> <p>Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales Departamento Ingeniería de Sistemas y Automática Departamento Ingeniería Eléctrica Departamento Ingeniería Energética y Fluido mecánica Departamento Ingeniería Mecánica e Ingeniería de Materiales Departamento Ingeniería Química Departamento Resistencia de Materiales, Estructuras e Ingeniería Civil Departamento Tecnología Electrónica</p> <p>Facultad de Ciencias Departamento Electricidad y Electrónica Departamento Ingeniería de Sistemas y Automática Departamento Ingeniería Eléctrica Departamento Ingeniería Energética y Fluido mecánica Departamento Ingeniería Mecánica e Ingeniería de Materiales Departamento Ingeniería Química Departamento Resistencia de Materiales, Estructuras e Ingeniería Civil</p> <p>Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales Departamento Tecnología Electrónica</p> <p>Escuela Universitaria Politécnica Departamento Ingeniería de Sistemas y Automática Departamento Ingeniería Eléctrica Departamento Ingeniería Energética y Fluido mecánica Departamento Ingeniería Mecánica e Ingeniería de Materiales Departamento Ingeniería Química</p>

	<p>Departamento Resistencia de Materiales, Estructuras e Ingeniería Civil Departamento Tecnología Electrónica Departamento Teoría de la Señal y Comunicaciones e Ingeniería Telemática Escuela Técnica Superior de Ingenierías Agrarias Departamento Ingeniería Agrícola y Forestal</p>
04. Ciências da Saúde	<p>Facultad de Ciencias Departamento Cirugía, Oftalmología y Otorrinolaringología Facultad de Educación y Trabajo Social Departamento Cirugía, Oftalmología y Otorrinolaringología Departamento Medicina Departamento Patología, Microbiología, Medicina Preventiva y Salud Pública, Medicina Forense Facultad de Medicina Departamento Cirugía, Oftalmología y Otorrinolaringología Departamento Medicina Departamento Patología, Microbiología, Medicina Preventiva y Salud Pública, Medicina Forense Departamento Pediatría, Inmunología, Obstetricia y Ginecología y Nutrición y Bromatología Departamento Psiquiatría, Radiología, Medicina Física e Historia de la Ciencia Escuela Universitaria de Enfermería Departamento Enfermería Escuela Universitaria Politécnica Departamento Patología, Microbiología, Medicina Preventiva y Salud Pública, Medicina Forense Escuela Técnica Superior de Ingenierías Agrarias Departamento Patología, Microbiología, Medicina Preventiva y Salud Pública, Medicina Forense</p>
05. Ciências Agrárias	<p>Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales Departamento Ingeniería Agrícola y Forestal Escuela Técnica Superior de Ingenierías Agrarias Departamento Ciencias Agroforestales Departamento Producción Vegetal y Silvopascicultura</p>
06. Ciências Sociais Aplicadas	<p>Escuela Técnica Superior de Arquitectura Departamento Análisis e Instrumentos de Intervención Arquitectónica y Urbana Departamento Edificación Departamento Expresión Gráfica Arquitectónica Departamento Teoría de la Arquitectura y Proyectos Arquitectónicos Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática Departamento Economía Aplicada Departamento Economía y Administración de Empresas Departamento Organización y Gestión de Empresas Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación Departamento Economía Aplicada Departamento Organización y Gestión de Empresas Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales Departamento Análisis e Instrumentos de Intervención Arquitectónica y Urbana Departamento Economía y Administración de Empresas Departamento Organización y Gestión de Empresas Facultad de Ciencias Departamento Análisis e Instrumentos de Intervención Arquitectónica y Urbana Departamento Economía Aplicada (Matemáticas empresariales) Departamento Expresión Gráfica en la Ingeniería Departamento Organización y Gestión de Empresas Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales Departamento Derecho Administrativo y Derecho Internacional Público</p>

	<p>Departamento Derecho Civil Departamento Derecho Constitucional, Eclesiástico del Estado y Procesal Departamento Derecho Mercantil, del Trabajo e Internacional Privado Departamento Derecho Penal y Estudios Penales Departamento Economía Aplicada Departamento Economía Aplicada (Estadística y econometría) Departamento Economía Aplicada (Matemáticas empresariales) Departamento Economía Aplicada y Derecho Financiero y Tributario Departamento Economía Financiera y Contabilidad Departamento Economía y Administración de Empresas Departamento Fundamentos del Análisis Económico Facultad de Derecho Departamento Derecho Administrativo y Derecho Internacional Publico Departamento Derecho Civil Departamento Derecho Constitucional, Eclesiástico del Estado y Procesal Departamento Derecho Mercantil, del Trabajo e Internacional Privado Departamento Derecho Penal y Estudios Penales Departamento Economía Aplicada y Derecho Financiero y Tributario Facultad de Educación y Trabajo Social Departamento Derecho Administrativo y Derecho Internacional Publico Departamento Derecho Civil Departamento Economía Aplicada Facultad de Filosofía y Letras Departamento Derecho Administrativo y Derecho Internacional Publico Facultad de Medicina Departamento Derecho Administrativo y Derecho Internacional Publico Escuela Universitaria de Estudios Empresariales Departamento Derecho Civil Departamento Derecho Mercantil, del Trabajo e Internacional Privado Departamento Economía Aplicada Departamento Economía Financiera y Contabilidad Departamento Historia e Instituciones Económicas y Economía Aplicada Departamento Organización y Gestión de Empresas Escuela Universitaria Politécnica Departamento Economía y Administración de Empresas Departamento Expresión Grafica Arquitectónica Departamento Expresión Grafica en la Ingeniería Departamento Organización y Gestión de Empresas Departamento Teoría de la Arquitectura y Proyectos Arquitectónicos</p>
<p>07. Ciências Humanas</p>	<p>Facultad de Ciencias Departamento Geografía Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales Departamento Historia Antigua Departamento Historia e Instituciones Económicas y Economía Aplicada Departamento Historia y Teoría del Derecho Departamento Sociología y Trabajo Social Facultad de Derecho Departamento Historia y Teoría del Derecho Facultad de Educación y Trabajo Social Departamento Didáctica de la Ciencias Experimentales y Geodinámico Departamento Didáctica de las Ciencias Sociales Departamento Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal Departamento Didáctica de la Lengua y la Literatura Departamento Didáctica y Organización Educativa Departamento Filosofía, Lógica y Filosofía de la Ciencia y Teoría e Historia de la Educación</p>

	<p>Departamento Geografía Departamento Historia Moderna, Contemporánea y de América Departamento Psicología Departamento Sociología y Trabajo Social Facultad de Filosofía y Letras Departamento Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal Departamento Filosofía, Lógica y Filosofía de la Ciencia y Teoría e Historia de la Educación Departamento Geografía Departamento Historia Antigua Departamento Historia Medieval Departamento Historia Moderna, Contemporánea y de América Departamento Prehistoria, Arqueología, Antropología Social y Ciencias y Técnicas Históricas Facultad de Medicina Departamento Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal Departamento Didáctica y Organización Educativa Departamento Psicología Escuela Universitaria de Estudios Empresariales Departamento Sociología y Trabajo Social</p>
<p>08. Lingüística, Letras e Artes</p>	<p>Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática Departamento Filología Inglesa Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación Departamento Filología Inglesa Facultad de Ciencias Departamento Lengua y Literatura Inglesa y Alemana Facultad de Educación y Trabajo Social Departamento Filología Francesa Departamento Filología Inglesa Departamento Historia del Arte Departamento Lengua Española Departamento Literatura Española y Teoría de la Literatura y Literatura Comparada Facultad de Filosofía y Letras Departamento Filología Francesa Departamento Filología Griega Departamento Filología Inglesa Departamento Filología Latina Departamento Historia del Arte Departamento Lengua Española Departamento Lengua y Literatura Inglesa y Alemana Departamento Literatura Española y Teoría de la Literatura y Literatura Comparada Facultad de Medicina Departamento Lengua Española Escuela Universitaria de Estudios Empresariales Departamento Filología Francesa Departamento Lengua y Literatura Inglesa y Alemana Escuela Universitaria Politécnica Departamento Filología Francesa Departamento Filología Inglesa Escuela Técnica Superior de Ingenierías Agrarias Departamento Lengua y Literatura Inglesa y Alemana</p>

APÊNDICE L – Roteiro de entrevista (versão em português e em espanhol)

- Dados de Identificação:
 - Instituição de origem:
 - Ano de ingresso na Universidade:
 - Área de conhecimento:
 - Sexo:
 - Estado Civil:
1. Qual a titulação do (a) senhor (a)?
 2. Há quanto tempo trabalha como docente? Trabalha ou já trabalhou em outra profissão?
 3. Sempre se dedicou ao ensino superior?
 4. Já trabalhou ou trabalha em outra universidade? Pública ou privada?
 5. **Poderia descrever o que entende por universidade, em geral? Quais os significados e a importância que a universidade tem para o (a) senhor (a) e para a sociedade?**
 6. **Poderia descrever o que o (a) senhor (a) entende por universidade pública e privada?**
 7. De que forma a universidade pública contribui para o desenvolvimento da sociedade?
 8. O que o (a) senhor (a) entende por desenvolvimento da sociedade? A universidade pública vai nesta direção? De que forma?
 9. Para o (a) senhor(a), a sociedade reconhece o trabalho da universidade e dos professores universitários? De que forma?
 10. **Poderia descrever três ou mais aspectos que poderiam definir as semelhanças e as diferenças entre a universidade anterior à década de noventa, durante a década de noventa até o presente momento?**
 11. Descreva como o (a) senhor(a) avalia as ações da sociedade neoliberal e do Estado na constituição da universidade pública?
 12. O (A) senhor (a) considera que existem mecanismos organizativo-administrativos, internos e externos que privatizam a universidade pública? Identifique-os.
 13. **O (A) senhor (a) que tem uma larga experiência como professor universitário, que se estende desde a década de oitenta até hoje, poderia descrever como desenvolve o trabalho acadêmico que realiza, e que significados tem para o (a) senhor(a) trabalhar em uma universidade pública?**

14. O que o (a) senhor (a) gostaria de conseguir através de seu trabalho na universidade pública?
Por quê?
15. Qual a função do professor universitário?
16. **O (A) senhor (a) que também tem experiência na universidade privada poderia descrever se o significado que desvela ao seu trabalho na universidade privada é o mesmo ou parecido ao da universidade pública? Mudou também esse sentido nos últimos quinze anos na instituição privada?**
17. Descreva em que sentido o trabalho acadêmico pode fomentar o desfavorecer o significado da universidade pública?
18. Em que sentido o trabalho do professor universitário, é um trabalho emancipador?
19. **Poderia descrever com detalhes uma classe qualquer, desenvolvida pelo (a) senhor(a) desde o momento que ingressa na sala de aula?**
20. Como planeja a sua classe?
21. Que metodologia utiliza?
22. Como avalia o rendimento de seus alunos?
23. Quantos alunos geralmente têm em classe?
24. Sobre que valores gostaria de influir em seus alunos? Por quê?
25. **Poderia descrever quais os sentidos do trabalho, em geral, que realiza o homem neste mundo onde o desemprego cresce a cada dia?**
26. **Que vantagens e inconvenientes acarretam as novas tecnologias para a vida do homem e especialmente do trabalhador do setor secundário de produção (industrial) e do setor terciário (serviços)?**
27. **Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?**

**Agradeço por suas respostas e pelo tempo dispensado ao conceder-me esta entrevista.
Muito obrigada.**

Guión de la entrevista

- Datos de Identificación:
 - Institución docente a la que pertenece:
 - Año de Ingreso en la Universidad:
 - Área de conocimiento:
 - Sexo:
 - Estado Civil:

1. ¿Cuál es su grado académico?
2. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando como docente ¿Trabaja o trabajó en otra profesión?
3. ¿Siempre se dedicó a la enseñanza superior?
4. ¿Ha trabajado en otra universidad ¿Pública o privada?
5. **¿Podría usted describir qué entiende por universidad: significado, importancia que ella tiene para usted y para la sociedad en general?**
6. **¿ Podría usted describir qué entiende por universidad pública y privada?**
7. ¿De qué forma la universidad pública contribuye al desarrollo de la sociedad?
8. ¿Qué entiende usted por desarrollo de la sociedad? ¿La universidad pública va en esta dirección? ¿En qué sentido?
9. ¿Según su opinión, ¿en qué sentido la sociedad reconoce el trabajo de la universidad y de los profesores universitarios?
10. **¿Cuáles son, a su juicio, los tres o más aspectos que podrían definir las semejanzas y diferencias entre la universidad anterior a los 90, la de los 90 y la posterior a esta década hasta el presente momento?**
11. ¿En qué nota usted, la influencia de la sociedad y del Estado neoliberal en la constitución de la universidad pública? O ¿Cree, usted, por el contrario, que no se da tal influencia?
12. ¿Considera usted, que existen mecanismos organizativo-administrativos, internos y externos que privatizan a la universidad pública? Identifíquelos.
13. **Usted tiene larga experiencia como profesor universitario, ya que su pertenencia a la universidad se extiende desde la década de los 80 hasta hoy. ¿Podría describir cómo se ha desarrollado su trabajo académico, y qué sentido tiene para usted trabajar en la universidad pública?**
14. ¿Qué le gustaría a usted conseguir a través de su trabajo en la universidad pública? ¿Por qué?

15. ¿Si usted tiene, también, experiencia en la universidad privada, me podría decir si el sentido de su trabajo en la universidad privada es el mismo o parecido al que tiene, hoy, la universidad pública? ¿Nota usted cambios en el enfoque de la actual universidad privada respecto a como era ésta hace 15 años?
16. ¿Dígame, por favor, en qué sentido el trabajo académico puede fomentar o destruir el significado de la universidad pública?
17. ¿Cuál debería ser, según su opinión, la función del profesor universitario?
18. ¿En qué sentido el trabajo del profesor es un trabajo emancipador?
19. **¿Podría describir con cierto detalle una clase cualquiera, desarrollada por usted desde el momento en que entra en la aula?**
20. ¿Cómo planifica su clase?
21. ¿Qué metodología utiliza?
22. ¿Cómo evalúa el rendimiento de sus alumnos?
23. ¿Cuántos alumnos suelen asistir a su clase?
24. ¿Qué valores le gustaría que adquirieran sus alumnos? ¿Por qué?
25. **¿Qué importancia o valor le atribuye usted al trabajo en esta época histórica durante la cual existe tanto paro o desempleo?**
26. **¿Qué ventajas e inconvenientes acarrearán las nuevas tecnologías al ser humano y en concreto al trabajador del sector industrial y de servicios?**
27. **¿Quiere usted añadir alguna otra cosa?**

Agradezco por sus respuestas y por el tiempo que se ha dignado concederme.

Muchas gracias.

APÊNDICE M – Quadro de localização dos fragmentos das falas

Categoria 1: Trabalho Acadêmico**Conteúdo 1.1: Representações**

Conteúdo	1.1. Representações
Código da Entrevista	Questões
A1	21; 22; 23; 27
B1	12 ; 14; 15; 17; 18
C1	15; 16; 17; 18
A2	17; 23
B2	08; 13; 18; 19; 20; 21
C2	
A3	10;15; 37;39;40; 45
B3	23; 24; 25; 26; 28
C3	30; 31; 32; 36; 38; 39; 40; 45
A4	33; 35; 38
B4	11; 18; 19; 20; 21; 22; 26
C4	
A5	16; 24; 25; 27; 28
B5	27; 29
C5	
A6	17; 22; 24; 25; 27
B6	24; 27; 28
C6	14; 20; 29; 31
A7	21; 22; 23; 26; 27; 30
B7	07;13; 17; 18; 19
C7	02; 05; 20; 21
A8	10; 20; 22; 23; 30
B8	19; 23; 24; 25
C8	06; 10; 11; 12

Categoria 1: Trabalho Acadêmico
Conteúdo 1.2: Condições de Trabalho

Conteúdos	1.2.1 Recursos financeiros e materiais	1.2.2 Corpo docente e técnico	1.2.3 Questão salarial	1.2.4 Aspectos burocráticos	1.2.5 Ações privatizantes
Código da Entrevista	Questões	Questões	Questões	Questões	Quesotes
A1	14;15;17	13	–	–	19;20;25;26
B1	10	08; 10	–	–	11
C1	–	–	–	–	09
A2	14; 17	17	16	–	16
B2	–	–	–	–	17
C2					
A3	31; 32; 33; 34; 41; 42	35	35	–	12;43;44
B3	–	–	–	–	22
C3	–	–	–	–	17; 18; 19; 27; 37
A4	19 ; 20; 21; 22; 33 ; 34	–	–	–	27; 29; 30; 31
B4	13 ; 23	–	15	–	16;17
C4					
A5	16 ; 17; 20; 27	16	–	16	21; 23; 26
B5	17	20	20; 21	–	16; 25; 26
C5					
A6	17	–	–	13; 17	20; 21
B6	–	20; 21	–	–	17 ; 18; 21
C6	–	–	–	–	18; 19
A7	–	–	30	–	16
B7	15 ; 16; 22	–	–	–	15 ; 20
C7	–	–	–	–	11; 12
A8	–	–	31	–	18;19
B8	–	–	–	–	19 ; 20; 21; 22
C8	–	–	–	–	09

Categoria 1: Trabalho Acadêmico
Conteúdo 1.3: Trabalho

Conteúdo	1.3 Representações
Código da Entrevista	Questões
A1	36; 37; 38
B1	23; 24
C1	21; 22
A2	23 ; 24
B2	23; 24
C2	
A3	54; 55
B3	37; 38
C3	34; 35
A4	45; 47; 48; 50
B4	27; 28
C4	
A5	34;35; 36; 37
B5	37; 38
C5	
A6	35;36; 37
B6	33; 34
C6	28; 30
A7	30
B7	25; 26; 28
C7	16; 17
A8	28; 29
B8	31; 32
C8	18; 19; 20

Categoria 2: Universidade
Conteúdo 2.1: Representações

Conteúdos	2.1.1 Universidade	2.1.2 Universidade pública e 2.1.3 Universidade privada	2.1.4. Como local de trabalho acadêmico
Código da Entrevista	Questões	Questões	Questões
A1	06;07	08	–
B1	03	06	04
C1	07; 10	09	07
A2	07;20	13; 15 ; 25	17
B2	08 ; 09	11	10; 18
C2			
A3	07; 18	14	09; 10 ;24; 25
B3	09; 10	11; 12; 28	–
C3	08; 14; 15	24; 25	–
A4	11;12	17	–
B4	08;09	10; 11 ; 18	18
C4			
A5	10	14 ;38	11
B5	09; 10; 15	15 ; 17	11
C5			
A6	09;26	13 ;38;39	11
B6	08; 09	11; 13; 17 ; 26	10; 22
C6	08	12	09; 10
A7	10	12; 16 ; 21	–
B7	06;21	09	–
C7	04;06	03;07	–
A8	09	12; 14	10 ; 11
B8	09	12	10;11
C8	01	–	–

Categoria 2: Universidade
Conteúdo 2.2: Sociedade

Conteúdo	2.2 Interação
Código da Entrevista	Questões
A1	06 ; 10; 11; 12
B1	05; 07; 08
C1	08; 10 ; 11; 12
A2	08; 09; 10; 11; 12
B2	12; 14; 21
C2	
A3	19; 21 ; 22; 28
B3	10 ; 13; 15; 16; 17; 18; 21; 29
C3	09; 12; 13; 16; 20; 21; 22
A4	13;15;16; 17 ; 18;32
B4	12; 13
C4	
A5	11 ; 12;13; 22; 25
B5	12; 13; 18; 19; 32; 33
C5	
A6	11 ;14; 15; 40
B6	14 ; 15; 16; 17
C6	08 ; 11; 13
A7	11; 18; 19
B7	07 ; 08; 10;11; 12
C7	01;08;09;15
A8	13; 15
B8	13 ; 14; 15; 16
C8	08

Categoria 2: Universidade
Conteúdo 2.3: Políticas Públicas

Conteúdo	2.3 Políticas Públicas
Código da Entrevista	Questões
A1	16;18
B1	09; 10
C1	08; 13; 14
A2	15
B2	13; 15; 16
C2	
A3	17; 21
B3	20
C3	28; 29
A4	19; 23; 25; 26
B4	18
C4	
A5	14; 18; 19
B5	22; 23; 24
C5	
A6	17;19
B6	19; 20
C6	15; 16; 17
A7	13; 14; 17; 30
B7	13; 14
C7	10;13
A8	16; 17; 32
B8	13; 17; 18; 19
C8	02; 03; 04; 05

Categoria 3: Professor Universitário
Conteúdo 3.1: Prática Didática de Ensino

Conteúdo	3.1 Prática didática de ensino
Código da Entrevista	Questões
A1	31 ; 32; 33
B1	19; 20; 21; 22
C1	19
A2	21; 22
B2	22
C2	
A3	49; 50
B3	30; 31; 32 ; 34; 35
C3	41; 42
A4	40; 42
B4	23 ; 24; 25
C4	
A5	29 ; 31; 32
B5	34; 35
C5	
A6	29;30;31
B6	29; 30
C6	22; 24; 25
A7	23 ; 25; 26 ; 27 ; 28; 29
B7	18 ; 22 ; 23
C7	18; 19
A8	21; 25; 27
B8	26; 27; 28
C8	14 ; 16

Categoria 3: Professor Universitário
Conteúdo 3.2: Formação

Conteúdo	3.2 Formação
Código da Entrevista	Questões
A1	31
B1	12
C1	–
A2	–
B2	–
C2	
A3	26
B3	26
C3	–
A4	–
B4	14
C4	
A5	–
B5	21
C5	
A6	27
B6	–
C6	–
A7	19
B7	18
C7	–
A8	–
B8	–
C8	–

Categoria 3: Professor Universitário
Conteúdo 3.3: Interação

Unidades de Análise	3.3.1.Interação com os alunos	3.3.2.Interação com os demais professores
Código da Entrevista	Questões	Questões
A1	35	–
B1	09	–
C1	–	–
A2	–	–
B2	–	–
C2		
A3	23	37; 38
B3	24; 32	–
C3	44	–
A4	–	–
B4	–	18
C4		
A5	29; 30; 33	–
B5	28; 35	–
C5		
A6	33; 34	–
B6	14; 31; 32	–
C6	23	–
A7	21	–
B7	–	–
C7	–	–
A8	–	–
B8	–	–
C8	14	–

Categoria 3: Professor Universitário
Conteúdo 3.4: Valores Almejados

Conteúdo Básico	3.4.Valores almejados
Código da Entrevista	Questões
A1	39; 40
B1	13
C1	20
A2	18; 23
B2	19
C2	
A3	38; 51; 52; 53
B3	25 ; 36
C3	33
A4	43; 44
B4	26
C4	
A5	–
B5	28
C5	
A6	–
B6	23
C6	21; 27
A7	–
B7	24
C7	14
A8	–
B8	30
C8	07; 17

APÊNDICE N – Dados quantitativos referentes aos professores participantes da pesquisa

Informações	UFRGS	UFSC	UVA	Total
1. Estado Civil	C – 87,5% D – 12,5%	C – 75% D – 12,5% S – 12,5%	C – 100%	C – 88% D – 8% S – 4%
2. Sexo	M – 50% H – 50%	M – 50% H – 50%	M – 75% H – 25%	M – 42% H – 58%
3. Outro vínculo empregatício	N – 100%	N – 100%	N – 100%	N – 100%
4. Primeiro emprego na universidade na qual trabalha	S – 37,5% N – 62,5%	S – 12% N – 87,5%	S – 75% N – 25%	S – 41,5% N – 58,5%
5. Estudaram na universidade na qual trabalham	S – 50% N – 50%	S – 12,5% N – 87,5%	S – 75% N – 25%	S – 46% N – 54%
6. Exerceram outra profissão	S – 37,5% N – 62,5%	S – 37,5% N – 62,5%	S – 25% N – 75%	S – 33% N – 67%
7. Sempre se dedicaram ao ensino superior	S – 75% N – 25%	S – 50% N – 50%	S – 87,5% N – 12,5%	S – 71% N – 29%
8. Atuam na mesma área de formação	S – 87,5% N – 12,5%	S – 100%	S – 100%	S – 96% N – 4%
9. Formação	PHD – 25% D – 75%	D – 75% M – 25%	D – 87,5% M – 12,5%	PHD – 8% D – 79% M – 13%
10. Trabalho Acadêmico (ensino; pesquisa e extensão)	S – 100%	S – 100%	S – 100%	S – 100%
11. Trabalham com a graduação	S – 87,5% N – 12,5%	S – 87,5% N – 12,5%	S – 100%	S – 92% N – 8%
12. Trabalham com a pós-graduação	S – 87,5% N – 12,5%	S – 75% N – 25%	S – 62,5% N – 37,5%	S – 75% N – 25%
13. Trabalham com a graduação e a pós-graduação	S – 87,5% N – 12,5%	S – 75% N – 25%	S – 62,5% N – 37,5%	S – 75% N – 25%
14. Exercem função administrativa + trabalho acadêmico	N – 08 = 100%	S – 03 = 37,5% N – 05 = 62,5%	S – 87,5% N – 12,5%	S – 42% N – 58%
15. Carga horária	DE – 100%	DE – 100%	DE – 100%	DE – 100%

Legenda: Informação 1: C – Casado/ D – Divorciado/ S – Solteiro

Informação 2: M – Mulheres/ H – Homens

Informações 3, 4, 5, 6,7, 8, 10,11, 12,13 e 14: S – Sim/ N – Não

Informação 9: PHD – Pós-doutorado/ D – Doutorado/ M – Mestrado

Informação 15: DE – Dedicção Exclusiva

ANEXOS

ANEXO A – Cálculo da perda do poder aquisitivo do salário dos professores da UFSC e da UFRGS

CORREÇÃO DE VALORES MONETÁRIOS conforme o Índice de Preços ao Consumidor/Porto Alegre/Centro de Estudos e Pesquisas Econômicas-IEPE/Universidade Federal do Rio Grande do Sul

1) A MOEDA BRASILEIRA – MUDANÇAS DO PADRÃO MONETÁRIO:

CRUZADO NOVO: NCz \$

Medida Provisória 32 de 15 de janeiro de 1989.

Período de vigência: 16 de janeiro de 1989 a 15 de março de 1990.

CRUZEIRO: Cr\$

Medida Provisória 168 de 15 de março de 1990.

Período de vigência: 16 de março de 1990 a 31 de julho de 1993.

Um Cruzado Novo = Cr\$ 1,00.

CRUZEIRO REAL: CR\$

Medida Provisória 336 de 28 de julho de 1993.

Período de vigência: 01 de agosto de 1993 a 30 de junho de 1994.

Mil Cruzeiros = CR\$ 1,00 (caem três zeros da moeda antiga)

REAL: R\$

Medida Provisória 542 de 30 de junho de 1994.

Período de vigência: 01 de julho de 1994 em diante.

CR\$ 2.750,00 = R\$ 1,00.

2) CORREÇÃO DE VALORES MONETÁRIOS:

2.1. **NCz\$ 34.013,84; este é o ponto de partida (em janeiro de 1990);**

2.2. Transformar este valor em Reais;

2.3. Em 16 de março de 1990, NCz\$ 34.013,84 = Cr\$ 34.013,84;

2.4. Em 01 de agosto de 1993: Cr\$ 34.013,84 = CR\$ 34,01384;

2.5. Em 01 de julho de 1994: CR\$ 34,01384 = R\$ 0,01236867.

2.6. Conforme o Índice de Preços ao Consumidor em Porto Alegre/ RS, calculado pelo IEPE/UFRGS, o fator multiplicador para o período de janeiro de 1990 (exclusive) até agosto de 2003 é 464.166,8915 (Número Índice de julho de 2003 / Número Índice de janeiro de 1990). Número Índice de julho de 2003 = 154,86; Número Índice de janeiro de 1990 = 0,00033363 (base de abril de 1998 = 100).

2.7. Então, se nós partirmos do valor inicial, corrigido para Reais, de R\$ 0,01236867 em janeiro de 1990, levando-se em conta o fator multiplicador acima descrito, nós alcançamos a importância de **R\$ 5.741,13 para o mês de agosto de 2003.**

2.8. Número Índice de janeiro/1990 (base de 28.02.1986 = 100) = 179284,19.

2.9. Converter este Número Índice, acima citado, para a base de dezembro/1990 = 100:

$$x = 179284,19 * 100 / 1610062,99; x = 11,13522832.$$

Este é o Número Índice de janeiro de 1990 para a base de dezembro de 1990 = 100.

2.10. Este Número Índice de janeiro de 1990 (na base dezembro/1990 = 100) precisa ser transformado para um novo valor na base de julho de 1994 = 100:

$$a = 11,13522832 * 100 / 2042746,42; a = 0,00054511.$$

2.11. Este Número Índice de janeiro/1990 (na base de julho de 1994 = 100) deve ser convertido para a nova base de abril/1998 = 100:

$$b = 0,00054511 * 100 / 163,39; b = 0,00033363.$$

2.12. Com este Número Índice acima, 0,00033363, nós poderemos efetuar a comparação com qualquer Número Índice nesta base de abril/1998 = 100 e, sendo assim, nós saberemos rapidamente a variação percentual procurada.

2.13. No nosso caso, nós vamos procurar saber o percentual de variação entre janeiro de 2003 e janeiro de 1990;

$$[(\text{Número Índice de janeiro de 2003} / \text{Número Índice de janeiro de 1990}) * 100] - 100 = [(149,37 / 0,00033363) * 100] - 100 = 44.771.053,67 \%$$

Esta variação percentual pode ser mudada para um número chamado de **fator multiplicador**, qual seja, (valor percentual / 100) + 1;

$$(44.771.053,67 / 100) + 1 = 447.711,5367.$$

A vantagem de termos este fator multiplicador significa que para qualquer valor que tivermos no mês de janeiro de 1990, ao multiplicarmos por este fator específico, nós teremos como resultado final, o valor corrigido para o mês de janeiro de 2003, conforme a variação do Índice de Preços ao Consumidor para Porto Alegre, calculado pelo IEPE/UFRGS. No nosso caso específico, o valor em

questão é NCz\$ 34.013,84 em janeiro de 1990. O quanto este numerário valeria, em Real, no mês de janeiro de 2003, conforme a correção que o IPC/Porto Alegre/IEPE/UFRGS proporciona.

2.14. Primeiro passo: nós tomaremos o valor em Cruzados Novos e o trocaremos pelo valor em Real, com a troca de moeda, Cruzado Novo para Real; ou seja, NCz\$ 34.013,84 para R\$ 0,01236867.

2.15. Segundo passo: com este valor em Real, R\$ 0,01236867, efetuamos a multiplicação pelo **fator multiplicador específico**, próprio para este período (janeiro de 1990 a janeiro de 2003) e encontramos:

$$\mathbf{R\$ 0,01236867 * 447.711,5367 = R\$ 5.537,60.}$$

Ou seja, conforme o Índice de Preços ao Consumidor para Porto Alegre, calculado pelo IEPE/UFRGS, o valor NCz\$ 34.013,84, em janeiro de 1990, tinha o mesmo poder aquisitivo que R\$ 5.537,60 em janeiro de 2003. O raciocínio inverso é igualmente verdadeiro.

2.16. No caso de janeiro de 2000: R\$ 1.004,17 foi o numerário recebido; o valor inicial de NCz\$ 34.013,84 ou R\$ 0,01236867, corrigido para janeiro de 2000 passa a ser:

$$\mathbf{[(\text{Número Índice de janeiro}/2000 / \text{Número Índice de janeiro}/1990) * 100] - 100 = [(108,69 / 0,00033363) * 100] - 100 = 32.577.905,58\% .}$$

Logo, o fator multiplicador para este período (janeiro de 1990 a janeiro de 2000) passa a ser: **(variação % / 100) + 1; (32.577.905,58 / 100) + 1 = 325.780,0558.**

2.17. Nós voltamos ao valor inicial, de janeiro de 1990, NCz\$ 34.013,84, convertido para R\$ 0,01236867;

$$\mathbf{R\$ 0,01236867 * 325.780,0558 = R\$ 4.029,47.}$$

Então, R\$ 4.029,47, em janeiro de 2000, tinha o mesmo poder de compra do que NCz\$ 34.013,84 no mês de janeiro de 1990, conforme o Índice de Preços ao Consumidor para Porto Alegre, calculado pelo IEPE (Centro de Estudos e Pesquisas Econômicas) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2.18. Comparando R\$ 1.004,17 com R\$ 4.029,47 nós concluímos que o valor efetivamente recebido em janeiro de 2000, R\$ 1.004,17, significava **24,92%** do valor R\$ 4.029,47, que manteria o mesmo poder de compra que NCz\$ 34.013,84 possuía em janeiro de 1990.

2.19. E no caso de janeiro de 2003, o valor recebido (R\$ 1.179,58) representa **21,30%** do valor inicial (NCz\$ 34.013,84), de janeiro de 1990, corrigido para esta data em questão, janeiro de 2003.

3) CORREÇÃO DE VALORES, considerando a GAE e a GED (gratificações) somadas ao salário base dos professores da UFSC e UFRGS, nestes últimos treze anos, nós temos a seguinte situação:

3.1 Em janeiro de 1990, como fator de referência, o vencimento dos professores era de NCz\$ 34.013,84.

3.2 Em janeiro de 2000, o vencimento básico encontrava-se em R\$ 3.711,24. Para esta data, conforme o item 2.17 descreve, o valor inicial (janeiro de 1990) corrigido pelo IPC/IEPE/Porto Alegre/UFRGS é de R\$ 4.029,47. Então, o vencimento básico em janeiro de 2000 correspondeu a **92,10%** do valor que deveria ser, para manter o mesmo padrão de compra que NCz\$ 34.013,84 tinha em janeiro de 1990.

3.3. O valor de R\$ 5.537,60 expressa o valor inicial de janeiro de 1990 que foi corrigido para janeiro de 2003. Confrontando tal numerário com R\$ 4.562,92, que foi o vencimento básico para janeiro de 2003, nós concluímos que este salário representou **82,40%** do poder de compra que o valor inicial (NCz\$ 34.013,84) possuía em janeiro de 1990.

ANEXO B – Principais pontos da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 40/2003, que altera as regras da Previdência Social¹³⁰

– **Teto do serviço público**

A emenda determina que o teto dos benefícios passa a ser equivalente à remuneração de ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), que, com os adicionais por tempo de serviço, atualmente é de R\$ 17.170,00. Esse valor terá validade até que o STF envie um projeto definindo o teto para o Congresso Nacional. A emenda institui ainda subtetos, destinados aos estados e municípios e vinculados às remunerações de governador e prefeito. O presidente do STF, Marco Aurélio de Mello, no entanto, afirmou na última sexta-feira que a instituição de subtetos é inconstitucional.

– **Teto do INSS**

O teto de aposentadoria paga pelo INSS passaria dos atuais R\$ 1.561,56 para R\$ 2.400,00. Esse teto também valeria para os novos contratados do setor público. Ou seja, os futuros servidores públicos passariam a ter sua aposentadoria paga pelo INSS. Com isso, os governos teriam que contribuir para a Previdência com os 22% fixados como contribuição patronal, coisa que a União, estados e municípios não fazem hoje.

– **Fundo complementar**

No caso do novo servidor público receber um salário superior a 2.400 reais e quiser ter direito à aposentadoria integral, ele teria que contribuir para um fundo de pensão complementar. A PEC nº 40 autoriza a União, estados e municípios a criarem fundos de pensão, mas deixa a sua regulamentação para lei complementar.

– **Benefício proporcional**

Acaba a aposentadoria integral para os servidores públicos que trabalharam na iniciativa privada antes de ingressar no serviço público. O cálculo do benefício levará em conta o tempo de contribuição ao INSS e ao regime do setor público.

– **Contribuição de inativos**

Os atuais aposentados e pensionistas passarão a contribuir com uma alíquota de 11% sobre a faixa de seu benefício que ultrapassar o valor de R\$ 1.058 (atual teto de isenção do Imposto de Renda). Os futuros aposentados (tanto os atuais quanto os novos servidores) pagarão pelo valor que ultrapassar os R\$ 2.400 (novo teto do INSS). Esse é, segundo o governo, o incentivo para evitar uma onda de novas aposentadorias antes da reforma entrar em vigor.

¹³⁰ Cabe ressaltar, que esta análise foi realizada a partir da primeira versão encaminhada ao Congresso Nacional em 30/4/03, pela Associação dos Professores da Universidade Federal de Santa Catarina (APUFSC). A Reforma da Previdência, ainda está em processo de votação, e vem sofrendo algumas modificações.

– Fim da paridade

Acaba a paridade entre os salários da ativa e a aposentadoria para os futuros inativos. Os benefícios teriam um índice de reajuste próprio. A medida é fundamental para instituir os fundos de pensão, que, pela legislação atual, são de contribuição definida invés de benefício definido. No caso do benefício definido, havia a garantia legal de que a patrocinadora (no caso dos docentes, a União) teria que assegurar a paridade entre salário da ativa e benefícios. No caso de contribuição definida, o trabalhador só sabe com quanto deve contribuir (considerando-se o tempo de serviço e o valor necessário para equiparar sua pensão ao salário da ativa), mas em caso de má gestão do fundo, os recursos viram fumaça sem nenhuma garantia legal.

– Idade mínima

O projeto na prática acaba com a regra de transição em vigor hoje para os trabalhadores que ingressaram no serviço público até 1998. Com isso, a idade mínima para a aposentadoria passa dos atuais 48 para 55 anos para as mulheres e dos 53 para 60 anos no caso dos homens.

– Redutor

Os trabalhadores que ingressaram no serviço público até 1998 ainda poderão se aposentar pelos limites de idade atualmente em vigor (48 anos para mulheres e 53 anos para os homens) mas terão um redutor de 5% por ano em seus vencimentos em relação ao tempo de antecipação da aposentadoria de acordo com as novas idades mínimas instituídas pelo projeto. O redutor máximo será de 35%.

– Pensão limitada

Os futuros benefícios pagos a pensionistas em caso de morte do aposentado ou do servidor da ativa serão limitados a 70% da aposentadoria ou do salário.

Fonte: APUFSC (2003)

ANEXO C – Carta de Porto Alegre

Reitores, diretores de instituições e associações de educação superior e autoridades acadêmicas, reunidos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, por ocasião da III Cumbre Ibero-americana de Reitores de Universidades Públicas, manifestam sua profunda preocupação frente às políticas implementadas pela Organização Mundial do Comércio (OMC), que favorecem a comercialização internacional dos serviços de educação, assemelhando-os a simples mercadorias. Os poderosos interesses que sustentam estas políticas pressionam pela transformação da educação superior num lucrativo mercado de âmbito mundial e pela desregulamentação e eliminação de todo controle de qualidade de natureza legal, política ou fiscal. A proposta de entregar ao livre comércio a educação superior se inscreve num processo continuado de drásticos cortes no financiamento público e de fomento à globalização da educação privada, levando a que os Estados abandonem sua função política específica de orientação, direção e gestão em áreas de sua responsabilidade social. Estas proposições ferem seriamente as políticas de equidade, indispensáveis para o equilíbrio social, em especial nos países em desenvolvimento, e necessárias para corrigir as desigualdades sociais, tendo sérias conseqüências para nossas identidades culturais. Elas perturbam, igualmente, a consolidação e a transmissão dos valores éticos e culturais, afetando nossas aspirações de alcançar uma sociedade mais democrática e justa através de um desenvolvimento sustentável, compromissos da educação superior, cuja missão específica se assenta na concepção do conhecimento como bem social destinado à melhoria da qualidade de vida de nossos povos – função esta que o ensino superior, em hipótese alguma, poderá cumprir se for transformado em simples mercadoria ou objeto de especulação no mercado, através de sua comercialização internacional. Entre os graves problemas que acarretam tais proposições, cabe mencionar ainda a uniformização acrítica da educação e o grave dano que isso significa para a soberania nacional e dos povos. Por estas razões, os reitores e acadêmicos ibero-americanos aqui reunidos, lembrando os compromissos assumidos pelos governos e pela comunidade acadêmica internacional em outubro de 1998, na Conferência Mundial do Ensino Superior de Paris, no sentido de considerar a educação superior como um bem público, alertam a comunidade universitária e a sociedade em geral sobre as conseqüências nefastas dessas políticas, e requerem aos governos de seus respectivos países que não subscrevam acordos nessa matéria no contexto do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS) da OMC.

Porto Alegre, 27 de abril de 2002.

Fonte: www.cumbre.ufrgs.br.

ANEXO D – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)

O ministro da Educação, Cristovam Buarque, recebeu, na última terça-feira (2/9), o documento *Bases para uma Nova Proposta de Avaliação e Regulação da Educação Superior*, que apresenta uma síntese dos estudos realizados pelos integrantes da Comissão Especial de Avaliação e estabelece as bases do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Este *Informativo Especial* do Inep tem como objetivo explicar a estrutura do novo sistema, construído a partir do trabalho realizado pela Comissão e de discussões com vários representantes da sociedade. Agora, o Sinaes receberá contribuições de outras entidades e será apreciado pelas Comissões de Educação da Câmara e do Senado.

O que é o Sinaes?

É o sistema que vai integrar todos os instrumentos de avaliação da educação superior. O Sinaes terá como enfoque central a instituição, isto é, levará em conta os pilares que sustentam a instituição e que, portanto, influenciam diretamente os seus cursos, departamentos, programas e atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração.

Quais serão os indicadores da avaliação institucional?

Serão, entre outros, indicadores relacionados à missão institucional, à vocação, à política de seleção, contratação e capacitação do corpo docente e técnico, à política de aquisição de acervo bibliográfico, à inserção social e compromisso com a justiça, ao compromisso com o avanço das artes e das ciências, à infra-estrutura, enfim, à forma de conduzir os destinos da instituição.

Quais são as características básicas do Sinaes?

A avaliação participativa, a integração, o rigor, a eficácia informativa, a flexibilidade e a institucionalidade. Com isso, a avaliação será mais completa e global, e não-pontual, como é hoje. O Sinaes ampliará as informações sobre instituições, cursos e programas e divulgará à sociedade com mais exatidão, com mais frequência, e de forma mais abrangente. Por meio dele, será possível orientar as instituições, informar adequadamente a sociedade e instrumentalizar as políticas públicas de forma mais eficaz, para que estas atendam melhor à necessidade da população.

Como será administrado o Sinaes?

A gestão do sistema ficará sob a responsabilidade da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), a ser criada pelo Ministério da Educação. A Comissão terá 12 integrantes nomeados pelo presidente da República, e os nomes deverão ter reconhecimento nacional como especialistas na área de avaliação ou de gestão da educação superior. Esta Comissão coordenará todo o processo, garantindo maior uniformidade de orientação e procedimentos, e definirá também a política de recrutamento e capacitação dos avaliadores.

Quais serão os instrumentos de avaliação?

O Sinaes terá quatro instrumentos de avaliação e cinco de informação.

Instrumentos de avaliação:

1. Auto-avaliação institucional – Será feita pelos professores, alunos e demais profissionais da instituição com base em um roteiro mínimo, elaborado pela Conaes, que deve ser seguido por todas as IES. A auto-avaliação será realizada de forma permanente, como etapa preparatória para a avaliação externa. Os

resultados podem ser publicados a qualquer tempo pela instituição e deverão fazer parte do relatório a ser submetido a cada três anos à Conaes.

2. Avaliação institucional externa – Será realizada por uma comissão de avaliadores, com competência técnica em avaliação, especialmente capacitada pela Conaes. O seu objetivo será avaliar a instituição e verificar, *in loco*, a cada três anos, se a IES fez a auto-avaliação seguindo o roteiro mínimo estabelecido e de acordo com os princípios definidos pela Conaes. Dependendo da natureza ou do tamanho da instituição, a comissão fará a análise e a avaliação tanto da instituição quanto dos cursos.
3. Avaliação das condições de ensino (ACE) – Será aplicada aos cursos nos casos em que a comissão de avaliação institucional julgar necessária uma verificação *in loco*. A ACE também subsidiará os processos de reconhecimento de cursos novos. O reconhecimento acontecerá após três anos da autorização para funcionamento e coincidirá com o credenciamento da nova instituição. Os cursos novos de IES credenciadas terão que ser avaliados para reconhecimento antes da primeira formatura.
4. Paideia (do grego, formação do homem) – É o Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área. Este instrumento subsidiará a auto-avaliação e a avaliação externa. O Paideia terá uma prova aplicada, por amostragem, aos alunos no meio e no final do curso. Para fins operacionais, os cursos serão distribuídos em quatro grandes áreas: ciências humanas, exatas, tecnológicas e biológicas e da saúde. No primeiro ano, será avaliada uma área, no segundo, outra e a partir do terceiro ano, sempre duas áreas. A primeira avaliação ocorrerá no próximo ano.

Instrumentos de informação:

1. Censo da Educação Superior
2. Cadastro das Instituições e Cursos
3. Sistemas de Registro da Capes e da Secretaria da Educação Média e Tecnológica/MEC
4. Plano de Desenvolvimento Institucional
5. Projeto político-pedagógico do curso

Outros instrumentos estão em estudo.

Por que acabar com o Exame Nacional de Cursos?

Entre outras coisas, porque o Provão passa informações equivocadas à população. Um conceito “A” não quer dizer excelente e um “E” não quer dizer péssimo. Um exemplo disso pode ser verificado nos resultados de 2002: a nota 41,3 em Administração é A, já a nota 48,6, em Odontologia, é E. Constata-se que os conceitos divulgados à população, supostamente indicativos de qualidade, não expressam a real qualidade dos cursos, gerando desinformação e desorientação da sociedade. O resultado do Provão também depende da postura do avaliado, o que impede, por exemplo, em caso de boicote ou de premiação, a mensuração da realidade. Além disso, o seu custo é muito elevado e sua abrangência é restrita. Em 2002, o Provão avaliou cerca de cinco mil cursos, mas existem hoje cerca de 14 mil cursos de graduação no País. Na área de Engenharia, o Provão avaliou quatro habilitações (Engenharia Mecânica, Elétrica, Civil e Química). O Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia já classificou mais de 100 habilitações de Engenharia. Desta forma, o Provão não consegue avaliar a diversidade do sistema e o seu crescimento. O custo do Provão, no ano passado, foi de cerca de R\$ 35 milhões. Para conseguir abranger todo o sistema, os recursos financeiros teriam que ser muito superiores, com resultados que não correspondem ao investimento realizado.

O Paideia é apenas outro Provão?

Não. O Paideia é mais um instrumento do Sinaes – um sistema centrado na avaliação da instituição, e que considera também importante avaliar os cursos, os programas e o estado da arte nas diversas áreas do conhecimento. O Paideia é, pois, fundamentalmente, diferente do Provão: o seu objetivo não é avaliar um curso, mas os cursos de uma mesma área; o seu objetivo também não é ranquear os cursos, mas dizer como a área se situa com relação à formação que proporciona aos seus alunos; a sua metodologia prevê uma pesquisa por amostragem com a alta confiabilidade de resultados; a sua aplicação aos alunos será feita em dois momentos, no meio e no fim do curso, permitindo, pois, verificar o valor agregado durante a trajetória do aluno no curso. Confira as diferenças:

Paideia

1. É um processo de avaliação da trajetória da área ao longo do tempo
2. Avalia os conhecimentos dos alunos, no meio e no final do curso
3. É realizado por amostragem
4. Cada área é avaliada de dois em dois anos
5. Gera informações qualificadas que vão além dos conteúdos específicos da área profissionalizante

Provão

1. É um exame de verificação
2. Avalia o curso com base no pressuposto de que o desempenho dos alunos em uma prova é igual à qualidade do curso
3. É obrigatório a todos os alunos
4. É aplicado apenas aos concluintes dos cursos
5. Atribui conceitos que não permitem definir um padrão de qualidade para os cursos

Se o Paideia não tem por objetivo avaliar um curso específico, mas a área, como será feita a avaliação dos cursos?

De várias maneiras:

- a. Com a Avaliação das Condições de Ensino (ACE), feita por comissões de especialistas que visitarão os cursos
- b. Com os indicadores gerais produzidos pela avaliação institucional e que são comuns a todos os cursos
- c. Com os resultados produzidos nas auto-avaliações institucionais
- d. Com os dossiês institucionais e de curso que estarão permanentemente disponíveis no Cadastro da Educação Superior do Inep/MEC

Por que esse novo sistema será mais importante para a sociedade?

Com o Sinaes, a sociedade apoiar-se-á em um referencial que leva a uma visão adequada da qualidade dos cursos. Passará a contar com informações em maior quantidade e melhor qualidade. As informações serão, portanto, mais frequentes, úteis e confiáveis, permitindo conhecer, de fato, a realidade dos cursos e das instituições. O Sinaes torna mais rigoroso o processo de autorização e reconhecimento de cursos e o credenciamento de instituições.

Como saber quais são as boas universidades?

Será criado um cadastro das instituições e dos cursos, que conterà um dossiê completo anual com os dados legais, acadêmicos, censitários e avaliativos. O dossiê terá também trechos dos pareceres das comissões de avaliação, apontando os pontos fortes e fracos de cada instituição. A sociedade terá, portanto, informações completas sobre as condições de uma instituição ou curso, para cumprir a sua missão pública com qualidade. Os resultados do Sinaes servirão para fundamentar as decisões do MEC sobre o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos e credenciamento e credenciamento de instituições. A partir desta decisão, é possível também que a sociedade tenha parâmetros de avaliação das instituições e seus cursos.

Como ficam as novas autorizações?

Serão decididas pela Secretaria de Educação Superior do MEC e independem do Sinaes. As instituições e os cursos, para receberem autorização de funcionamento, serão avaliados pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e por visita *in loco* de comissões de especialistas.

Quando o Sinaes começa a funcionar?

Este ano serão feitas as alterações na legislação e será constituída a Conaes. Todo o processo a ser adotado será discutido com as comissões de especialistas para adaptação dos instrumentos à nova filosofia de avaliação. Em 2004, o sistema entra em funcionamento com as seguintes atividades:

- a. Início da auto-avaliação institucional
- b. Aplicação do Paideia para a primeira área
- c. Revisão e adaptação do Censo da Educação Superior
- d. Publicação dos primeiros dossiês no Cadastro das Instituições e Cursos

Até mudar a legislação, o Inep manterá a rotina das avaliações para reconhecimento de cursos, com os instrumentos atuais.

Qual o perfil da Comissão Especial de Avaliação que propôs o Sinaes?

Instituída em abril deste ano pelo ministro Cristovam Buarque, a Comissão Especial de Avaliação teve como finalidade analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos e metodologias, e foi composta por especialistas em avaliação, financiamento e legislação educacional, e profissionais experientes em administração, gestão e políticas de educação superior.

Encaminhe as suas dúvidas, críticas e sugestões para: informativo@inep.gov.br

INFORMATIVO

Edição

5 SET 2003

INFORMATIVO

INEP

www.inep.gov.br

**INEP
Especial**

Fonte: INEP (2003_b)