



**Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar**

Programa de Doctorado en Educación

**Políticas de Expansión y Privatización de la Enseñanza
Superior Brasileña: estudio de caso sobre los efectos
en la vida y en el trabajo de los profesores**

**Tesis Doctoral Presentada por:
Fabricia Sousa Montenegro**

**Dirigida por:
Luis Aguilar Hernandez**

Valencia, 2017

AGRADECIMIENTOS

A Dios,

Por permitirme el don de mi vida, por la presencia fiel y misericordiosa.

A Nuestra Señora,

Por el amor silencioso y constante.

A mis padres, Onildo y Jeanete,

Por el amor, paciencia y dedicación incansable. Agradezco por creer en mis sueños y por la presencia en cada una de mis conquistas, siempre incentivándome y creyendo que sería posible aún cuando la vida impuso dificultades.

A mi familia,

A mi esposo Dinaldo,

Por el amor y por ayudarme en la realización de este sueño.

A mi hija Júlia,

Por enseñarme a amar sin medida y por vivenciar conmigo todos los momentos del doctorado en Valencia y en Brasil. Gracias por alegrarse conmigo por cada capítulo construido.

¡Eres una niña muy especial!

A mis hermanas Patrícia y Flávia,

Por la compañía, amistad y cariño dispensados diariamente. Sin la presencia y el soporte de vosotras en la educación, en el cuidado y en el amor dedicado a Júlia en mi ausencia, no hubiera sido imposible.

¡Que linda es nuestra familia!

A mi tutor Prof. Dr. Luis Aguillar Hernandez,

Por la dedicación, sugerencias de lectura y profesionalidad durante las tutorías para la construcción de esta tesis. Gracias por entender con paciencia mi ritmo de lectura y escritura y, especialmente, por su orientación “culturalmente sensible”.

A la Prof^a. Dr^a. Emília Maria da Trindade Prestes,

Por la amistad, acogida, confianza, apoyo profesional, personal y académico desde el grado. Tu eres una referencia para mí.
¡Gracias por la generosidad!

A mis amigos y cuñados Alexandre y Rodrigo,

Por la amistad, presencia y apoyo de siempre.

A mis sobrinos Pedro y João y a la pequeña Catarina,

¡Vosotros habéis renovado la alegría de nuestra familia!

A Alexssandra,

Por toda su dedicación incansable para que yo fuese alumna del doctorado de la Universidad de Valencia y por el apoyo durante estos años de curso. Gracias

por tu amistad, inspiración, sugerencias para la tesis, traducciones ¡Todo! Tu,
desde el inicio hiciste de este sueño distante una realidad.
¡Jamás olvidaré!

A Mihail,

Por su amistad, acogida y ayuda cuando más necesité en Valencia.
¡Gracias amigo!

A Édina y Víctor,

Por el incentivo, acogida en su casa, mirada atenta y sensible para la tesis ¡Vais más allá! Gracias por todo el amor por mi familia y por entender lo que este trabajo significa para todos nosotros. Seré siempre grata
¡Vuestra amistad es para siempre!

A los profesores,

Gracias por las contribuciones a la tesis y por haber aceptado participar en el tribunal.

A los sujetos de la investigación,

Por la disponibilidad y seriedad con que participaron de esta investigación.

A Rivana, Livieto y a toda la familia,

Gracias por el apoyo incansable de siempre
¡Sois muy especiales para mí!

A mi amiga de siempre Helen,

Por colocarme en sus oraciones y por todo el apoyo prestado durante el doctorado. ¡Tu amistad es un regalo de Dios!

A mis amigas, Efigênia, Rita Cristiana y Vívian,

Por el apoyo, amistad y alegría de siempre
4¡El Señor nos unió!
Gracias por las oraciones.

A mis compañeros de departamento,

Por permitir mi excedencia del trabajo para la construcción de esta tesis.

A los amigos conquistados en Valencia,

Marisol y su linda familia de Chile. A Marycarmen por la compañía en los cafés y su ánimo mejicano. A Evelise, Maurício y Joaquim, familia querida del Sur de Brasil. A Marildes por todo el apoyo y amor dedicados a mí y a Julia. A Aviva, por toda su experiencia, enseñanzas y amor.

A Marineusa y a todos los hermanos y hermanas de la Comunidad Doce

Mãe de Deus,

La oración e intercesión de vosotros fue un gran regalo
¡¡Gracias por ser la señal de Dios en mi vida!!

RESUMEN

Montenegro, Fabrícia Sousa. **Políticas de Expansión y Privatización de la Enseñanza Superior Brasileña: estudio de caso sobre los efectos en la vida y en el trabajo de los profesores.** Tesis. Universidad de Valencia / España. Programa de Doctorado en Educación, 2017.

Esta investigación tuvo como propuesta analizar, en el contexto de las políticas públicas actuales de educación superior de Brasil, la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), sus mecanismos de gestión y sus efectos en el trabajo y en la vida de los profesores de esta institución. Partimos de la premisa de que las políticas de la educación superior en Brasil se inscriben en el contexto de la reforma del Estado y de las políticas económicas globales, bajo la supervisión y directrices de las organizaciones internacionales, cuya lógica está subordinada al mercado. La introducción de la lógica privada (endógena/exógena) en las universidades públicas afecta substancialmente la práctica pedagógica y académica del profesor a partir de la productividad y del desempeño y promueve experiencias y sentimientos que cambian su identidad y ética de trabajo. El espacio de la universidad es entendido como un campo de debate, de diálogo y de disputa de poder y reconoce que los cambios globales del campo social afectan el campo universitario, que puede incorporar y reproducir ciertos comportamientos y actitudes sociales, y al mismo tiempo, transformarlos. El estudio está fundamentado a partir de las contribuciones de Bourdieu, Richard Sennett, Ball, Mancebo, Oliveira y Ferreira, Catani, Seguissardi, Dias Sobrinho y demás interlocutores fundamentales a la comprensión y el análisis de los datos. Esta investigación de abordaje cualitativo, utilizó como instrumentos de recogida de datos quince entrevistas con profesores que ejercen cargos en la gestión de la UFPB, además de observaciones y análisis documentales. Se concluyó que la gestión de la UFPB tiene incorporado en la universidad los principios de mercado, sea en la perspectiva endógena, sea en la perspectiva exógena. Las condiciones de trabajo de los profesores no son favorables en función de la infraestructura de la UFPB y de la sobrecarga de trabajo, lo que contribuye a la precarización. Las exigencias por productividad tienen provocado la competición entre los docentes y construido relaciones superficiales entre ellos. El tiempo dedicado al trabajo ha interferido en el tiempo personal del profesor, retirándoles sus momentos de ocio y una mayor convivencia con su familia. Los profesores presentaron sentimientos contradictorios de placer y sufrimiento en relación a las experiencias de trabajo. Se constató también una valoración de la investigación y de las publicaciones en detrimento de otras actividades académicas que dan fundamento al trabajo universitario, como la enseñanza y la responsabilidad social. Los nuevos valores de referencia y de prestigio del trabajo académico casi no permiten que los profesores reflexionen sobre su profesión. Solamente experiencias aisladas fueron identificadas. Es necesario promover acciones colectivas de enfrentamiento apoyadas en valores más humanos y solidarios, fundamentales para recuperar el papel social del profesor y de la propia institución universitaria.

Palabras claves: Universidad; Privatización; Gestión Universitaria; Trabajo del profesor.

RESUMO

Montenegro, Fabrícia Sousa. **Políticas de Expansión y Privatización de la Enseñanza Superior Brasileña: estudio de caso sobre los efectos en la vida y en el trabajo de los profesores.** Tese. Universidad de Valencia / Espanha. Programa de Doctorado en Educación, 2017.

Esta pesquisa teve como proposta analisar no contexto das políticas atuais de educação superior do Brasil, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), seus mecanismos de gestão e seus efeitos no trabalho e na vida dos professores. Partiu-se da premissa de que as políticas de educação superior se inscrevem no contexto da reforma do Estado e das políticas econômicas globais, sob a supervisão e diretrizes dos organismos internacionais, cuja lógica está subordinada ao mercado. A introdução da dinâmica privada (endógena/exógena) nas universidades públicas, afeta substancialmente a prática pedagógica e acadêmica do professor, a partir da produtividade e do desempenho, o que promove experiências e sentimentos que modificam sua identidade e ética de trabalho. O espaço da universidade é entendido como um campo de debate, de diálogo e de disputa de poder e reconhece que as mudanças globais do campo social afetam o campo universitário, que pode incorporar e reproduzir certos comportamentos e atitudes sociais, mas ao mesmo tempo transformá-los. A pesquisa fundamentou-se nos estudos de Bourdieu, Richard Sennett, Ball, Mancebo, Oliveira e Ferreira, Catani, Seguissardi, Dias Sobrinho e outros interlocutores que foram fundamentais para compreensão e análises dos dados. A investigação é de abordagem qualitativa e utilizou como instrumentos de coleta de dados, quinze entrevistas com professores que exercem cargos de gestão na UFPB, além de observações e análise documental. Concluiu-se que a gestão da UFPB tem incorporado os princípios de mercado na universidade, seja na perspectiva endógena, seja na perspectiva exógena. As condições de trabalho dos professores não são favoráveis em função da infraestrutura da UFPB e da sobrecarga de trabalho, o que contribui à precarização. As exigências por produtividade tem provocado a competição entre os docentes e construído relações superficiais entre eles. O tempo do trabalho tem interferido no tempo pessoal do professor, retirando-lhe seus momentos de lazer e uma maior convivência com a família. Os professores apresentaram sentimentos contraditórios de prazer e sofrimento em relação às suas experiências de trabalho. Constatou-se também que há uma valorização da pesquisa e das publicações em detrimento de outras atividades acadêmicas que dão fundamento ao trabalho universitário como o ensino e a extensão. Os novos valores de referência e de prestígio do trabalho acadêmico quase não permitem que os professores reflitam sobre sua profissão. Apenas experiências isoladas foram identificadas. É necessário promover ações coletivas de enfrentamento, baseadas em valores mais humanos e solidários, fundamentais para recuperar o papel social do professor e da própria instituição universitária.

Palavras chaves: Universidade; Privatização; Gestão Universitária; Trabalho do professor.

ABSTRACT

Montenegro, Fabrícia Sousa. **Policies for Expansion and Privatization of Brazilian Higher Education: a case study on the effects on teachers' life and work.** Thesis. University of Valencia / Spain. Doctoral Program in Education, 2017.

The purpose of this research was to analyze, in the context of current higher education policies in Brazil, the Federal University of Paraíba, its management mechanisms and its effects on the work and life of teachers. It started from the premise that higher education policies are part of the reform of the State and of global economic policies, under the supervision and guidelines of international organizations, whose logic is subordinated to the market. The introduction of private (endogenous / exogenous) dynamics in public universities substantially affects the pedagogical and academic practice of teachers, based on productivity and performance, which promotes experiences and feelings that modify their work ethic and identity. The university space is understood as a field of debate, dialogue and power struggle and recognizes that global changes in the social field affect the university field, which can incorporate and reproduce certain social behaviors and attitudes. The research was based on the studies of Bourdieu, Richard Sennett, Ball, Mancebo, Oliveira and Ferreira, Catani, Seguissardi, Dias Sobrinho and other interlocutors that were fundamental for understanding and analyzing the data. The research is qualitative approach and used as data collection instruments, fifteen interviews with professors that hold management positions in the UFPB, besides observations and documentary analysis. It was concluded that the management of the UFPB has incorporated the market principles in the university, either from an endogenous perspective or from an exogenous perspective; The working conditions of teachers are not favorable due to the UFPB's infrastructure and work overload, which contributes to precariousness. The demands for productivity have provoked competition among teachers and built superficial relationships between them. The time of the work has interfered in the personal time of the teacher, taking away his moments of leisure and a greater coexistence with the family. Teachers presented conflicting feelings of pleasure and suffering in relation to their work experiences. It was also observed that there is an appreciation of research and publications to the detriment of other academic activities that underlie university work, such as teaching and extension. The new values of reference and prestige of academic work hardly allow teachers to reflect on their profession. Only isolated experiments were identified. It is necessary to promote collective actions of confrontation, based on more human and solidary values, fundamental for recovering the social role of the teacher and of the university institution itself.

Keywords: University; Privatization; University Management; Teacher's work.

ÍNDICE DE SIGLAS

ADUFPB:	Sindicato de los Profesores de la UFPB
ANDIFES:	Asociación Nacional de Dirigentes de las Instituciones Federales de Enseñanza Superior
ANDES:	Asociación Nacional de los Docentes de la Educación Superior
ANUP:	Asociación Nacional de las Universidades Particulares
AVAES:	Evaluación de las Instituciones de Enseñanza Superior
BM:	Banco Mundial
BNDS:	Banco Nacional de Desarrollo Económico y Social
CAPES:	Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior
CCJ:	Centro de Ciencias Jurídicas (Facultad de Ciencias Jurídicas)
CCE:	Centro de Ciencias Exactas (Facultad de Ciencias Exactas)
CCHLA:	Centro de Ciencias Humanas letras e Artes (Facultad de Ciencias Humanas)
CCS:	Centro de Ciencias de la Salud (Facultad de Ciencias de la Salud)
CE:	Centro de Educación (Facultad de Educación)
CEA:	Comisión Especial de Evaluación
CEAD:	Centro de Educación a Distancia
CES:	Contribución Social para la Educación Superior
CF:	Constitución Federal
CFE:	Consejo Federal de Educación
CGDC:	Cámara de Políticas de Gestión, Desempeño y Competitividad
CLAD:	Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo
CNE:	Consejo Nacional de Educación
CNPQ:	Consejo Nacional de Desarrollo Científico e Tecnológico
CONAES:	Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior
CONFINS:	Contribución Social para la Financiación de la Seguridad Social
CONSUNI:	Consejo Universitario de la Universidad Federal de Paraíba
CPA:	Comisiones Propias de Evaluación
CPC:	Concepto Preliminar de los Cursos

CRES:	Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe
CRUB:	Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas
CSLL:	Contribución Social sobre el Lucro Líquido
DIEESE:	Departamento Intersindical de Estadística y Estudios Socioeconómicos
EAD:	Educación a Distancia
EBSERH:	Empresa Brasileña de Servicios Hospitalarios
ENADE:	Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes
ENC:	Examen Nacional de Cursos
ENCTI:	Estrategia Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación
ENQA:	European Association for Quality Assurance in Higher Education
FFCL:	Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras
FHC:	Fernando Henrique Cardoso
FMI:	Fondo Monetario Internacional
FUNDES:	Fondo de Manutención y Desarrollo de la Enseñanza Superior
GERES:	Grupo Ejecutivo de la Reforma de la Enseñanza Superior
GT:	Grupo de trabajo
GTRU:	Grupo de Trabajo de la Reforma Universitaria
HULW:	Hospital Universitario Lauro Wanderley
IBGE:	Investigación Nacional de Muestreo Domiciliario
IES:	Instituciones de Enseñanza Superior
IFES:	Instituciones Federales de Enseñanza Superior
IGC:	Índice General de los Cursos
INEP:	Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira
INNOVA:	Agencia de Innovación Tecnológica de la UFPB
IRPJ:	Impuesto de Renta Persona Jurídica
ITA:	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB:	Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional nº 9.394/96
MCTI:	Ministerio de Ciencia, Tecnología e Información.
MEC:	Ministerio de la Educación y Cultura

OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OMC	Organización Mundial del Comercio
ORUS	Red del Observatorio Internacional de las Reformas Universitarias
PEC	Propuesta de Enmienda Constitucional
PEDI:	Pacto de Educación para el Desarrollo Inclusivo
PDE;	Plan de Desarrollo de la Educación
PDRAE:	Plan Director de la Reforma del Aparato del Estado
PIB:	Producto Interior Bruto
PIS:	Contribución para el Programa de Integración Social
PNE:	Plan Nacional de la Educación
PNEU:	Plano Nacional de Extensión Universitaria
PNUD:	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PPAs:	Planes Plurianuales
PROUNI:	Programa Universidad para Todos
PT:	Partido de los Trabajadores
PUC:	Pontificia Universidad Católica
REHUF:	Programa Nacional de Reestructuración de los Hospitales Universitarios Federales
REUNI:	Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales
RJU:	Régimen Jurídico Único
SBPC:	Sociedad Brasileña para el progreso de la Ciencia
SEMESP:	Asociación Brasileña de Mantenedores de Establecimientos de Enseñanza Superior del Estado de São Paulo
SENESU:	Secretaria Nacional de Educación Superior del Ministerio de Educación
SESU:	Secretaría de Enseñanza Superior
SIGAA:	Sistema Integrado de Gestión de Actividades Académicas
SIGPRH:	Sistema Integrado de Gestión, Planificación y Recursos Humanos
SINAES:	Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior
SNPG:	Sistema Nacional de Postgrado
SINTESP/PB:	Sindicato de los Trabajadores de la Enseñanza Superior

SIPAC:	Sistema Integrado de Patrimonio, Administración y Contratos
SISPROUNI:	Sistema informatizado del PROUNI
SUS:	Sistema Único de Salud
UAB:	Programa Universidad Abierta del Brasil
UFCA:	Universidad Federal del Cariri
UFOB:	Universidad Federal del Oeste de Bahia
UFPB:	Universidad Federal de Paraíba
UFESBA:	Universidad Federal del Sur de Bahia
UnB:	Universidad de Brasília
UNE:	Unión Nacional de Estudiantes
UNICEF:	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNIFESSPA:	Universidad Federal del Sur y Sudoeste de Pará
USAID:	United States Agency for International Development
USP:	Universidad de São Paulo

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1:	Número de instituciones de la enseñanza superior (grado) segundo el tipo y dependencia administrativa (Brasil, 2001).....	132
Cuadro 2:	Criterios de evaluación de las instituciones de enseñanza superior de acuerdo con la portaría nº 963/97.....	134
Cuadro 3:	Propuesta para la educación superior del programa “una escuela con la talla de Brasil”.....	140
Cuadro 4:	Perfil de los entrevistados.....	245
Cuadro 5:	Indicadores de capitales.....	261
Cuadro 6:	Las características generales de los centros de enseñanza investigados.....	271
Cuadro 7:	La carrera docente del magisterio superior de acuerdo con la ley N° 7.596, de 10 de Abril de 1987.....	305
Cuadro 8:	La carrera docente del magisterio superior de acuerdo con la ley no 12.963 de 24 de septiembre de 2013.....	305
Cuadro 9:	Áreas estratégicas de actuación de la UFPB.....	309
Cuadro 10:	Criterios de evaluación docente por los discentes de la UFPB....	378

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Grafico 1: Recurso de inversiones IFES, excluyendo los recursos propios (1995-2006).....	126
Grafico 2: Expansión de las universidades federales de Brasil (2003-2010). .	164

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Diversificación de la enseñanza superior en Brasil en relación a la naturaleza académica y dependencia administrativa.....	129
Figura 2: Procesos evaluadores del sistema nacional de evaluación del postgrado.....	210

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Evolución del número de plazas ofrecidas para el examen de acceso y otros procesos selectivos en la enseñanza superior de grado presencial por categoría administrativa - Brasil 1990-2002.....	125
Tabla 2: Inversiones del REHUF en el HULW de 2011 a 2015.....	284
Tabla 3: Relación docente y matriculas en las universidades federales (1980-2004).....	294

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO DE LA INVESTIGACIÓN

1 Introducción.....	33
2 Cuestiones y Objetivos de la Investigación.....	41
3 Aspectos Metodológicos de la Investigación.....	42
4 Estructura y Organización de la Investigación.....	44

CAPÍTULO II

EL PAPEL DEL CAMPO ESTATAL EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL Y LA REFORMA DEL ESTADO BRASILEÑO

1 Reflexiones Sobre el Campo Estatal a Partir de las Contribuciones de Bourdieu.....	48
2 Redefinición del Papel del Campo Estatal en el Contexto Neoliberal.....	53
3 Administración Pública Gerencial en Brasil: Aproximación entre las lógicas pública y privada.....	70

CAPITULO III

LA EDUCACIÓN EN BRASIL: UNA HISTORIA DE EXCLUSIÓN

1 La Educación Superior Brasileña en los Diferentes Períodos de la Historia. 87	
1.1 Enseñanza superior: del Imperio a la primera República.....	90
1.2 Enseñanza superior en el período del Estado Nuevo.....	95
1.3 Enseñanza superior en el período populista.....	101
1.4 Enseñanza superior en el período de la dictadura militar hasta la democratización.....	106

CAPÍTULO IV

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LOS GOBIERNOS DE FERNANDO HENRIQUE, LULA Y DILMA: REFORMAS EDUCATIVAS, EXPANSIÓN Y PRIVATIZACIÓN

1 Políticas de Educación Superior en el Gobierno Fernando Henrique Cardoso y la Influencia de las Organizaciones Internacionales en su Organización.	117
--	-----

2 Políticas de Educación Superior en el Gobierno Lula y en el Gobierno Dilma.....	136
---	-----

CAPÍTULO V

LOS IMPACTOS DE LAS POLÍTICAS DE PRIVATIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

1 La Lógica del Gerencialismo y sus Implicaciones en la Dinámica y Configuraciones de las Universidades Federales.....	174
2 El Campo Universitario y el Trabajo Docente: Reflexiones sobre los impactos del productivismo académico, profesionalismo y performance en el trabajo y en la vida de los profesores.....	186
2.1 Reflexiones sobre la política de evaluación de la Educación Superior en Brasil.....	198
3 La Relación entre la Ética y la Excelencia en el Trabajo Docente.....	213

CAPÍTULO VI

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1 Fundamentos teóricos metodológicos.....	224
2 Opciones Metodológicas.....	229
2.1 Caracterización de la metodología de investigación cualitativa.....	229
2.2 Instrumentos para la recogida de los datos.....	234
2.2.1 Investigación bibliográfica y documental.....	234
2.2.2 La observación participante y las notas de campo.....	235
2.2.3 Las entrevistas.....	239
2.2.4 Selección y perfil de los sujetos entrevistados.....	243
2.2.4.1 Indicadores de capital social, cultural y económico.....	247
2.2.4.2 Indicadores del Capital de Poder Universitario.....	249
2.2.4.3 Indicadores de capital de poder o prestigio científico e indicadores de capital de notoriedad intelectual.....	252
2.2.4.4 Capital de poder político y económico y disposiciones políticas.....	258
2.3 Análisis de los datos.....	261
3 Contexto de la Investigación.....	264

3.1 La Universidad Federal de Paraíba como un campo de investigación: perfil y las características que justifican su selección como objeto empírico de la investigación.....	268
--	-----

CAPÍTULO VII

DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

1 Privatización Exógena.....	275
1.1 Externalización: terciarización y precarización de los servicios en la UFPB.....	276
1.2 Contratación: flexibilización y precarización de la carrera docente.....	293
2 Privatización Endógena.....	307
2.1 Gestión Administrativa.....	307
2.1.1 Plan de desarrollo institucional: metas y lógicas gerenciales.....	307
2.1.2 Tipo de gestión y relaciones de poder en la UFPB.....	320
2.1.3 El trabajo del gestor universitario: importancia y desafíos.....	331
2.2 Gestión académica.....	339
2.2.1 Transformaciones de la docencia universitaria, condiciones de trabajo y repercusiones en los procesos pedagógicos.....	339
2.3 Gestión de Investigación.....	352
2.3.1 Productividad, competitividad entre los pares y tiempo académico.....	352
2.3.2 Excelencia académica y ética en el trabajo: sentimientos ambiguos de los profesores.....	366
3 Evaluación Interna y Externa.....	376
3.1 SINAES y evaluación institucional: evaluación docente por el discente, evaluación por competencia, evaluación entre los pares y control del trabajo.....	376

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

1 Privatización.....	395
1.1 Subcategoría Externalización.....	395
1.2 Subcategoría Cotratación.....	399
2 Performatividad.....	401
2.1 Eje Administrativo.....	401

2.2 Eje Académico.....	406
2.3 Eje de la Investigación.....	409
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	421
BIBLIOGRAFÍA: FUENTES ELECTRÓNICAS.....	437
APÉNDICE: GUIÓN DE ENTREVISTA.....	451

PRIMERAS PALABRAS

Empiezo esta investigación recordando una frase enunciada por mi padre Onildo Montenegro, cuando se encontraba charlando con un amigo en el aparcamiento de la Universidad Federal de Paraíba-UFPA¹, mientras esperaba mi salida de las clases del curso de Pedagogía, como era su costumbre diaria: “Algún día mi hija será profesora de esta universidad.” Tiempo después, ya como profesora de aquella institución, su amigo me reveló este diálogo. Al escucharlo, me vino a la mente, recuerdos de muchas de las conversaciones que tuve con mi padre. Él sabía cuanto la universidad despertaba mi interés y cómo me identificaba con la docencia en la enseñanza superior, cuánto apreciaba aquel conjunto de conocimientos, sujetos y subjetividades concentradas en un mismo lugar. De hecho, toda la complejidad observada en el contexto universitario (el trabajo de los profesores con los alumnos/as, los eventos científicos y otras experiencias), me ha atraído y conducido a la realización de ese sueño profesional y académico aún en la juventud.

Todo lo que he vivido como alumna de grado de dicha institución se puede considerar un privilegio por el hecho de haber participado durante tres años en un proyecto de iniciación científica, cuya propuesta era analizar las políticas públicas de trabajo, empleo y renta, especialmente aquellas destinadas a la cualificación profesional y, los posibles impactos en la vida y en el trabajo de los sujetos que han sido por ellas formados. Las reflexiones alrededor de las actividades laborales en la década de 1990 estaban en evidencia porque representaban uno de los problemas sociales más graves del país. El desempleo había alcanzado números expresivos a nivel mundial y se registra en Brasil “la más grave crisis de toda la historia, alcanzando entre los años 1995 y 2000, un incremento de 155%, con incorporación de más de siete millones de nuevos desempleados” (Pochmann, 2006, p. 35)². Las políticas

¹ A lo largo de todo el trabajo utilizaremos el acrónimo “UFPA” para referirnos al término Universidad Federal de Paraíba.

² “A lo largo de la década de 1990, cerca de 550 mil puestos de trabajo que pertenecían al sector productivo estatal fueron destruidos por fuerza del profundo cambio en el papel del Estado en Brasil. Además, la administración pública directa también pasó por un cambio muy amplio, delante de la aprobación de una reforma administrativa que facilitó la dimisión de

relacionadas a la cualificación profesional intentaban responder, en el país, a los efectos de los procesos de globalización de la economía, de la reestructuración productiva y de la reforma del Estado, además de representar una especie de confrontación al desempleo estructural en el contexto de los cambios de mercado de trabajo y de las nuevas exigencias al trabajador.

Esa experiencia de iniciación a la investigación aún en el grado, sin ninguna duda, marcó el inicio de una preparación para mi vida profesional como profesora e investigadora. Pero, además de eso, la participación en proyectos también me proporcionó otras experiencias que considero muy importantes, como por ejemplo, convivir más de cerca con profesores universitarios experimentados y de éxito en la profesión, en las ocasiones de los eventos científicos, grupos de estudios e investigación, conversaciones cotidianas en los pasillos de la universidad... Ese acercamiento a la vida y al trabajo de los profesores, aunque siendo en la condición de alumna, me ha dado una idea, todavía muy superficial, de aquello que se instituyó el trabajo docente universitario; el desafío de dedicarse exclusivamente a la enseñanza, a la investigación y a la responsabilidad social³.

Las observaciones cotidianas y la identificación con el trabajo docente universitario me despertaban a cada día el deseo de ser también profesora universitaria. Con este objetivo, continué mis estudios, ingresando en el programa de postgrado en educación, del Centro de Educación de la UFPB, en la línea de investigación de Políticas Educativas. En esta ocasión, proseguí estudiando la relación educación y trabajo, teniendo como objeto de investigación la gestión de la política pública de trabajo, empleo y renta a partir del análisis de la participación y del control social de los Consejeros del

personal y la ampliación de la terciarización de actividades en el interior del Estado” (Pochmann, 2006, p. 31).

³ Segundo el Plan Nacional de Responsabilidad Social, elaborado por el Fórum de Pro Rectores de Responsabilidad Social de las Universidades Públicas Brasileñas y por la Secretaria de la Enseñanza Superior del Ministerio de la Educación. La responsabilidad social universitaria es el proceso educativo, cultural y científico que articula la enseñanza y la investigación de forma indisoluble y torna viable la relación transformadora entre universidad y sociedad. A través de proyectos sociales, la universidad socializa su conocimiento y dispone sus servicios, ejerciendo su responsabilidad social, además de su misión: el compromiso con la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos (Brasil, PNEU, 2012).

Consejo Estatal de Trabajo, Empleo y Renta del estado de Paraíba, específicamente para identificar los posibles aprendizajes adquiridos por estos sujetos en el ejercicio de participación democrática de la gestión pública.

Partíamos de la comprensión de que los procesos educativos son desarrollados en diferentes espacios y que, por ello, la participación y el control social de los sujetos en la gestión pública representaban una oportunidad para nuevos conocimientos y sensibilidades. Se ha hecho evidente en el referido estudio que la participación y el control social como elementos recientes de la dinámica de gestión pública brasileña, han desafiado a ampliar nuevas interpretaciones sobre sus posibilidades, limitaciones y retos, así como sobre las experiencias de aprendizaje que este ejercicio participativo puede propiciar a los sujetos.

Aun siendo alumna de máster, empecé mi vida profesional en la enseñanza superior como profesora en una institución privada que tenía como foco de actuación la formación de profesores para la educación básica. Años más tarde, en la misma institución, pasé a ocupar el cargo de coordinadora académica, un desafío muy grande que me proporcionó aprendizajes profesionales importantes en relación a la enseñanza superior. A pesar de la rica experiencia como profesora y coordinadora académica, el sueño de ser profesora de una universidad pública, especialmente de aquella que participé activamente como alumna, no había sido olvidado. No sé si por el hecho de representar una mayor estabilidad financiera, o “por la creencia de que trabajar como empleado de la administración pública se logrará el respecto de la sociedad general” (Sennett, 2006, p. 69), o apenas, por el hecho mismo de pasar a ser profesora de la institución que tenía tanto vínculo académico y afectivo, el sueño seguía latente.

En año 2009, aprobé la oposición pública para profesora titular de la Universidad Federal de Paraíba, como mi padre había previsto. La alegría inicial de la conquista profesional y la experiencia como profesora en las actividades de enseñanza, investigación y responsabilidad social han desencadenado, por un lado, momentos de satisfacción, aprendizaje y descubiertas, además de confirmar en el cotidiano de mi trabajo que de hecho

hice la opción correcta. Por otro lado, vivenciar los cambios que pasa la universidad pública ahora en la condición de profesora, provocó en mí algunas inquietudes sobre el trabajo docente en la enseñanza superior y sus desafíos en el escenario de las actuales políticas educativas, cuyas consecuencias han afectado directamente “el significado del profesionalismo y de lo que significa ser docente” en la universidad (Ball, 2008, p. 117).

En esta investigación doctoral quiero dirigir mi mirada de investigadora hacia la Universidad Federal de Paraíba, ya que ésta y algunos de sus sujetos son objeto de este estudio. Puedo afirmar que esto no es una tarea sencilla, teniendo en cuenta que el espacio social que propongo analizar, es el espacio donde me encuentro involucrada, lo que exige un esfuerzo constante por la objetividad y vigilancia epistemológica, tan preciosa para la investigación. Esta dificultad “colocada ante el desafío que representa el estudio de un mundo social en el que es su experiencia nativa”, según Bourdieu (2008, p. 17), es la tentativa de:

(...) escapar a la sospecha de la posición tomada conduce a un esfuerzo por desaparecer como sujeto “interesado”, “prevenido”, sospechado de antemano de poner las armas de la ciencia al servicio de los intereses particulares, por abolirse incluso como sujeto cognoscente al recuperar a los procedimientos más impersonales, más automáticos, y por donde al menos en esta lógica que es la de la ciencia normal, los más indiscutibles (Bourdieu, 2008, p. 17).

Consciente de los desafíos que se procesan al investigar un campo social que estoy insertada, “con las lucideces y cegueras correspondientes” (Bourdieu, *op.cit.*, p. 51), me propongo a investigar las políticas de expansión y privatización de la educación superior implementadas en Brasil, con especial atención a los mecanismos de mercado en la gestión universitaria y a sus posibles impactos en el trabajo y en la vida del profesor.

Entiendo que la discusión que pretendo desarrollar en esta investigación es fundamental para la comprensión de los cambios en curso, y, principalmente, en el escenario de la UFPB, institución que desde el año de 1955 lleva a cabo un importante y respetado trabajo de enseñanza, investigación y responsabilidad social para el noreste brasileño, en especial, para lo estado de Paraíba. Hoy la UFPB ha experimentado cambios

significativos en función de las actuales políticas de expansión y privatización de la enseñanza superior brasileña, aumentando el número de alumnos, a través de la modalidad presencial y a distancia a través del Núcleo de Educación a Distancia (UFPB Virtual), creación de nuevos cursos de grado y postgrado, distribuidos en sus diferentes campus. Así, considerando la complejidad y el carácter polifacético de las políticas de privatización y expansión de la educación superior brasileña, – la UFPB es un fiel ejemplo – que vino acompañada de considerables alteraciones en su gestión, organización y trabajo docente, con evidente presencia y fortalecimiento de las premisas de iniciativa privada en su interior.

Esta tesis doctoral tiene la intención de contribuir a una mayor comprensión y visibilidad de la problemática de tal política pero, sobre todo, de discutir y socializar los efectos de ésta en la vida y en el trabajo de los profesores de la UFPB, mis compañeros de profesión, que generosamente han aceptado participar de esta investigación, y quién sabe, reflexionar con ellos sobre las posibles confrontaciones de tal proceso.

Estoy segura de que el trabajo del investigador que se aventura a intentar comprender cómo las personas interpretan sus vidas en realidades complejas y cambiantes como las que vivenciamos en el contexto actual, presenta limitaciones importantes, “soy consciente de que, al tomarme la libertad de hablar en nombre de las personas, tal vez esté ocultando bajo la alfombra el problema cultural fundamental, a saber, el de que la mayor parte de la realidad social es ilegible para la gente que trata de darle sentido” (Sennett, *op.cit.*, p. 17).

Estas reflexiones iniciales, construidas con base en mis observaciones y experiencias empíricas como profesora, me impulsan a buscar respuestas a partir de esta investigación y/o construir nuevas hipótesis más elaboradas sobre el objeto de estudio, aunque considerando los posibles riesgos que afronto al “expresar y divulgar los secretos de mi tribu”. Al mismo tiempo, espero que esta tesis sea para los lectores, lo que ha sido para mí: “un instrumento de *socioanálisis*” (Bourdieu, *op.cit.*, p. 16).

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO DE LA INVESTIGACIÓN

1 Introducción

Esta tesis doctoral tiene como propuesta analizar, en el contexto de las políticas públicas actuales de educación superior de Brasil, la Universidad Federal de Paraíba, sus mecanismos de gestión (gerencialismo) y sus efectos en el trabajo (profesionalismo y performance) y en la vida de los profesores de esta institución (subjetividades).

Partimos de la premisa de que las políticas de privatización y expansión de la educación superior en Brasil se inscriben en el contexto de la reforma del Estado y de las políticas económicas globales, bajo la supervisión y directrices de las organizaciones internacionales, cuya lógica está subordinada al mercado. La privatización de las instituciones universitarias públicas afecta substancialmente la práctica pedagógica y académica del profesor a partir de la productividad y promueve experiencias y sentimientos que cambian su identidad y ética de trabajo.

Sobre la ética en el trabajo, Sennett (2008) nos orienta que ésta debe configurar el impulso humano básico y permanente de construir un buen trabajo por uno mismo, que garanta la satisfacción y la coherencia interior de los profesores en su práctica académica. A su vez, tal condición se torna cada vez más difícil frente a las presiones competitivas incentivadas por las actuales políticas de enseñanza superior bajo la lógica gerencial.

El espacio de la universidad – foco de interés de este estudio – es entendido a partir de las contribuciones de Bourdieu (2008), como un “*loquo*”

de debate, de diálogo y de disputa de poder y reconoce que los cambios globales del campo social afectan el campo universitario. La lucha de clases establecida funciona para conservar o transformar las relaciones de fuerza existentes y “los agentes se hacen de esa división de clases, y la fuerza y la orientación de las estrategias que pueden poner en acción para mantenerla o subvertirla, dependen de su posición en las divisiones de clases objetivas” (Bourdieu, *op.cit.*, p. 31), una vez que estos no son sólo simple reflejos de las estructuras objetivas, ellos pueden incorporar y reproducir ciertos comportamientos y actitudes sociales, y al mismo tiempo, transformarlos.

Así, este estudio, analiza cómo las relaciones actuales entre el Estado, las políticas de educación superior y el mercado, repercuten en el interior de la universidad, con especial atención a los efectos del *gerencialismo*, “mecanismo clave para la reforma política y la re-ingeniería cultural del sector público” (Ball, 2008, p. 90) y del *profesionalismo* y de la performance como “tecnologías normativas” de estas políticas, que no sirven sólo para cambiar las instituciones públicas, en términos técnicos y de estructura, sino también, cambiar el significado de lo que es ser profesor universitario, sus identidades profesionales y sus relaciones interpersonales. Parece oportuno verificar cómo los profesores reaccionan ante esta nueva realidad en el campo universitario, qué posiciones ocupan esos agentes y qué acciones desarrollan para mantener o transformar esta nueva realidad en el contexto de su trabajo.

La lógica de mercado implementada en el contexto de la universidad pública, implica también una estrecha relación entre la *privatización* y el *desempeño*, que designa importantes y distintos procesos en las dimensiones estructurales e institucionales (condiciones materiales) e individuales (subjetividad humana). Sobre esto, Ball (2008) nos indica que:

El desempeño traduce a la práctica pedagógica a resultados cuantificables, o sea, el trabajo, los procesos de la educación son representados y considerados como si fueran producto o resultado de mediciones, lo que implica para las instituciones y para los individuos que el resultado de la educación promovida se constituye en producto estandarizado y cuantificable, como una base de valoración y de comparación (Ball, 2008, p. 124).

Las políticas de educación superior y sus desafíos actuales para la universidad pública, han sido objeto de investigación en el ámbito nacional e

internacional de muchos investigadores en las diversas áreas de conocimiento, como Ball (2008); Santos (2010); Catani, Oliveira y Michellotto (2010), Bittar (2010); Guimarães Avellar (2010); Biancheti, Sguissardi (2009); Chauí (2003); Ferreira y Oliveira; Mancebo (2008), y parece que tales políticas deben ser analizadas en el contexto contradictorio de las relaciones capitalistas, marcadas por los cambios en las funciones del Estado, por las nuevas configuraciones del mundo del trabajo y por las políticas sociales de carácter universal que demuestran relación con intereses de mercado, lo que ha provocado impactos importantes en la gestión universitaria y alterado considerablemente la naturaleza e identidad de esta institución.

Los estudios subrayan los impactos de la fase actual del capitalismo en las políticas públicas brasileñas y revelan que el Estado tiene asumido un papel económico importante, es decir, somete su dimensión pública a la esfera privada en beneficio de esta última⁴. La justificación para tales cambios parte del argumento de que los estados democráticos necesitan emplear prácticas de administración gerencial, ya utilizados por las empresas, para que puedan adaptarse a sus nuevas funciones en el mundo globalizado. Esa concepción, también es compartida e influenciada por los organismos internacionales⁵, que atribuyen importancia a la participación de la iniciativa privada en la conducción de las políticas sociales, por considerar el Estado incapaz de acompañar con eficacia la funcionalidad de los proyectos y programas sociales en oferta. Así, el Estado redujo su participación como agente central en la asignación de los recursos destinados al funcionamiento de los servicios educativos, trasladando esa responsabilidad a los propios sujetos, sus familias y empresas, quedando con la responsabilidad de la evaluación y del control de tales políticas.

⁴ Para Sader (2003) el Estado como espacio de lucha política se ha homogeneizado por los intereses de mercado, como demuestran las experiencias de privatización de las recientes políticas públicas del país, bajo el impacto de teorías gerenciales propias de las empresas capitalistas.

⁵ Lo que defiende el Banco Mundial, por ejemplo, es que el Estado asuma en las políticas educativas una posición de supervisión, a partir de una gestión gerencial. El documento publicado en 1994 (Banco Mundial, 1994) con análisis, orientaciones y recomendaciones sobre la oferta de la educación superior en Brasil, indica entre otras acciones: la búsqueda de fuentes alternativas de recursos en el sector público, búsqueda de una mayor eficiencia interna, aumento del número de alumnos por profesor, creación de sistemas de medición/evaluación basados en criterios de productividad, que permite la comparación y el *ranking* que subsidian la distribución de recursos para las instituciones.

Cuando se discute acerca de las políticas de la educación superior, Mancebo (2013), afirma que se trata de un tema complejo, porque, si por un lado, la expansión intensificada en las últimas décadas puede ser percibida como positiva al ampliar el acceso de la población a la educación superior y ampliar las posibilidades de producción de conocimiento; por otro lado, se debe "prestar atención a los efectos perversos de ese proceso". Esto porque las políticas de expansión de la enseñanza superior en Brasil se construirán a partir de la privatización (Mancebo, *op.cit.*, p. 2):

El sistema de educación superior del país – a pesar de la oposición de los movimientos sociales, partidos políticos, los sindicatos e intelectuales que aún resisten – fue sometido, a partir de los años 1990, a profundos procesos de privatización directa, con la expansión de la educación superior por la vía privada, mercantil, e indirectamente con la introducción, en las instituciones públicas, de mecanismos de administración y gerenciamiento corporativo – empresariales en la búsqueda de recursos junto al mercado, lo que convirtió la gestión de las universidades públicas, muy parecida a la de una empresa, debilitando su carácter de institución social centrada en el desarrollo humano y en la producción de conocimiento y comprometido con la solución de los problemas nacionales (Mancebo, 2010).

Sin la intención en ese momento de profundizar el debate, pero exponiendo aquello que la literatura ha confirmado, parece que el discurso oficial alrededor de las políticas de expansión de la educación superior en Brasil, esconde su sentido de privatización que tiene como premisa central el fortalecimiento de las instituciones de enseñanza superior privada⁶ y, al mismo tiempo, la adopción de principios gerenciales en la gestión de la universidad pública. La ampliación del número de plazas debe ser debidamente acompañada de buenas estructuras de las instituciones y adecuadas condiciones de trabajo para los profesores, para que la calidad del servicio público ofrecido sea garantizada. La democratización⁷ de la enseñanza superior

⁶ En el censo de la Educación Superior de 2009 (Brasil, INEP, 2009) los resultados de tal ampliación. Entre los años 2002 y 2008, el número de matrículas en la Enseñanza Superior saltó de 3,5 millones para 5,9 millones, siendo 5.954.021 inscritos en cursos presenciales y 2.065.082 en la modalidad a distancia. En 2009, Brasil tenía 2.314 instituciones de enseñanza superior, siendo 89,4% privadas y 10,6% públicas.

⁷ Es importante reconocer que, a pesar de las contradicciones y tendencias que giran alrededor de las políticas de expansión de la enseñanza superior en Brasil con fuerte disposición a iniciativa privada, han contribuido de alguna forma para instrumentalizar los individuos para el ejercicio de la ciudadanía y el aumento de las oportunidades de inclusión social a aquellos históricamente excluidos, es decir, que el derecho fundamental a la educación no sea negado.

debe agregar no solo más alumnos, pero garantizar una expansión con calidad académica y efectividad social (Santos, *op.cit.*).

La universidad pública en el campo de las políticas educativas generadas a partir de la década de 1990, han sufrido lo que Ball (2008) llama de "privatización endógena," es decir, la presencia de ideas, técnicas y prácticas del sector privado con la finalidad de que el sector público se convierta en un negocio y que sea visto de esta forma (Ball, 2008, p. 124). En este sentido, consideramos importante mostrar cómo la UFPB, ha sufrido la "mercantilización" (Santos, *op.cit.*, p. 21), pasando de un bien público a una amplia gama de valoración de la enseñanza de mercado.

El interés económico sobre las políticas educativas muestra su carácter estratégico en el contexto contemporáneo. La educación tiene una compleja relación con la globalización y por eso es importante prestar atención a los discursos que pueden influenciar e incluso determinar las políticas educativas. Lo que Ball (2001) llama "políticas genéricas" presenta dos características importantes: se trata de la creciente subordinación al económico y de la transformación de la propia educación en mercancía.

(...) la educación es potencialmente una mercancía como cualquier otra. Su conversión en mercancía educacional discurre de la doble constatación de la superioridad del capitalismo en cuanto organizador de las relaciones sociales, y de la superioridad de los principios de la economía neoliberal para potenciar las potencialidades del capitalismo a través de la privatización, desregulación, mercadorización y globalización (Santos, 2010, p. 21).

De acuerdo con Santos (*op.cit.*), hay algunas ideas que presiden el significado de educación superior en la actual sociedad de mercado y que ha influenciado y orientado las políticas de este nivel de enseñanza en el país. Estas ideas que ya están siendo implementadas y vivenciadas en las políticas educativas y sentidas en la tesitura cotidiana de las universidades públicas, pueden ser sintetizadas por lo menos en dos niveles de mercantilización en estas instituciones.

El primer nivel se da en el ámbito financiero, donde las universidades deben superar sus crisis en función de la evidente reducción de financiación estatal, con generación de recetas propias, principalmente a través de colaboraciones con el capital, una privatización parcial de sus servicios,

manteniendo en alguna medida su autonomía. Ya el segundo nivel consiste en extinguir las diferencias entre las universidades públicas y las instituciones de enseñanza superior privadas, transformando las primeras en su conjunto en una empresa “una entidad que no produce únicamente para el mercado, pero que se produce a sí misma como mercado, como mercado de gestión universitaria, de planes de estudio, de certificación, de formación y evaluación de docentes y estudiantes” (Santos, *op.cit.*, p. 21).

Como despliegue de esta realidad, nos llaman la atención los acuerdos firmados entre la universidad y la iniciativa privada a través, especialmente, de los programas de postgrado y grupos de investigación y la política estatal de evaluación de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES), que financia, organiza y evalúa los programas de postgrado del país desde 1997. Esta agencia condiciona la financiación de programas de máster y doctorado a los resultados obtenidos en las evaluaciones, sometiendo así, la producción académica a las demandas y exigencias de mercado, como la lógica del “capitalismo académico.”⁸ Esto convierte el conocimiento en factor de generación de riqueza y ventajas competitivas y genera inestabilidad y una feroz competencia entre profesores, aumentando la presión sobre ellos.

La flexibilización presente en las políticas educativas de enseñanza superior exige instituciones menos rígidas y burocráticas, pero al mismo tiempo, han “producido nuevas estructuras de poder y control en lugar de crear las condiciones de liberación” (Sennett, 2000, p. 48). A los trabajadores “se les pide un comportamiento ágil, que estén abiertos al cambio, que asuman un riesgo tras otro, que dependan cada vez menos de los reglamentos y procedimientos formales, siendo el tiempo un significativo instrumento de control en el espacio del trabajo. Esto produce ansiedad e impacta directamente sobre la rutina de toda “la vida del trabajador y sus experiencias emocionales” (Sennett, *op.cit.*, p. 59).

Los cambios evidentes en el trabajo docente interfieren en la identidad de lo que es ser profesor universitario, una vez que, este profesional tiene asumido funciones diversas como las de ámbito administrativo (jefatura de

⁸ Expresión utilizada por Slaughter y Rhoades (2004), sobre la mercantilización del conocimiento en el contexto americano. In: *Academic Capitalism and the New Economy*, 2004.

departamentos, participación en diferentes consejos y comisiones universitarias, gestión de recursos de proyectos científicos que coordina, etc.), además de aquellas ya previstas en el ámbito académico (enseñanza, investigación y responsabilidad social). La acumulación de actividades, el incentivo a la productividad y la competitividad y la intensificación del trabajo, hacen que el profesor universitario no “tenga discernimiento hasta qué punto su trabajo contribuye para su formación humana” (Silva Júnior, Sguissardi y Silva, 2010, p. 129).

Pese los significativos estudios y resultados ya existentes sobre la “nueva arquitectura de la enseñanza superior en Brasil” (Mancebo, 2010, p. 27), parece imprescindible, en el seno de la academia, analizar con más detenimiento otros efectos silenciosos e igualmente importantes de esta nueva realidad, cualesquiera que sean: los posibles impactos del actual diseño de la gestión pública y universitaria en el trabajo y en la vida de los profesores, en función de las nuevas exigencias y condiciones endógenas de precariedad, intensificación y productividad de trabajo.

En este contexto, esta investigación busca ampliar el debate, llamando la atención sobre la necesidad de comprender los radicales y profundos cambios en el trabajo del profesor y las consecuencias de orden objetiva y subjetiva que las acompañan. Esto se debe, porque hay indicios de que el productivismo académico y la competitividad inducida por la propia política de control y evaluación del Estado ha provocado en el docente sentimientos personales positivos como satisfacción y placer (en función de la internalización y naturalización de la productividad), y al mismo tiempo, sentimientos de ansiedad, desmotivación, cansancio, incapacidad, cuya frontera de sensaciones contradictorias es demasiado tenue. Hay, por tanto, un cambio en la valoración o definición del que significa ser un “buen profesor” (Gardner, Csikszentmihalyi y Damon, 2002). Los efectos subjetivos de estas nuevas formas de regulación institucional deben ser cuidadosamente evaluados, porque crean nuevos valores y nuevas formas de interacción, “que se reemplacen por relaciones performativas donde se valoran las personas

solamente por su productividad. El valor como persona se anula” (Ball, 2003, p. 98).

La performatividad penetra profundamente en nuestro sentido del yo y en nuestra auto-valoración. Evoca una dimensión del estado emocional, o que pueden generar sentimientos generales de orgullo, culpa, vergüenza envidia (Ball, 2003, p. 94).

La idea de trayectoria y de *habitus* en Bourdieu (1996) nos ayudará a comprender las estrategias y las posiciones, ocupadas por los agentes/profesores del campo universitario en el momento en que los nuevos desafíos son impuestos al trabajo académico. Tales conceptos posibilitan comprender lo que piensan y cómo actúan los profesores del campo universitario, bajo los efectos de las actuales políticas de Enseñanza Superior del país sobre su trabajo. Según Bourdieu (1996), la posición y las estrategias de los agentes en determinado campo deben ser analizados a partir de la relación articulada entre el individual y el social, entre las estructuras internas de la subjetividad y las externas traducidas en los determinismos sociales.

Por ello, daremos voz a los profesores/as de la UFPB, con la finalidad de que ellos expresen cómo realizan su trabajo, cómo viven sus experiencias y perciben “las amenazas que acechan a hora de realizar un buen trabajo” y qué posibles acciones desarrollan o no para confirmar el sentido de su vocación, a atenerse a elevados principios y a reafirmar su identidad personal⁹” (Gardner, Csikszentmihalyi y Damon (2002, p. 23).

Gardner, Csikszentmihalyi y Damon (*op.cit.*), cuando discuten sobre el buen trabajo en tiempos inciertos, afirman que “en el mundo actual casi nadie está a salvo de las innovaciones que avanzan a ritmo desenfrenado ni de las fuerzas agresivas del mercado” (p. 21). Así, resulta estar cada vez más difícil expresar completamente lo mejor de nosotros, algo que sentimos como gratificante y placentero.

⁹ Sobre la cuestión de la identidad, Gardner, Csikszentmihalyi y Damon (2002, p. 27), afirman que esta se constituye por los rasgos, orígenes y valores de la propia persona. Las convicciones profundas de la persona sobre quién es y qué es lo que más importa en su existencia como trabajador, ciudadano y ser humano. Siendo la moral su elemento fundamental. Lo sentido de identidad también incluye los rasgos de personalidad, la motivación, las virtudes y los vicios intelectuales y los gustos y las aversiones personales.

Comprendemos que los impactos de las reformas pueden alterarse de acuerdo con el contexto en que ocurren y los sujetos involucrados, ofreciendo distintos efectos, posibilidades y reacciones. Así, buscamos verificar en el espacio específico de la UFPB, cómo sus docentes están vivenciando los cambios actuales de su profesión, en el momento en que sus funciones son cambiantes y al mismo tiempo sometidas a las evaluaciones y comparaciones de desempeño. Asimismo, buscamos comprender cómo estos sujetos están respondiendo en términos de moral y ética de trabajo a estos cambios; qué estrategias creativas están desarrollando para resistir y/o transformar esta realidad; cómo están actuando frente al seductor estímulo para una mayor producción académica cuantificable como vehículo importante para el reconocimiento social, estatus profesional y poder; cómo expresan sus expectativas, valores, temores y sus esperanzas en relación al trabajo y su vida personal.

2 Cuestiones y Objetivos de la Investigación

La investigación se configura como un “engranaje” cuyas dificultades impulsan al investigador a lanzarse sobre los textos y contextos que están garantizados por una atención cuidadosa a los detalles del objeto y a “cuestionarse en cada momento, sobre lo que se hace, y que permiten saber cada vez mejor lo que se busca al proporcionar principios de respuestas que conllevan nuevas preguntas, más fundamentales y más explícitas” (Bourdieu, *op.cit.*, p. 18 y 19). Por tanto, en el ejercicio de reflexión y cuestionamientos inherentes a cualquier investigación, de las muchas cuestiones planteadas sobre la temática, es necesario que haya un momento de consenso a la hora de establecer las cuestiones centrales y específicas del estudio con la finalidad de encontrar respuestas a los objetivos planteados en la investigación.

En este sentido, hemos establecido como cuestión central que orienta esta investigación: *¿Cuáles los posibles efectos de la política de privatización de la universidad pública implementada en Brasil a partir de la década de 1990, en la vida y en el trabajo de los profesores de la Universidad Federal de Paraíba?*

A partir de esta cuestión general, otras cuestiones nos han ayudado a analizar nuestro objeto de investigación en el ámbito de la política de educación superior: *¿Qué discursos han orientado y sostenido estas políticas? y ¿Cuáles son los posibles impactos y configuraciones de las políticas de educación superior en la organización de las universidades públicas en términos de gestión y racionalidad?*

Así, con la finalidad de responder a estas cuestiones en consonancia con nuestro objeto de estudio, hemos planteado los siguientes objetivos de la investigación:

- Profundizar los estudios y reflexiones sobre las transformaciones políticas y económicas del capitalismo en el contexto brasileño, indicando los impactos en las políticas de la enseñanza superior a partir del año 1990.
- Evaluar los posibles impactos y configuraciones de las políticas de educación superior en la organización de la Universidad Federal de Paraíba en términos de racionalidad y gestión.
- Analizar cuáles los probables efectos de los nuevos mecanismos de gestión de la UFPB en el trabajo y en la vida personal del profesor.
- Verificar cómo los profesores evalúan la reconfiguración de su trabajo en la universidad y las consecuencias para su vida personal, identificando qué acciones individuales y colectivas desarrollan estos profesionales para mantener o transformar esta realidad.

3 Aspectos Metodológicos de la Investigación

Esta investigación asume una perspectiva crítica, analítica y descriptiva para analizar los efectos de las actuales políticas de privatización endógena de la universidad pública en la vida y en el trabajo del profesor. Es nuestra intención problematizar y desvelar este objeto de investigación considerando su carácter histórico, social, dinámico y contradictorio buscando en todo proceso de recogida y análisis de los datos, contemplar las articulaciones y las conexiones de los múltiples contextos y factores que lo influyen, determinan y/o cambian. Para ello, consideramos necesario la rica experiencia

transdisciplinar de las distintas áreas de conocimiento, como la sociología, educación, psicología social, economía y ciencia política, para comprender y analizar los complejos y significativos cambios que están siendo procesados en el interior de la universidad pública brasileña y, en especial, en la Universidad Federal de Paraíba, UFPB.

Se trata de un estudio de naturaleza cualitativa y del punto de vista de sus objetivos es de carácter analítico, crítico y descriptivo, una vez que busca observar, registrar, examinar, analizar e interpretar los hechos y fenómenos. De acuerdo con Minayo, Assis y Souza (2005), el abordaje cualitativo se preocupa con la comprensión interpretativa de la acción social. El método cualitativo trabaja con actitudes, acciones, creencias, comportamientos, buscando entender cómo las personas interpretan y dan sentido a sus experiencias en el mundo en que viven, lo que corresponde a un espacio más profundizado de las relaciones, de los procesos y de los fenómenos que no pueden ser producidos a la funcionalidad de las variables (Minayo, 2005). A pesar de los riesgos y dificultades que impone a la investigación cualitativa, esta se revela siempre como una experiencia profundamente instigadora, agradable y desafiadora.

Considerando el abordaje cualitativo de ese estudio, la comprensión que tenemos sobre la dinámica e interacciones que son establecidas en el proceso de investigación y el propio objeto que nos disponemos a estudiar, asumimos una posición etnográfica por considerar que esta es la que mejor atiende nuestra propuesta de investigación, pues nos ayuda a comprender cómo los profesores universitarios “explican sus valores, sus temores y sus esperanzas” (Sennett, 2006), en el contexto de los cambios de su trabajo, con especial atención para las estructuras sociales y el comportamiento de los individuos en cuanto miembros de ese grupo (profesores universitarios) y la interpretación del significado de esos eventos para la construcción de sus identidades personales y colectivas.

Nos apoyamos en las contribuciones teórico metodológicas de Bourdieu (*op.cit.*), para buscar la superación de la dicotomía objetivismo/subjetivismo, a través de la relación dialéctica entre conductas individuales socialmente adquiridas y reunidas en un *habitus*, de un lado, y estructuras objetivas o

“campos” de relaciones entre agentes diferencialmente posicionados y *empoderados*, de otro lado, siendo el *habitus* la mediación que trasciende el espacio entre el objetivo y el subjetivo. El campo en esta perspectiva indica los espacios sociales, cuyas relaciones de poder entre los agentes son diferenciados y desiguales en función de los recursos materiales y simbólicos que disponen. La noción de *habitus* se refiere a los símbolos subjetivamente internalizados que originan y organizan las acciones de los agentes individuales, de forma que sus modos de pensar, sentir, expresar, percibir, evaluar, interpretar son socialmente adquiridos y expresados en sus prácticas sociales.

Creemos que las herramientas conceptuales y explicativas de Bourdieu (2008), propician instrumentos importantes para analizar la relación dialéctica entre las estructuras establecidas por las políticas de enseñanza superior y sus repercusiones en el campo UFPB y, al mismo tiempo, evaluar las relaciones e implicaciones simbólicas en la vida de los profesores, considerando sus estrategias, decisiones, argumentos, valores, emociones, sentimientos, acciones y reacciones, para mantener o transformar sus realidades.

Para analizar estas relaciones y realidades en el contexto universitario, recurrimos a los instrumentos de investigación etnográfica para la recogida de los datos: análisis documental y bibliográfico, notas de campo, observación participante y entrevista. La utilización conjunta de estas técnicas de investigación tuvo la finalidad de buscar respuestas más satisfactorias a los objetivos planteados en esta investigación, los cuales han sido desarrollados en etapas para una mejor organización y planteamiento de la investigación.

En el capítulo destinado a la metodología de la investigación, haremos un desglose de todo el proceso de recogida de los datos y de las demás opciones metodológicas adoptadas en esta investigación de manera más amplia y contextualizada.

4 Estructura y Organización de la Investigación

El primer capítulo contempla la Introducción de esta Investigación y presenta una visión general al lector sobre nuestro objeto de estudio,

cuestiones y objetivos de la investigación, síntesis del referencial metodológico e instrumentos de recogida de los datos.

El segundo capítulo titulado: **EL PAPEL DEL CAMPO ESTATAL EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL Y LA REFORMA DEL ESTADO BRASILEÑO**”, presenta las discusiones respecto al campo estatal a partir de las contribuciones de Bourdieu y refleja que manera el Estado participa de las transformaciones políticas y económicas del capitalismo actual. Además disertamos sobre cómo esas relaciones entre el Estado y el mercado, reforzadas por los organismos internacionales culminaron con el ajuste estructural en el contexto de la América Latina y de Brasil. Así, reflexionamos sobre la reforma de la gestión del Estado brasileño a partir de la década de 1990, caracterizada por la defensa de la modernización y administración gerencial en el entonces gobierno de Fernando Henrique Cardoso.

El tercer capítulo, bajo el título **“LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL: Un Historia de Exclusión”**, presenta la historia de la enseñanza superior en Brasil, mostrando que este nivel de enseñanza surgió en Brasil de forma tardía y siempre ha sido un privilegio de pocos, por tanto, de carácter elitista y excluyente. Las oportunidades de acceso a la educación superior fueron ampliadas efectivamente a partir de la democratización y con la lucha de los estudiantes por más oportunidades educativas.

El cuarto capítulo **“LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LOS GOBIERNOS DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO, LULA Y DILMA: Reformas Educativas, Expansión y Privatización”**, identificamos que la legislación brasileña posibilitó la regulación y apertura de los ideales de mercado y privatización en las políticas de expansión y de privatización endógena e exógena de la enseñanza superior implementadas. Comprobamos que tanto el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, cuanto el gobierno de Lula y Dilma, a pesar de poseer características específicas, han utilizado el discurso de la democratización del acceso a la enseñanza superior para ampliar y justificar el carácter privado de sus políticas de expansión.

El quinto capítulo **“LOS IMPACTOS DE LAS POLÍTICAS DE PRIVATIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA: Efectos en la Vida y en el**

Trabajo de los Docentes”, reflexionamos sobre las principales categorías de análisis definidas en esta investigación y buscamos identificar las influencias y configuraciones de la lógica del mercado en la organización de la gestión de la universidad pública, además de verificar los posibles efectos que esa lógica de mercado (profesionalismo y performance) provoca en la vida y en el trabajo de los profesores, su práctica pedagógica, sus relaciones con demás profesores y con su propia subjetividad.

En el sexto capítulo **“METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN,”** presentamos toda la construcción metodológica desarrollada en la investigación, el proceso de recogida de los datos, el acercamiento con el campo de la investigación, los requisitos elaborados, las referencias teóricas que orientan el estudio, el tipo de investigación y abordajes utilizados. Además presentamos el perfil de los entrevistados, sus capitales adquiridos y heredados, mostramos los datos referentes a las características del noreste brasileño y del Estado de Paraíba, espacio de la investigación. También presentamos datos sobre el crecimiento y expansión de la Universidad Federal de Paraíba, sus características y particularidades que justifican la selección de esta institución como nuestro campo de investigación empírico.

En **el séptimo capítulo** llevamos a cabo **el análisis de los datos** recopilados a través de las observaciones en el campo de la investigación, entrevistas y análisis documental. Los datos han sido organizados a partir de las categorías extraídas del referencial de esa investigación y aquellas emergentes extraídas de las conversaciones de los sujetos participantes del estudio. Después de presentar los resultados de los análisis de los datos, presentamos nuestras consideraciones finales teniendo como referencias el análisis realizado, a la luz de los objetivos establecidos.

CAPÍTULO II:

EL PAPEL DEL CAMPO ESTATAL EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL Y LA REFORMA DEL ESTADO BRASILEÑO

En este capítulo, presentamos nuestra perspectiva teórica sobre el *campo estatal* (Bourdieu, 2005) y, de igual forma explicitamos de qué manera el Estado ha conducido la administración pública y formulado sus políticas sociales, de modo que corresponda a las expectativas y demandas del mercado.

El discurso neoliberal ha acusado al Estado de ser ineficiente e improductivo en la conducción de sectores económicos y, de realizar gastos excesivos con las políticas sociales. La solución para la crisis sería una reorganización de la máquina estatal, una revisión en sus formas de intervención, manteniendo la regulación y reduciendo su función de proveedor instaurando la lógica mercantilista en la administración pública.

A partir del final de la década de 1970, al igual que en muchos países, el Estado brasileño pasó por cambios importantes. Presionado por el capital internacional, implementó la reforma administrativa, política e ideológica del Estado a través de la administración pública gerencial presentada como una estrategia de enfrentamiento de la crisis y superación de la ineficiencia de la administración pública. En esencia, lo que representó fue la importación de la cultura empresarial para la conducción de las políticas sociales, trayendo alteraciones estructurales y técnicas para la prestación de los servicios públicos del país, en especial a las políticas educacionales, que así como otros servicios

esenciales son sometidos a las estrategias de mercado bajo la mirada del Estado regulador.

1 Reflexiones Sobre el Campo Estatal a Partir de las Contribuciones de Bourdieu

La comprensión de los cambios por los cuales pasan la Enseñanza Superior y la Universidad Pública, demandan una reflexión sobre el papel del campo estatal en el actual contexto de la sociedad globalizada neoliberal. Por ello, mostramos inicialmente nuestra comprensión de “Estado” con la certeza de que no resulta fácil expresar con precisión un concepto, sin correr el riesgo de presentarlo de manera reducida. Sabemos que ensayar una definición de Estado implica asumir una perspectiva teórica como una forma de interpretar la sociedad y su poder político.

Por ello, tomamos como referencia la concepción de Estado de Pierre Bourdieu (2005), por comprenderlo como una entidad colectiva e histórica de naturaleza y origen diversa, formado de instituciones y prácticas que ejerce poder político coercitivo y simbólico en la sociedad, conformando una relación de dominio. Para Bourdieu (1989), el Estado se presenta “como la expresión organizacional de la concentración del poder simbólico, o tesoro público de recursos materiales y simbólicos que garantizan apropiaciones privadas” (Bourdieu, 1989, p. 540). Asimismo,

El Estado, entonces, sería el conjunto de los campos en los que tienen lugar las luchas en las cuales lo que está en juego es – para basarnos en la famosa formulación de Max Weber – el monopolio de la violencia simbólica legítima, es decir, el poder de constituir y de imponer como universal y universalmente aplicable dentro de una determinada “nación”, mejor dicho dentro de las fronteras de un territorio dado, un conjunto común de normas coercitivas. (Bourdieu, 2005, p. 169).

Esta cita expresa muy bien la influencia weberiana en la concepción de Estado de Pierre Bourdieu (1996), con la diferencia de que Bourdieu avanza en el sentido de percibir que el Estado no posee apenas el monopolio del uso legítimo de la violencia física en un determinado territorio. Sin embargo, Bourdieu añade que la noción de la violencia simbólica es igualmente importante, ya que “dispone de medios de imponer y de inculcar principios

durables de visión y de división de acuerdo con sus propias estructuras, es el hogar por excelencia de la concentración y del ejercicio del poder simbólico” (Bourdieu, 1996, p. 107, 108).

El propio Bourdieu en su obra Razones Prácticas (1996), revela que él altera la “celebre fórmula” de Marx Weber que indica el Estado como “una comunidad humana que reivindica con éxito el monopolio del uso legítimo de la violencia física en un territorio determinado” y, la reformula indicando que “el Estado es un X (a ser determinado) que reclama con éxito el monopolio del uso legítimo de la violencia física y *simbólica* en un territorio determinado y sobre el conjunto de la población correspondiente” (Bourdieu, 1996, p. 97). En este sentido, el Estado asume al mismo tiempo una postura objetiva, a partir de las estructuras, mecanismos y acciones específicas, y subjetivas a través de las estructuras mentales, símbolos y mensajes implícitos que se presentan como naturales y no como siendo construidas a partir de un proceso que las instituye¹⁰.

Bourdieu (1996), pone el foco en el hecho de que el Estado es constituido por diferentes tipos de capital, tales como: capital de fuerza física o de instrumentos de coerción (ejército, policía, capital económico, capital cultural, capital simbólico). El Estado Moderno aparece como una especie de detenedor de una meta-capital, que confiere poder sobre las otras especies de capital y sobre sus detenedores. Para Bourdieu (2005), el capital propiamente estatal originado de su acumulación, autoriza al Estado a ejercer poder sobre otros campos y formas de capital que están involucrados con él. Este “meta-capital capaz de ejercer un poder sobre otras especies de poder, y particularmente sobre su tasa de cambio (y por su intermedio sobre el balance de poder entre sus respectivos poseedores), define el poder específico del Estado” (Bourdieu, 2005, p. 172).

¹⁰ Para Bourdieu (1996), el análisis de la génesis del Estado como funcionamiento de los principios de visión y de división vigente en la extensión de su instancia, permite comprender tanto la adhesión *dóxica*, el orden establecida por el Estado, como los fundamentos propiamente políticos de esta adhesión aparentemente natural. La *doxa* es un punto de vista particular, o el punto de vista de los dominantes, que se presenta y se impone como punto de vista universal; el punto de vista de aquellos que dominan, dominando el Estado y que constituirán su punto de vista en punto de vista universal al crearen el Estado (Bourdieu, 1996, p. 120).

Bajo esta línea de pensamiento, podemos pensar la construcción del Estado de forma relacional, como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones que se da en la lógica de la disputa del campo de poder entre los que detienen diferentes formas de capital y, que luchan por el poder sobre el Estado, o dicho de otra manera, “sobre el capital estatal que otorga poder sobre las diferentes especies de capital y sobre su reproducción” (Bourdieu, *op.cit.*, p. 172). El campo estatal se configura como un espacio de lucha que puede transformar o preservar tales campos de fuerzas, siendo la relación práctica o reflexiva que los agentes desarrollan en el juego, la base para posibles transformaciones¹¹.

Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones por su situación presente y potencial (*situs*) en la estructura de distribución de especies de poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera) (Bourdieu, 2005, p. 151).

El Estado está formado por un conjunto de diferentes campos, siendo estos de carácter administrativo o burocrático como los consejos y comisiones “dentro de los cuales agentes y categorías de agentes, gubernamentales y no gubernamentales, luchan por esta forma peculiar de autoridad que consiste en el poder de mandar por medio de la legislación, regulaciones, medidas administrativas” (Bourdieu, *op.cit.*, p. 168). Es decir, todo el aparato legal que da sustentación a las políticas estatales.

Para Bourdieu (*op.cit.*) comprender la noción de campo es fundamental para el proceso de investigación de las políticas estatales. Esto no significa desconsiderar el papel de los agentes, o considerarlos como simples “partículas mecánicamente empujadas y tironeadas de aquí para allá por fuerzas externas” (Bourdieu, *op.cit.*, p. 164). Los agentes socialmente constituidos, asumen una postura activa en el campo porque son detenedores

¹¹ Para Bourdieu (2005), una de las funciones de la investigación sociológica es exactamente examinar cómo se configura el campo, y en este caso el estatal, cuáles son sus límites y posibilidades, cuáles las especies de capital están en actividad y en disputa, cómo las interconexiones entre capital y campo se establecen, “qué condiciones estas disposiciones llegan a constituirse socialmente, a ser efectivamente originadas y a tornarse políticamente posibles” (Bourdieu, 2005, p. 129).

de capital que dependiendo de su trayectoria y posición que ocupan en el referido campo, pueden producir efectos en éste, sea para mantener la distribución de capital o para modificar tal distribución. Bourdieu destaca que las relaciones no son simples y que éstas serían una lógica general para la comprensión del espacio social en su conjunto. De este modo,

En un campo, los agentes y las instituciones luchan constantemente, de acuerdo con las regularidades y reglas constitutivas de ese espacio de juego (y, en determinadas coyunturas, por esas mismas reglas), con distintos grados de fuerza y por ende diversas posibilidades de éxito, por apropiarse de los productos específicos en disputa dentro del juego. Los que dominan un campo dado están en posición de hacerlo funcionar para su conveniencia pero siempre deben enfrentarse a la resistencia, las pretensiones, la discrepancia, “política” o de otro tipo, de los dominados (Bourdieu, 2005, p. 156)¹².

Bourdieu demostró claramente en su estudio sobre las políticas de vivienda en Francia en los años de 1970 y 1980, como éstas fueron construidas a partir de las relaciones objetivas entre posiciones de poder con intereses diversos. Para Bourdieu (2005), la cuestión de la vivienda no envuelve únicamente la inversión económica, sino también el factor afectivo, ya que el proyecto de hacer construir/adquirir un inmueble está más o menos asociado al proyecto de instituir una familia, es decir, la creación de un grupo social unido por lazos de alianza y de parentesco (Bourdieu, 2000, p. 34-35).

Así, por ejemplo en el campo del mercado de la vivienda, otros intereses, además del ámbito familiar están en disputa. Agentes vinculados a las financieras, constructoras y bancos, con sus objetivos específicos también están en disputa por la intervención del Estado. El campo de la vivienda se constituye como “el *locus* de un enfrentamiento constante entre fuerzas que pertenecen tanto al sector privado (bancas y banqueros, empresas constructoras y de arquitectura, etc.) como al sector público (ministerios, divisiones administrativas dentro de estos ministerios)” (Bourdieu, *op.cit.*, p. 170).

¹² Para Bourdieu (2005), el campo se configura por relaciones objetivas entre agentes definidas objetivamente por su situación en la estructura de distribución de las diferentes especies de poder o de capital. Es importante registrar que el hecho de que los agentes asuman posiciones diferentes en el campo en función de sus trayectorias y de los diferentes capitales que poseen, no significa afirmar que “todos los pequeños poseedores de capital son necesariamente revolucionarios y que todos los grandes poseedores de capital sean automáticamente conservadores (Bourdieu, 2005 p. 164).

Estas relaciones de poder pueden ser estables o no, dependiendo del tipo de alianzas, cooperaciones, clientelismos y servicios mutuos, expresadas de maneras diversas, desde “el conflicto abierto a la connivencia más o menos encubierta” (Bourdieu, *op.cit.*, p. 170). Es posible afirmar que entre los trueques, negociaciones y disputas que se establecen entre el campo económico y sus agentes de mercado y los otros campos externos, la más importante se da en función de la competición por el poder del Estado, en virtud de las posibles ventajas traídas por la intervención de este último.

Así, los agentes privados involucrados con la cuestión de la vivienda, como son las bancas, trabajan para orientar las políticas del Estado de manera que sean regulados determinados tipos de préstamos, por ejemplo, para fomentar sus actividades económicas y culturales relacionadas al mercado de la vivienda. Bourdieu afirma que el Estado determina las reglas de funcionamiento del mercado de la casa propia “por medio de toda una reglamentación específica que se junta a la infraestructura jurídica (derecho de propiedad, derecho comercial, derecho del trabajo, derecho de los contratos etc.)” (Bourdieu, *op.cit.*, p. 116). La relación de intervención del Estado en el campo económico se ejerce, por tanto, esencialmente por medio del derecho.

Además, Bourdieu (2005) muestra que la política francesa de la vivienda, promueve el mercado - *hypothécair* - al facultar a los bancos e instituciones financieras la posibilidad de créditos de financiación a largo plazo. En esta intervención del Estado en el mercado de la vivienda francés, las grandes constructoras fueron beneficiadas, ya que la cantidad ofertada por éstas, tuvieron la debida demanda condicionada por la subvención pública, que asegura y favorece la lógica del mercado.

Al analizar la génesis de las políticas del Estado, Bourdieu (2005) indica que éstas inciden “directamente en la determinación del funcionamiento de un mercado económico” (Bourdieu, *op.cit.*, p. 176). En este sentido, el campo burocrático, expresión también utilizada por el autor para referirse al Estado, tiene una importante actuación en el proceso de construcción social del mercado, que se da a partir de las relaciones entre el campo económico y el campo político: “entre las características de las sociedades en las cuales la

orden económica está inmersa, la más importante, para las sociedades contemporáneas, es la forma y la fuerza de su tradición estadista” (Bourdieu, 2000, p. 24).

En los siguientes capítulos de esta tesis veremos que el Estado brasileño también juega un papel importante en favor del mercado en diversas áreas sociales. Esto se evidencia en la política educativa desarrollada desde de la década de 1990, período en el cual constituyó todo aparato legal para promover la mercantilización y el espíritu empresarial de la Educación Superior.

2 Redefinición del Papel del Campo Estatal en el Contexto Neoliberal

La década de 1980 fue escenario de la implantación del nombrado “nuevo orden mundial”, instaurada a partir de la disputa por la hegemonía internacional de los Estados Unidos y Unión Soviética. La alteración del juego de poder mundial desencadenada por esta disputa, trajo incertidumbres cuanto al papel de los Estados nacionales en la nueva configuración política del capitalismo bajo la égida del libre comercio, lógica victoriosa defendida por Estados Unidos.

El capitalismo se ha desarrollado y consolidado mucho más en función del proceso de globalización en su faz económica que por la competencia. Bajo las fuerzas y poder desiguales, conduce a la acumulación, concentración y centralización del capital. El carácter contradictorio del modo de producción capitalista se explicita históricamente en formaciones sociales específicas, de formas y contenidos diversos, pero inexorablemente, por su propia virtud de potencializar las fuerzas productivas e imposibilidad de romper con sus relaciones sociales de exclusión y socialización del resultado del trabajo humano (Frigotto, 2003).

A lo largo de su historia, este modo de producción enfrenta crisis cíclicas advenidas del propio capital, siendo el Estado un importante instrumento en defensa de la propiedad privada, ora interviniendo más, ora menos de acuerdo con la conveniencia y necesidad del mercado. Las contradicciones generales indican la necesidad de comprenderse las conexiones entre el proceso de reestructuración del Capitalismo, el actual papel del Estado y las políticas

sociales en el contexto de la globalización, de la revolución tecnológica y de la ideología del libre mercado.

Al analizar el Estado Capitalista, Adam Smith (1993) defiende la idea de que el Estado, además de representar el capital mediante una autonomía política relativa, siempre tuvo un papel económico importante sin lo cual el capital no tendría condiciones de reproducirse plenamente, de forma privada, por su “mano invisible”. Según Smith, esto solo sería posible a través de las funciones básicas que el Estado debería asumir, como son: la defensa, la justicia (ordenamiento jurídico burgués) y el mantenimiento de algunos servicios públicos a través de sus instituciones, especialmente, aquellos que no se configuraban como lucrativos y de interés privado¹³.

Estos servicios a su vez, darían condiciones estructurales de desarrollo al mercado, como por ejemplo, a través de la construcción de buenas carreteras, puentes, canales navegables, etc., “sometiendo la dimensión pública a la esfera privada en beneficio de esta última” (Mancebo, Silva Junior, Oliveira y Catani, 2009). Al examinar las ideas de Smith (1993), a la vista del momento actual, se aprecia que existe una línea de continuidad, los cambios en el Estado están tendencialmente a servicio del capital.

La defensa por la libertad absoluta del mercado ampliamente difundida por el liberalismo clásico de Adam Smith (1993), comienza a ser reevaluada en función de la crisis económica del sistema capitalista al inicio de los años 1930 del Siglo XX, también nombrada de “Gran Depresión”¹⁴. La crisis iniciada en los Estados Unidos alcanzó la dimensión mundial, generando la quiebra de bancos, industrias y del sector agrario que asistió impotente la caída de los precios de su producción¹⁵. Las consecuencias sociales de la crisis afectaron en particular a los trabajadores asalariados que, en números expresivos,

¹³ En el libro “Una invitación a la sociología reflexiva”, Pierre Bourdieu (2005) al retomar el concepto de interés, recuerda que el “interés de Adam Smith no es nada más que una universalización inconsciente de la forma de interés engendrado y requerido por la economía capitalista” (Bourdieu y Loïc Wacquant, 2005 p. 175).

¹⁴ Huiría de los límites del presente capítulo una discusión detenida sobre los determinantes y los desdoblamientos de la crisis de los años 1930, aunque tengamos particular interés sobre ellos. La profundización de este estudio puede ser realizado en Hosbawm (1995) y Mandel (1990). Sobre la Crisis de 1929, Bernard Gazier (2009) afirmó que ella trae elementos y significaciones políticas, sociales, psicológicas y culturales, millones de personas se veían sin empleo, por tanto, sin recursos y sin dignidad, en la mayoría de las veces sin protección social.

perdieron sus empleos. La difícil realidad trajo consecuencias para la supervivencia del sistema Capitalista, una vez que las personas no disponían de condiciones para consumir la superproducción de las industrias y de la agricultura.

La salida para la crisis en los países centrales fue influenciada por la teorización Keynesiana¹⁶ (caracterizado como modelo *fordista* de producción), que presentaba como propuesta el intervencionismo estatal para asegurar la continuidad y el suceso del Capitalismo y evitar el colapso del sistema. La idea era permitir la intervención del Estado sin tocar en la autonomía de la empresa privada. La solución no estaba, por tanto, en el modelo de economía liberal clásico, que confiaba al mercado la capacidad de restablecer el equilibrio financiero. La política de pleno empleo representó la gran alternativa para eliminar el desempleo masivo, fruto de la depresión. Su objetivo era aumentar la renta disponible para el consumo y, en consecuencia, el crecimiento continuado de la producción.

Los fundamentos teóricos de John Keynes inspiraron la formación del Estado de Bienestar Social, cuya función era desarrollar políticas sociales que visaban a la estabilidad en el empleo, política de seguridad social, incluyendo seguro de desempleo, así como, el derecho a la educación, subsidio en el transporte, etc. De esta forma, el Estado garantizaría los prerequisites

¹⁵ Entre 1929 y 1931, la producción norteamericana de automóviles cayó por la mitad. La producción industrial de los EUA cayó en un tercio en el mismo período. Entre 1929 y 1932, las exportaciones e importaciones (trigo, seda, caucho, té, cobre, algodón, café, etc.) desplumaron en tasas de 70%. En 1929, apenas en los EUA, 4,6 millones de trabajadores habían perdido sus empleos. En octubre de 1931, eran 7,8 millones; en 1932, sumaban 11,6 millones; y en 1933 había en los EUA 16 millones de desempleados, 27% de toda fuerza de trabajo del país. En el peor período de la depresión, entre 1932 y 1933, el desempleo alcanzó niveles nunca vistos en la historia del capitalismo. En Inglaterra, el índice alcanzaba a 23%. En Alemania, la tasa de desempleo alcanzó espantosos 44%. La crisis se expandió para todo el sistema capitalista. El comercio mundial cayó 60%. Hubo una crisis en la producción básica de alimentos y materias primas debido a la caída vertiginosa de los precios de estos productos. Brasil se convirtió en el símbolo del desespero y del drama de la crisis, cuando el gobierno quemó los estoques de café - principal producto de exportación del país - en locomotoras a vapor en un inútil intento de frenar la caída de los precios del producto (Hobsbawm, 1995 p. 96-98).

¹⁶ Tal intervención o regulación del Estado, tanto en el ámbito de la economía, cuanto en la esfera social, fue justificada por John Maynard Keynes en su libro "Teoría General del Empleo, del Interés y de la Moneda", publicado en 1936. Si el mercado era incapaz de asegurar su propia supervivencia, solo el Estado, segundo Keynes, sería capaz de conferir equilibrio y estabilidad al sistema económico de una nación.

estructurales para la reproducción del sistema, mientras creaba continuamente a través de los fondos públicos, las condiciones para el proceso de acumulación de capital. Esto posibilitaba las condiciones básicas para viabilizar la combinación de la producción en gran escala juntamente con el consumo en masa.

La intervención en la sociedad de los Estados occidentales experimenta un crecimiento sin precedentes, especialmente en tres áreas: a) nuevas estructuras de comunicación, materiales (carreteras, ferrocarriles, telégrafos, correos) y simbólicas (educación); b) aumento de la intervención estatal en la economía; y c) creación de formas modernas de Estado asistencial. Este crecimiento del Estado está relacionado con el crecimiento de la economía capitalista en un doble sentido. Por una parte, el Estado proporciona las infraestructuras necesarias para el desarrollo de la economía - especialmente a partir del progresivo dominio por parte de la burguesía de las instituciones estatales - Por otra, el creciente conflicto entre capital y trabajo, con la aparición del movimiento obrero, llevará tras un primer período donde Estado y burguesía recorren exclusivamente a la represión, a la progresiva construcción del Estado Social (Criado, 2010, p. 175).

El papel del Estado de Bienestar Social fue, fundamentalmente, asegurar un elevado nivel de consumo de forma a evitar una crisis de superproducción de consecuencias desastrosas para el capital. El propio Estado pasó a ser uno de los grandes consumidores, invirtiendo en el complejo industrial militar, aun siendo en el período posguerra (Mészáros, 2004). Al mismo tiempo en que el Estado trabajaba a servicio del capital, fue también en este período que las políticas públicas posibilitaron la ampliación de los derechos de la ciudadanía como la salud y la educación de los trabajadores, aumentando sus capacidades políticas y reduciendo las divisiones sociales.

El período que se inicia después de 1930 y que se extendió hasta la crisis de la década de 1970, tenía el proceso productivo y la organización del trabajo bajo la égida del *taylorismo - fordismo*. Además, la economía en escala y la producción en serie para el consumo en masa, implicaban el uso de un gran contingente de trabajadores, lo que facilitaba tanto la organización sindical, como la reglamentación estatal. Así, el Estado de Bienestar Social tradujo un cierto grado de compromiso entre "Estado, empresas y sindicatos de trabajadores del período, que en una fase de crecimiento de la economía,

aseguró un relativo equilibrio social e impulsó significativamente las fuerzas productivas capitalistas” (Saviani, 2005, p. 21). Asimismo,

La acumulación de trabajadores en fábricas de larga escala siempre traía la amenaza de una organización trabajadora más fuerte y del aumento del poder de la clase trabajadora – de ahí la importancia del ataque político a elementos radicales del movimiento operario después de 1945 (Harvey, 2002, p. 129).

De hecho, había en este período un acentuado crecimiento político y sindical organizado por los trabajadores que reivindicaban mejores condiciones de trabajo y derechos laborales, lo que representó un desafío para Estado y para la burguesía. A la vez, trabajadores y burguesía con la certeza de que “ninguna de las dos partes puede ganar completamente la partida” (Martin Criado, 2010, p. 176), los dos grupos, convergen en un proyecto político que rediseñan el papel del Estado entre la concepción liberal y la socialista. Es decir, es mantenida la economía de carácter capitalista y de propiedad privada, al mismo tiempo en que, garantiza derechos a la clase trabajadora, estableciendo límites a la exploración de la fuerza de trabajo por el capital.

En este sentido, el Estado Social se configura como un campo de negociación de los intereses de diferentes grupos sociales. El Estado como un “centro fundamental del entramado social: su capacidad de imponer normas a todo territorio lo convierte en objetivo prioritario, en lugar de las estrategias de todos los grupos y organizaciones que pretendan conseguir determinadas metas en ese territorio” (Martin Criado, *op.cit.*, p. 177). Con esta perspectiva, la comprensión del campo estatal de Bourdieu (2005) gana sentido, porque el Estado social se convierte en un lugar de disputa de diferentes influencias, sea en su interior, sea externo a él. A pesar del Estado posibilitar el juego de disputa, él no pierde su formato de institución jerarquizada con gran capacidad de intervención sobre el territorio. Además,

El nuevo Estado social supone una nueva concepción del Derecho de la cohesión social del papel del Estado. Los derechos ya no son absolutos, como en el liberalismo, sino relativos: la interdependencia entre los ciudadanos provoca que todo derecho tenga sus límites en la preservación de otros derechos; por eso, la propiedad privada también será objeto de regulaciones y limitaciones. La cohesión social ya no se confía a ninguna mano invisible que concierte los intereses individuales: el Estado ha de intervenir en la economía y la sociedad para preservar la cohesión mediante instrumentos como la propiedad social – servicios públicos y seguros sociales. El Estado se convierte

en una red de instituciones en constante crecimiento, donde diversos grupos y organizaciones intentan incidir (Criado, 2010, p. 176).

Consolidado en el período posterior a la II Gran Guerra, el modelo de desarrollo económico keynesiano/fordista presenta señales de agotamiento a partir de la década de 1960 “con la progresiva saturación de los mercados internos de bienes de consumo durables, competencia intercapitalista y crisis fiscal e inflacionaria que provocó la retratación de las inversiones” (Frigotto, 2003, p. 73). A partir de la década de 1970, con la crisis del petróleo¹⁷, se inició un período de recesión económica por medio de la inflación y del alto índice de desempleo¹⁸.

Así, este modelo de acumulación de capital entra nuevamente en crisis, siendo el Estado interventor, apuntándolo como la causa de los problemas económicos y sociales. En este sentido, “la nueva crisis El intervencionismo estatal característico del Estado de Bienestar Social, pasó a ser criticado por los neoliberales y neoconservadores que defendían la retomada y el fortalecimiento de la libre economía de mercado, articulación del Estado con los intereses del sector privado, la aplicación de modelos gerenciales y mercadológicos en la gestión pública y la redefinición de los derechos sociales. La entrada del Estado como una imposición necesaria al enfrentamiento de la crisis de 1929 fue al mismo tiempo, indicada como un mecanismo agravador de carácter planetario que se explicita con mayor intensidad a partir de los años 1970, tiene en su génesis las estrategias de superación de la crisis de los años 1930” (Frigotto, 2003, p. 69).

Es innegable que el capitalismo en su faz actual se ha desarrollado más que en cualquier otro periodo, aunque enfrente una crisis estructural originada aún en la década de 1970. Tal crisis ha motivado a sus líderes y economistas a

¹⁷ La crisis del petróleo fue desencadenada en un contexto de déficit de oferta, con el inicio del proceso de nacionalizaciones y de una serie de conflictos envolviendo los productores árabes de la OPEP, con la Guerra de los Seis Días (1967), la Guerra del Yom Kipur (1973), la Revolución Islámica en el Irán (1979) y la Guerra Irán e Irak (a partir de 1980). Los precios del barril de petróleo alcanzaron valores altísimos, llegando a aumentar hasta 400% en cinco meses (17/10/1973 – 18/03/1974), lo que provocó gran recesión en los Estados Unidos y en Europa y desestabilizó la economía alrededor del mundo.

¹⁸ Para Fiori (1996), los años comprendidos entre 1968 y 1973, representan un período de ruptura histórica, en función de los hechos ocurridos en el plano político, ideológico, militar y económico, a ejemplo de la revolución de los estudiantes y de los sindicatos de mayo de 1968 en París.

organizar estrategias políticas, económicas y jurídicas, orientadas a construir nuevos significados sociales que permitiesen legitimar las nuevas reformas económicas, políticas y sociales en el ámbito mundial. El neoliberalismo como resultado de este proceso, pasó a ser visto como el modelo capaz de superar el contexto de crisis, “tratándose de un cuerpo de doctrina coherente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo el mundo a su imagen, en su ambición estructural y en su extensión internacional” (Anderson, 1995, p. 11).

Al analizar la trayectoria histórica del neoliberalismo, se observa que, en los años 1960 y 1970, el pensamiento neoliberal iba consolidando su hegemonía aunque en plan teórico, asumiendo un formato más científico a partir de los estudios desarrollados en el ámbito universitario americano, sobre todo, las teorías del economista Milton Friedman, principal exponente de la Escuela de Chicago y defensor del libre mercado. De acuerdo con Pablo Gentili (2004),

Obviamente, la penetración social de estos discursos no fue producto del acaso ni apenas una cuestión resultante de los méritos intelectuales de aquellos obstinados profesores universitarios. Será en el contexto de la intensa y progresiva crisis estructural del régimen de acumulación fordista que la retórica neoliberal ganará espacio político y también, es claro, densidad ideológica. Tal contexto ofrecerá la oportunidad necesaria para que se produzca esta confluencia histórica entre un pensamiento vigoroso en el plan filosófico y económico (aunque, hasta entonces, de escaso impacto tanto académico cuanto social) y la necesidad política del bloque dominante de hacer frente al desplome de la fórmula keynesiana cristalizada en los Estados de Bienestar. La intersección de ambas dinámicas permite comprender la fuerza hegemónica del neoliberalismo (Gentili, 2004, p. 2).

A partir del final de la década de 1970, el neoliberalismo fue definiéndose como alternativa de poder para las principales potencias del mundo capitalista. En Inglaterra durante el gobierno de Margareth Thatcher, la propuesta neoliberal fue siendo colocada en práctica, así, como en los Estados Unidos en el gobierno de Ronald Reagan en 1980, y en Alemania en 1982, cuando Helmut Kohl asume el poder. Estos países considerados como potencias mundiales pasaron a defender y aplicar en sus países la doctrina neoliberal que, hasta entonces, era discutida apenas en el ambiente académico, además

de promover la expansión de esta política en la organización del “nuevo orden mundial”. Sobre ello, Maclaren nos explica que:

La globalización del capitalismo y su amante político, el neoliberalismo, trabajan juntos para democratizar el sufrimiento, obliterar la esperanza y asesinar la justicia. La lógica de la privatización y el libre mercado – donde el trabajo social es el medio y la medida de valor y el trabajo social sobrante yace en el corazón del beneficio – ahora, odiosamente, estructura arquetipos de ciudadanía, administra nuestras percepciones de lo que debería constituir la “buena sociedad” (Maclaren, 2001, p. 88).

Bourdieu (2001), en su obra “Contrafuegos” elabora una síntesis de las principales premisas o postulados del proyecto neoliberal para su concreción: primero esta propuesta defiende la idea de que la economía sería un territorio separado, gobernado por leyes naturales y universales que los gobiernos no deben contrariar; segundo, el mercado sería la mejor forma de organizar la producción y los intercambios de manera más eficaz y justa en las sociedades democráticas; y finalmente, el tercero, la globalización asegura la reducción de los gastos estatales, sobre todo, en el campo de los derechos sociales en materia de trabajo y seguridad social, considerados onerosos y disfuncionales. Este proceso socio-económico, político e ideológico conlleva la mercantilización de las relaciones sociales. Lo público se privatiza y los intereses privados se intentan generalizar como se fuesen públicos. La desregulación del mercado laboral, la deslocalización de las industrias pasan a ser los nuevos referentes.

En efecto, el discurso neoliberal no es un discurso más. Es un discurso fuerte que no es tan fuerte ni tan difícil de combatir si no fuera porque tiene a su favor todas las potencias de un mundo de relaciones de fuerza que contribuyen a hacer de él lo que es, sobre todo cuando orienta las preferencias económicas de aquellos que dominan las relaciones económicas; les agrega además a estas relaciones de fuerza la suya propia, que es puramente simbólica. En nombre de este programa científico de conocimiento, convertido en programa político de acción, se cumple un inmenso trabajo político (denegado, porque en apariencia es puramente negativo), que busca crear las condiciones de realización y de funcionamiento de la “teoría”: un programa de destrucción sistemática de los colectivos (Bourdieu, 1998, p. 1).

El retorno a las tesis mercantilistas protagonizadas por el ideario neoliberal explicita la ilusión de que el problema de la nueva crisis esté en los procesos de planeamiento, por tanto, de interferencia del Estado en la economía. El discurso neoliberal defiende la idea de que los gastos sociales del

Estado y su intervención, comprometieron el libre y correcto funcionamiento del mercado. Esto porque según tal argumento, los gastos eran hechos en condiciones de desequilibrio presupuestario, lo que provocaba déficits públicos y dificultaba la actividad productiva, desestabilizando el funcionamiento de la economía. Este proceso generaba la inflación, el descenso de las inversiones y el desempleo.

Cuanto a las críticas al Estado de Bienestar Social, el neoliberalismo no ha conseguido recuperar plenamente la dinámica del capitalismo y mucho menos promover el pleno empleo¹⁹, inclusive en relación a las cuestiones de trabajo, el capital buscó desarticular los movimientos de manera que los sindicatos no representasen una amenaza a la lógica de la acumulación, podándoles la libertad y disminuyendo sus acciones políticas. La diseminación de las desigualdades continúa tan fuerte como antes, y los problemas sociales solo aumentan. El apoyo a la globalización de la economía, al final, no trajo definitivamente una sociedad más justa, cooperativa e igualitaria para todos.

La sociedad globalizada marcada por el avance científico, tecnológico y el aumento de la producción de riqueza es la misma que preserva e incluso intensifica las desigualdades económicas y sociales en ámbito global, regional y local. La globalización se configura como una tendencia internacional del capitalismo que, juntamente con el proyecto neoliberal, impone la economía de mercado global, la competición ilimitada y la minimización del Estado en el área económica y social.

La reducción del Estado a su expresión mínima, no constituye apenas una necesidad económica, sino que expresa cuestiones políticas de control y poder que el capitalismo neoliberal quiere imponer. Parece que un Estado con poder político fuerte puede representar una barrera para el desarrollo de las grandes corporaciones financieras y económicas mundiales. En nombre de la eficacia económica, hay una intensa defensa del proyecto neoliberal por la reducción de

¹⁹ De acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el desempleo alcanzó el impresionante número de 203 millones de personas desempleadas en 2014. Los números fueron divulgados a través del documento *“El trabajo en el mundo 2014: el empleo en el centro del desarrollo”*. Las estadísticas demuestran que en 2013 el desempleo mundial alcanzó 200 millones de personas y que la estimativa para 2019, teniendo como referencia las tendencias actuales, el desempleo alcanzará 213 millones de personas.

la actuación del Estado, de manera que las barreras administrativas y políticas que dificultan la maximización de los lucros sean eliminadas.

Este proyecto defiende la idea de “bancos centrales independientes, que predicen la subordinación de los Estados nacionales a las exigencias de la libertad económica para los dueños de la economía, acompañada de la supresión de todas las reglamentaciones sobre los mercados”, comenzando por el mercado de trabajo, la privatización generalizada de los servicios públicos y la reducción de los gastos públicos y sociales (Bourdieu, 1998, p. 4). El Estado asume nuevos e importantes papeles en este proyecto, especialmente, como inductor y legitimador de intereses económicos, asumiendo una postura de autonomía relativa, otorgando las actividades y políticas de mercado, dándoles una apariencia de legitimidad pública.

Así, el Estado no está totalmente fuera de la nueva dinámica económica y política que el neoliberalismo tiene interés de promover. El Estado no pierde su importancia en el escenario de la sociedad de mercado, él tiene una función a cumplir, mismo no siendo el único responsable por la definición de las políticas públicas sociales. Esto significa decir que el Estado “mantiene una vigorosa función de dirección, controla los recursos en instituciones y vigila el rendimiento” (Sennett, 2006). Por tanto, “no es una situación de vacío total” (Ball, 2008, p. 130), pero representa una nueva forma de Estado.

La nueva orden internacional, caracterizada por la transnacionalización, representa el nuevo contexto del mercado mundial, y tiene como rasgo primordial la expansión capitalista, la desterritorialización, el debilitamiento de la soberanía de los Estados nacionales dentro del sistema económico mundial. Además, la internacionalización compleja de la economía puede llevar a los Estados a perder el control financiero de sus economías, cada vez más vinculadas a las oscilaciones del mercado internacional. En ese proceso, los Estados se convierten en parte de un poder supranacional y para no perder la soberanía nacional, deben asumir posiciones políticas que fortalezcan y amplíen la capacidad de negociación de los gobiernos nacionales. Por tanto, “conquistar posiciones favorables en el juego de poder internacional implica una alta capacidad de gestión del Estado” (Diniz, 2007, p. 26).

La sociedad transnacional se manifiesta por el intercambio comercial, por las organizaciones que traspasan las fronteras nacionales y competiciones abiertas entre los agentes de los diferentes países. La mundialización de los mercados financieros y el desarrollo acelerado de la informatización²⁰, favorecen el movimiento del mercado que busca la obtención de lucros a corto plazo y al mismo tiempo posibilita el control de los accionistas²¹, comparando los resultados de las empresas y penalizándolas, caso no alcancen las metas establecidas por el capital. Bourdieu (1998) afirma que las empresas son cotidianamente amenazadas y deben ajustarse rápidamente a las exigencias de los mercados:

Las empresas deben hacerlo bajo pena de “perder la confianza del mercado” y perder al mismo tiempo el apoyo de los accionistas que están preocupados por obtener una rentabilidad a corto plazo y están cada vez más habilitados para imponer su voluntad a los gerentes, fijarles sus normas a través de las orientaciones del capital financiero, y dirigir sus políticas en materia de contratación de trabajadores, de empleos y de salarios (Bourdieu, 1998, p. 2).

Sennet (2006), destaca el hecho de que el nuevo capitalismo, expresado por la expansión mundial de la producción, atención a la nueva clientela internacional, avance de las tecnologías, de la microelectrónica y de los medios de comunicación, exigieron que las grandes empresas se rediseñasen desde el punto de vista interno, a partir de la lógica de la flexibilidad. Las empresas reducen los niveles de jerarquía, porque éstas pueden externalizar algunas funciones a otras empresas o lugares. La “organización se hincha y se contrae y los empleados se agregan y se descartan según la empresa se mueva de una tarea a otra” (Sennett, 2006, p. 46).

²⁰ La concreción de los ideales del neoliberalismo se convierte en posible, en función de la soberanía del mercado autorregulador en sus relaciones internas y externas, así como de la inserción de nuevos elementos y concepciones, como, la reingeniería, las privatizaciones, la desreglamentación, la flexibilización de los derechos laborales y sociales “connotaciones liberales o hasta mismo libertarias, que pueden contribuir para dar una apariencia de un mensaje de libertad y liberación a una ideología conservadora que se piensa opuesta a toda ideología” (Maclaren, 2001, p. 82).

²¹ Sennett (2006), indica que los “cambios económicos presentan una gran complejidad interior, que afectan la vida de la gente común en las instituciones: Lo primero fue la transferencia del poder en las grandes compañías, que pasó de la dirección a los accionistas. Este cambio tiene una fecha concreta: comenzó de la década de 1970. Los inversores, potenciados quisieran resultados a corto plazo antes que a largo plazo. Lo importante era que, para ellos, la medida de los resultados estaba en el precio de las acciones y no en los dividendos de la empresa” (Sennett, 2006, p. 39).

Las nuevas tecnologías invaden la producción industrial, “la microelectrónica asociada a la informatización, la microbiología, la ingeniería genética y las nuevas fuentes de energía son la base de la sustitución de una tecnología rígida por una tecnología flexible” (Frigotto, 2003, p. 77). La industria ya no necesita del mismo número de trabajadores, los cuales son absorbidos por la terciarización o buscan la sobrevivencia en el nombrado trabajo flexible, asumiendo funciones inestables y precarias, sometiéndose a diferentes regímenes de trabajo o mismo la condición de desempleo. Para Sennett (2000):

La expresión capitalismo flexible describe un sistema que es algo más que una mera variación sobre un viejo tema. El acento pone en la flexibilidad y se atacan las formas rígidas de la burocracia y los males de la rutina. De hecho, más que abolir las reglas del pasado, la nueva orden implanta nuevos controles, pero estos tampoco son fáciles de comprender. El nuevo capitalismo es con frecuencia un régimen de poder ilegible (Sennett, 2000, p. 9).

Esto implica la precarización de las relaciones de trabajo, que reduce el tiempo de contrato y que, a su vez, al trabajador es exigido la producción de resultados rápidos, una postura flexible y adaptable según las necesidades de la empresa, “auténtica medida de la eficiencia” (Sennett, 2006 p. 49). Existe, por lo tanto, dentro de las empresas un mercado interno que genera “riesgos de ansiedad, pues la línea divisoria entre competidor y compañero de trabajo se vuelve difusa” (Sennett, *op.cit.*).

Esta “cultura del nuevo capitalismo” (Sennett, *op.cit.*, p. 14) o los nuevos valores y principios de la economía dentro de las empresas, también se han convertido en referencia para las instituciones públicas a través del culto a la flexibilidad, a la meritocracia y a la competitividad entre agentes y agencias estatales. El Estado adopta nuevas formas de control, “adaptando un ethos competitivo, pasando a admitir la lógica del mercado, a través de la importación para el dominio público de modelos de gestión privada, con énfasis en los resultados” (Afonso, 2000, p. 49). El Estado evaluador (Afonso, 2000) busca controlar los gastos públicos y los resultados de las políticas sociales, bajo el discurso de la garantía de la eficiencia y la calidad de los servicios prestados, utilizándose de la evaluación para este fin. Los profesionales de las instituciones públicas “actúan de forma innovadora para de esta forma proteger

y aumentar los intereses de su organización – para alcanzar metas, para competir efectivamente dentro de los nuevos mecanismos del mercado que promueven la competencia entre unas y otras instituciones estatales” (Ball, 2008, p. 152).

Para Du Gay (2012), estos cambios en la actuación de las estatales también implican en reformas administrativas, que están alterando el estilo y la conducta de la gestión en el espacio público, siendo una forma de convertir el Estado en empresa y la sociedad en apoyo a la eficacia de la economía. Se trata de una reconfiguración de la actuación del propio Estado que pasa a asumir nuevas tareas y responsabilidades que generan nuevas relaciones de poder entre los agentes del campo estatal. Esto implica hacer responsable a los agentes y agencias (empresas comerciales, fundaciones, organizaciones voluntarias) en la provisión de demandas, a través de procesos de valoración, contratación y evaluación. Hay una reconstrucción cultural de la gestión del sector público, con la introducción de mercados internos o casi-mercados, creados desde las instituciones. A partir de estrategias de esta naturaleza, tenemos como resultado la ruptura de la línea divisoria entre lo público y lo privado, y la atenuación del papel del Estado que, pasa de proveedor a fiscalizador de la oferta de servicios, principalmente en el área social (Afonso, 2000).

Esta nueva configuración del funcionamiento de las instituciones públicas, revela que el actual funcionamiento del Estado asume relaciones con el mercado a partir de alianzas, consultorías, asesorías, lo que implica en una nueva gobernabilidad y otras posibilidades de orientar, promover y coordinar las políticas, bajo la lógica gerencial. El Estado, lejos de asumir un papel incipiente, continúa ejerciendo una función importante de crear condiciones económicas y jurídicas para garantizar el buen funcionamiento del mercado. Podemos afirmar que en lugar de un Estado mínimo, el mercado requiere la revitalización de las estructuras estatales, de forma a maximizar su eficiencia en la ejecución de las reformas necesarias a las nuevas exigencias de orden globalizada. Es decir, la dinámica de la economía de mercado requiere un

Estado fuerte, aunque sus acciones ocasionen la impresión de que él esté retirándose de escena.

La actuación del Estado en la economía capitalista es amplia puesto que la inserción económica de un país en el comercio internacional depende de un Estado activo y eficiente, como condición favorable a la modernización económica en el contexto globalizado. El Banco Mundial a través del documento "Desarrollo Mundial" (Banco Mundial, 1997, p. 1) indica que el papel del Estado es fundamental para el proceso de desarrollo económico y social, pero, no cuanto agente directo del crecimiento, sino como socio, elemento catalizador e impulsor de ese proceso. El documento, apunta el crecimiento y expansión de las funciones del Estado y recalca el ejemplo de los países recientemente industrializados del Este asiático²², en que una acción gubernamental más incisiva tendría representado el factor fundamental para el crecimiento industrial acelerado de la región.

Por otro lado, el mismo documento, defiende la idea de que la actuación de los Estados nacionales necesita de cambios para que estén en sintonía con los actuales parámetros de la economía globalizada, puesto que los cambios tecnológicos tiene ampliada las funciones de los mercados y obligada a las naciones a asumieren competencias nuevas, resaltando lo que serían las funciones del Estado: a) establecimiento de un ordenamiento jurídico básico; b) mantenimiento de un conjunto de políticas macroeconómicas; c) inversiones en servicios sociales básicos e infraestructura; d) protección de los grupos vulnerables; e) defensa del medio ambiente.

Algunas de estas orientaciones tienen su origen en el Consenso de Washington (1990)²³, cuyas recomendaciones merecen ser destacadas, especialmente las destinadas a los países latinoamericanos, que se encontraban fuertemente endeudados a finales del Siglo XX. Algunas de estas recomendaciones consideradas más importantes son: En primer lugar, los países deberían buscar la estabilidad económica con una política monetaria

²²Los países destacados son Singapur, Corea del Sur, Hong Kong y Taiwán.

²³ Expresión creada por el economista y miembro del Banco Mundial John Williamson, en 1990. In: Williamson, John, editor, *The Political Economy of Reform* (La política económica de la reforma), Institute for International Economics, Washington D.C., 1990).

rígida y austera, con recortes en los salarios de los funcionarios públicos, dimisiones, recortes en las contribuciones sociales, reforma de la seguridad social, etc. En segundo lugar, era necesario mitigar fiscalmente el capital para lograr aumentar su competitividad en el mercado internacional, lo que implicaba la flexibilización de los mercados de trabajo, la disminución de la carga social con los trabajadores y la disminución de los salarios. En tercer lugar, sería necesario liberar el comercio, la inversión y la financiación (Silva, 2010).

Para que los países colocasen en práctica estas recomendaciones, era necesario hacer efectivas reformas estructurales como: la reforma del Estado, privatización de las empresas estatales y apertura comercial. Estas directrices fueron impulsadas fundamentalmente por determinadas instituciones económicas y financieras internacionales, “sus brazos armados” (Bourdieu, 1998 p.1) a ejemplo del Banco Mundial (BM) y Fondo Monetario Internacional (FMI), que presionaban los países a promovieren esas reformas, fuese por el camino de la negociación de la deuda externa, fuese por las condiciones impuestas por estas agencias para la disponibilidad de financiaciones de políticas sociales. Solamente a partir del pago de la deuda, estos países podrían ser reintegrados al mercado financiero internacional que traspasa las fronteras nacionales. Para Diniz (2007), la óptica neoliberal representada por el Consenso de Washington trata los Estados nacionales en desarrollo como objetos pasivos, víctimas de las fuerzas que no pueden controlar, siendo, por tanto, reducidos a la impotencia.

Es posible afirmar que tales orientaciones lideradas por los países hegemónicos, especialmente, Estados Unidos e Inglaterra, expresan el ideal neoliberal para los países periféricos de manera que éstas se conviertan en referencia política económica, de estos países, siendo también una forma de control. El pensamiento hegemónico consagra el ideal neoliberal como el camino por excelencia para que los países en desarrollo pudiesen alcanzar la modernidad y superar la crisis económica y financiera que les alcanzaba. Las directrices políticas y económicas muchas veces van en contra a los intereses nacionales de estos países, interviniendo y trastocando la soberanía de estos

Estados que parecían “más sujetos a las imposiciones del recetario neoliberal a través de programas de ajuste estructural” (Santos, 2002, p. 33).

Cabe destacar las palabras del economista Chang (2003) extraídas del libro “Chutando la escalera. La estrategia del desarrollo en perspectiva histórica”, en el cual el autor presenta una crítica contundente a los argumentos y recomendaciones utilizadas por los países hegemónicos y organismos internacionales, preconizados en las décadas de 1980 y 1990 como recetario para que los países en desarrollo se adaptasen a la nueva orden económica y político mundial. Chang (2003), analizó históricamente como los países hegemónicos alcanzaron el expresivo desarrollo convirtiéndose en potencias mundiales y, concluyó que, se estos hubiesen utilizado las mismas directrices que recomiendan a los países en desarrollo, no habrían alcanzado sus resultados exitosos. A su vez, los países que aplicaron las recomendaciones, no alcanzaron los resultados esperados.

El hecho es que las políticas e instituciones supuestamente “buenas” no consiguieron generar el prometido dinamismo del crecimiento, en los países en desarrollo, en las últimas dos décadas en que fueron tan vigorosamente promovidas por el Establishment internacional de la política de desarrollo (EIPD). Por el contrario, en muchos de estos países, el crecimiento simplemente desapareció (Chang, 2003, p. 230).

Las consecuencias del ajuste estructural para la mayoría de los países en desarrollo fueron graves y pueden ser sintetizadas a partir de las contribuciones de Silva (2010) sobre los impactos en Brasil. Destaca entre otras cuestiones, la caída de la renta, el aumento de la concentración de la renta y el aumento de la pobreza y exclusión. Además de estos, otros indicadores socio-económicos refuerzan esta realidad: la tasa de crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB) que en los años 1970 era de 8,6%, en los años 1980 cayó para 1,7% pasando a ser negativa en el inicio de los años 1990. La deuda externa, a despecho de la maciza transferencia de recurso para el exterior, en el período entre 1980 y 1993 subió de 64 para 145 mil millones de dólares. La concentración de la renta aumentó en el país: los 10% más pobres que en 1981 detenían 0,9% de la renta nacional llegaron a 1989 con apenas 0,7%; la participación de los 50% más pobres se redujo de 14,5% para 11,2%. El porcentaje de brasileños viviendo bajo la línea de la pobreza subió de 29%

en 1980 para 39% en 1990, pasando de los 50 millones de personas. El salario mínimo real cayó 45,4% entre 1979 y 1992. Los salarios que se apropiaban de más de 50% de la renta nacional a finales de la década de 1970 pasaron a detener en el inicio de los años 1990 apenas 35%.

El ajuste estructural en Brasil desencadenó entre otras cuestiones, la reforma del Estado con fuerte marca gerencial – propia de empresas privadas – y respondía a las expectativas y tendencias del mercado. Hubo una aplicación fiel de las ideas neoliberales, bajo la fuerte intervención de los organismos internacionales, lo que repercutió de forma incisiva sobre las políticas sociales, entre ellas las educativas. El Estado redujo su participación como agente central en la asignación de los recursos destinados al funcionamiento de los servicios educativos, trasladando esa responsabilidad a los propios sujetos, sus familias y empresas, asumiendo la responsabilidad de la evaluación y del control de tales políticas.

Frente a resultados negativos como los alcanzados en la experiencia brasileña, el debate internacional alrededor del tema de las reformas orientadas hacia el mercado y fuertemente defendidas en la década de 1990, comienza a ser cuestionada, reflexionando sobre qué estrategias serían las más favorables al desarrollo de los países. En este sentido, se difunde que no hay un recetario único para ser seguido por todos los Estados, pero estos deben buscar alternativas propias, considerando sus especificidades históricas, económicas, políticas y culturales, de manera que el Estado de forma autónoma utilice estrategias nacionales, a partir de sus intereses como nación. Las recomendaciones elaboradas en el Consenso de Washington de hecho, no se constituyeron como el mejor camino.

Destacamos las reflexiones de Joseph Stiglitz, que estuvo en el cargo de vice-presidente del Banco Mundial en el período de 1997 a 2007, sobre las agencias internacionales y la incorporación de sus orientaciones por parte de los diferentes países en desarrollo. Segundo Stiglitz (2002), la forma como los contratos internacionales y las políticas sociales han sido conducidas en el contexto de la globalización, necesitan ser efectivamente repensadas. Y complementa: “durante el tiempo en que estuve en el Banco Mundial, pude ver

con mis propios ojos el efecto devastador que la globalización puede tener sobre los países en desarrollo, en especial las poblaciones pobres de estos países” (Stiglitz, 2002, p. 9).

El cuestionamiento a las posturas ortodoxas alrededor de las estrategias de desarrollo de los países de la América Latina para su inserción en el nuevo orden global, ganan fuerza en el momento en que el escenario político de la región cambió considerablemente en función del movimiento a favor de los gobiernos de izquierda y centro-izquierda, elegidos en el inicio de los años 2000. Esto significa decir que los países como Brasil, Argentina, Venezuela, Bolivia, Uruguay y Chile, posibilitaron el ascenso de estos gobiernos “no por casualidad, sino como reflejo de la frustración generalizada delante de los bajos resultados de la implementación de la agenda neoliberal” (Diniz, 2007, p. 10).

Aun considerando las especificidades históricas y culturales de estos países, había una necesidad común de buscar alternativas políticas, económicas y sociales menos excluyentes y más igualitarias, exigiendo una redefinición de las prioridades de los Estados nacionales a partir de otro tipo de agenda, preocupada en defender el interés eminentemente público.

3 Administración Pública Gerencial en Brasil: Aproximación entre las lógicas pública y privada

Al final de la década de 1970, el Estado brasileño pasó por cambios importantes, caracterizados, básicamente, por la redemocratización política y la liberalización económica. La Constitución Federal de 1988 restableció en su texto, el ideario democrático suprimido en el período de dictadura militar (1964-1985) y atribuyó al Estado la responsabilidad por los derechos sociales. Paralelamente a este proceso, gana fuerza los principios de la agenda neoliberal y el ascenso de las ideologías pro-mercado, bajo la diseminación de los argumentos que reforzaba el rechazo del modelo del Estado burocrático y desarrollador representado como símbolo del atraso.

El Estado era acusado de ser incapaz de promover el crecimiento económico necesario para prepararse para la competitividad internacional, a fin

de recuperar el tiempo perdido en las décadas anteriores, en que se había vivido bajo un Estado gigantesco e ineficiente para los nuevos tiempos globalizados. La concepción diseminada en la opinión pública era de una visión negativa del papel, de la naturaleza y del sentido del Estado y de su intervención en la vida económica y social. Pasó a prevalecer el entendimiento de que era necesario un Estado capaz de enfrentar los nuevos desafíos de la sociedad posindustrial. Este Estado debería garantizar el cumplimiento de los contratos económicos, así como, ser fuerte lo suficiente para asegurar los derechos sociales y la competitividad del país en el escenario internacional, caracterizado por el fenómeno de la globalización.

El Estado bueno debería ser leve, ágil, reducido casi al mínimo, tomado por la racionalidad técnica y vacía de embates políticos. Ya los sectores más progresistas de la sociedad exigían un nuevo proyecto al Estado, orientado por valores democráticos para superar el régimen autoritario vivido por el país. Había una lucha por una mayor participación social en la elaboración y control de las políticas públicas. La comprensión era de que “no hay democracia sin participación popular y de que no hay participación popular sin libertad plena” (Sallun, 2003, p. 37).

Los sectores conservadores y progresistas coincidían en que la superación de la crisis del Estado pasaba por la obsolescencia de un patrón de relación Estado y Sociedad, basado en la centralización y en el autoritarismo. Era necesario, según el discurso liberalizador, un modelo económico que proporcionase mayor libertad a los agentes económicos para que el país se desarrollase. Por otro lado, los sectores democratizadores defendían que la salida de la crisis radicaría en la construcción de la relación entre Estado y Sociedad, abriendo espacio para el ejercicio de la ciudadanía. Pero, aunque los dos sectores sociales indicasen la necesidad de romper con el Estado autoritario, el contenido político e ideológico de cada segmento era bastante diferenciado. Dicho de otra manera, el significado de la participación para el modelo liberalizador tendía a la despolitización de los procesos de gestión, mientras que para el modelo democrático la participación buscaba la

explicitación de los conflictos y divergencias por medio de la politización de la acción práctica, objetivando la construcción democrática del interés público.

A pesar de haber avanzado en la materialización de derechos por intermedio de la legislación, tenemos la dificultad de implementarlos, en parte por la ofensiva neoliberal, pero también porque nuestra cultura democrática es aún mucho embrionaria, lo que facilita el consenso alrededor de la lógica de mercado y de producto en detrimento de la lógica democrática, con énfasis en la participación colectiva de las decisiones y en el proceso (Peroni, 2005, p. 27).

Había en América Latina un pensamiento generalizado respecto a la necesidad de reforma e innovación centrada en la reducción del Estado y en la intensa valorización del mercado, debate este fuertemente influenciado por las coyunturas internacionales. Según Nogueira (2005), hubo poco espacio para un entendimiento más significativo sobre la idea misma de la reforma de Estado, lo que indica poca autonomía a los condicionantes de acumulación del capital. Esta reorientación estratégica, aunque sintonizada con las nuevas inclinaciones liberales del empresariado local y con las tendencias ideológicas dominantes en el plan internacional, fue insuficiente para soldar un nuevo pacto político que superase la crisis de hegemonía iniciada en el inicio de la década de 1980.

Las políticas propuestas en razón de la necesidad de reformar el Estado, restableciendo su equilibrio fiscal de país en crisis, fueron orientadas con la preocupación de reducir el tamaño del Estado y viabilizar el predominio total del mercado. Azevedo y Andrade (1997), afirman que,

Se instaló entre los agentes económicos relevantes y entre parcelas expresivas de la clase política la creencia de que no lograrse definir el papel del Estado y promover la modernización de la máquina gubernamental, se compromete el suceso del combate a la inflación y se pone en riesgo la propia posibilidad de consolidación de una economía de mercado moderna y abierta (Azevedo y Andrade, 1997, p. 76).

A partir del final de los años 1980 e inicio de los años 1990, el Gobierno Collor contribuyó a comprometer el cuadro institucional nacional-desarrollador en fase de declive y reorientar el Estado brasileño en un sentido internacionalizante. Durante este gobierno, se programó la desregulación de las actividades económicas y la privatización de las compañías estatales que

no estaban protegidas por la Constitución de 1988, a fin de recuperar las finanzas públicas y reducir paulatinamente el papel del Estado en el incentivo a la industria doméstica. Finalmente, se ha procedido con la política de integración regional con los países de la frontera sur, instituyéndose el Mercosur (1991), con vistas a ampliar el mercado para los productos domésticos de sus participantes (Sallum, Jr. 2003).

En el gobierno del presidente Collor (1990-1992), se observa una redefinición radical de la agenda pública de acuerdo con las directrices neoliberales que se hicieron hegemónicas en la década de 1980, acompañando el proceso de globalización. El entonces presidente Collor, elegido con la promesa de superar la crisis, consiguió exactamente lo contrario, es decir, profundizarla frustrando las expectativas de las fuerzas políticas en escena. Para estabilizar la moneda, el Plan Collor congeló precios, confiscó provisionalmente y redujo parte de la riqueza financiera de las clases medias y empresariales. También buscó ejercer el poder dissociado de la clase política y de sus mecanismos tradicionales de supervivencia; redujo los gastos del Estado de forma arbitraria por medio de la dimisión en masa de funcionarios²⁴, desorganizando la administración pública; intentó debilitar las organizaciones sindicales de trabajadores estimulando organizaciones alternativas vinculadas al gobierno; extinguió consejos y comisiones, acentuando el desmonte de los espacios corporativos de negociación entre los sectores público y privado.

En suma, las acciones de Collor aferraron la crisis política intentando restaurar de forma autocrática, la estabilidad de la moneda, base de las relaciones de trueque y de la autoridad del Estado sobre el mercado en una sociedad que, aunque mal zanjada políticamente, ya había avanzado mucho en el camino de la democratización. Hubo en el período una intensa disminución de la máquina estatal y una gran reducción de su capacidad de intervención, por tanto, una adopción práctica de la concepción minimalista de Estado.

Con el *impeachment* del presidente Collor, este proceso no ha sido interrumpido, a pesar de que su sustituto, el presidente Itamar Franco, tenía diferencias políticas con su sucesor, fue en su gobierno que el Plan Real fue

²⁴ Según estudio publicado por Santos (1997, p. 48), fueron más de 360 mil empleados públicos dimitidos.

implementado, que para minimizar la inflación, atrajo capital especulativo con intereses altísimos, lo que provocó problemas para el capital productivo en un aumento vertiginoso de la deuda interna y externa (Peroni, 2005). Además, fueron ampliadas en su gobierno las privatizaciones, en el cual, según los datos del Banco Nacional de Desarrollo Económico y Social – BNDS (2000), fueron concluidas la desestatización del sector siderúrgico y quince empresas fueron privatizadas y autorizada la participación de inversores extranjeros en las negociaciones. Según Pinheiro y Giambiargi (1994), todo el proceso de privatización del período tuvo una connotación mucho más ideológica que una cuestión política fiscal, una vez que el programa de privatizaciones tuvo poco impacto en el presupuesto del gobierno federal, disminuyendo poco el déficit público y/o mejorando la eficiencia de las estatales, argumentos utilizados por el gobierno para justificar tal política.

La elección del presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), profundizó el proceso de redefinición de la agenda pública, iniciada en el Gobierno Collor. En este período, el Ministerio de Hacienda, el Banco Central, el Tesoro Nacional y el BNDS, formaban el núcleo que definía las estrategias políticas y económicas, aprobadas a través de medidas provisionales y acatadas prontamente por el legislativo brasileño “acentuando la histórica asimetría entre los poderes Ejecutivo y Legislativo y aumentando los incentivos para el intercambio clientelista entre ambos” (Diniz, 2000, p. 50).

Entre los cambios en la legislación brasileña, destacamos la Enmienda Constitucional n.º. 19/1998, que atacaban las conquistas sociales de los ciudadanos, para favorecer una lógica de mercado, que es por esencia excluyente, disminuyendo así la actuación del Estado en el campo de las políticas públicas, motivando el advenimiento de las asociaciones público-privadas.

De hecho, la búsqueda por un perfeccionamiento de la gestión pública defendida por la Enmienda 19/1998 era necesaria y trajo innovaciones positivas, como, por ejemplo, el fin del “régimen jurídico único” para el servicio público, que no consideraba las peculiaridades de las unidades administrativas, las reglas más claras sobre la ocupación de los cargos en las comisiones y

consejos, así como las nuevas definiciones al respecto de la remuneración en el sector público. Por otro lado, se percibe que en la referida Enmienda hay una articulada concreción de las directrices de la Nueva Administración Pública, de carácter gerencial. Entre estas directrices, podemos destacar las que siguen a partir de las contribuciones de Peroni y Adrião (2002, 2008 y 2011):

- La adopción de un programa de privatización a gran escala;
- Terciarización de diversos servicios públicos importantes;
- Adopción de valores gerenciales y de mercado en la administración pública directa y autárquica;
- Mentalidad mercantilista y orientación al cliente;
- Reducción progresiva de los gastos sociales;
- Creciente énfasis en el “hacer más con menos”, con las ganancias en eficiencia;
- Separación entre un pequeño núcleo estratégico y una gran periferia operacional;
- Énfasis en el papel del gerente de la parte técnica, con aumento de la tecnocracia y del “déficit democrático” de las nuevas instituciones (agencias ejecutivas y agencias reguladoras);
- Adopción en larga escala del régimen celetista²⁵ en sustitución al estatutario, con posibilidad de despido en los moldes privados y quiebra de la estabilidad;
- Frecuentes recortes presupuestarios y perjuicio de la situación de los servidores públicos;
- Énfasis en los “resultados”, en las “metas”, y menosprecio a los “procedimientos”, con la consecuente “flexibilización” del principio de la legalidad en materias vitales, tales como licitaciones, contrataciones de bienes y servicios, nombramiento/contratación/despido de servidores públicos.

²⁵ Régimen de trabajo presente en la consolidación de las leyes de trabajo en Brasil. A pesar de no haber estabilidad, los despidos deben ser justificados. Los funcionarios tienen derecho al Fondo de Garantía por Tiempo de Servicio (FGTS), previo aviso, multas rescisorias, vacaciones, paga extra, ayuda al transporte y jubilación por el Instituto Nacional de Seguridad Social (INSS).

Por tanto, la Enmienda Constitucional nº 19/1998, indica la lógica neoliberal adoptada por el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, caracterizada por la disminución de la máquina pública, disminución de los gastos sociales, énfasis en la racionalidad administrativa y control de los resultados, así como, por la creación de la figura del ciudadano-cliente. La idea de la reforma del Estado fundamentada en el argumento de, preparar el país y ajustar su economía para la nueva competitividad internacional, pasó a ganar espacio en Brasil de manera más sistemática. La modernización administrativa pasa a ser reconocida como una renovación de la gestión pública inspirada en los principios de la “nueva gerencia pública” (*new public management*), cuya idea principal se orientaba hacia una fuerte valoración de los mecanismos de mercado que serían más eficientes para racionalizar procedimientos, organizar actividades y controlar grupos de interés, burócratas y gestores.

La reforma gerencial implementada en Brasil al inicio del Gobierno Fernando Henrique Cardoso y, elaborada básicamente por su Ministro de Administración Federal y Reforma del Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira, venía exactamente con la propuesta de “desburocratizar” la actuación del Estado, para que éste tuviese condiciones de acompañar el ritmo de la sociedad globalizada. En las palabras del propio Bresser, el objetivo de la reforma sería la sustitución de una burocracia basada en el modelo racional legal, weberiano²⁶, por una nueva modalidad de administración pública del tipo gerencial, fundamentada en conceptos modernos de administración y eficiencia como descentralización, flexibilización, y control de resultados.

La ejecución y el desarrollo de las políticas sociales fueron descentralizados por medio de la privatización, de la licitación y la

²⁶ El término burocracia está casi siempre relacionado con las connotaciones negativas, como la crítica a la rigidez del aparato del Estado que convierten en ineficientes las instituciones públicas. Para Weber, fue en el Estado Moderno que la burocracia entendida como un aparato técnico-administrativo formado por profesionales especializados, seleccionados según criterios racionales y que se encargaban de diversas tareas importantes dentro del sistema, ganó más fuerza. Para él, la distribución de funciones, la selección de personal especializado, los reglamentos y la disciplina jerárquica son factores que hacen de la burocracia moderna el modo más eficiente de administración, tanto en la esfera privada (en una empresa capitalista), cuanto en la administración pública. En la burocracia, “[...] rige el principio de áreas de jurisdicción fijas y oficiales [...]”, jerárquicamente ordenadas, cuyo desempeño sigue reglas generales, más o menos estables y que pueden ser aprendidas. La actividad burocrática presupone un entrenamiento especializado y con plena capacidad de trabajo del funcionario. Tal actividad se basa o se cristaliza en documentos escritos (Weber, 1971 p. 229-231).

terciarización, siendo la privatización el pasaje de los servicios lucrativos para el mercado; la terciarización, a su vez, el proceso de transferencia para el sector privado de servicios auxiliares o de apoyo; y la publicización, la “transferencia para el sector público no-estatal de los servicios sociales y científicos que hoy el Estado presta” (Bresser-Pereira, 1997 p. 7-8).

Así, en el contexto de la crisis política y económica, la descentralización surgió como una posibilidad de democratización del poder, siendo muchas veces confundida con ella. La asociación entre descentralización y democratización predominó en el discurso de que “solo serían democráticos los entes y espacios descentralizados, esto es, capacitados para asumir encargos antes desarrollados centralmente, neutralizando de esta forma el exceso de Estado” (Nogueira, 2005, p. 55).

Este discurso reformista de la gestión pública, inspirado por el proyecto neoliberal expresivamente difundido, relacionaba la descentralización a la “modernización” institucional. Así que, la descentralización implicaría nuevas formas de gestión que priorizarían la autonomía institucional, los acuerdos, los consensos, la redistribución de tareas entre instancias del Estado, las estrategias de regulación a la distancia, la profesionalización, las medidas de responsabilidad de los resultados (entre ellas sistemas de evaluación), la apertura institucional para la sociedad, la participación y la privatización.

El Estado debería, de esta forma, controlar más los resultados que los procedimientos, conceder más autonomía a los órganos públicos, descentralizar estructuras y actividades, y flexibilizar procedimientos, transformando los ambientes en más competitivos, ágiles y responsables frente a los ciudadanos consumidores. El énfasis del paradigma gerencial estaba en el aparato administrativo del Estado y en la mejora de la gestión, sin necesariamente fortalecer el Estado como campo democrático de mediación política e integración social.

La reforma del Estado debe ser entendida dentro del contexto de la redefinición del papel del Estado, que deja de ser el responsable directo por el desarrollo económico y social por la vía de la producción de bienes y servicios, para fortalecerse en la función de promotor y regulador de este desarrollo (Brasil, 1995, p. 12).

Cardoso (1998) afirma que la reforma gerencial parte del reconocimiento de que los Estados democráticos contemporáneos no son simples instrumentos para garantizar la propiedad y los contratos, sin embargo formulan e implementan políticas públicas estratégicas para sus sociedades, tanto en el área social, cuanto en la científica y tecnológica. Para esto es necesario que el Estado utilice prácticas gerenciales modernas, sin perder de vista su función eminentemente pública. El argumento que esta perspectiva desarrollada en la administración de empresas también es válida para las organizaciones públicas, que las funciones del Estado en un mundo globalizado exigen nuevas competencias, nuevas estrategias administrativas y nuevas instituciones.

Las ideas que constituían la reforma del Estado brasileño fueron publicadas en el documento Plan Director de la Reforma del Aparato del Estado (PDRAE) (Brasil, 1995), cuya propuesta organizaba la administración pública en cuatro núcleos: el estratégico, el de servicios exclusivos, el de servicios no-exclusivos y el de la producción para el mercado. La composición y los objetivos de estos núcleos a partir del Plan Director fueron sintetizados de la siguiente manera:

- **Núcleo Estratégico:** Compuesto por los Poderes Legislativo y Judicial, Ministerio Público, Poder Ejecutivo (Presidente de la República, Ministros, sus auxiliares y asesores). Tiene como objetivos: Modernizar la administración burocrática, a través de la profesionalización del servicio público e introducir una cultura gerencial basada en la evaluación de desempeño; Definir y supervisar los contratos de gestión con las agencias autónomas, responsables por las actividades exclusivas del Estado y con las organizaciones sociales responsables por los servicios no-exclusivos del Estado, realizados conjuntamente con la sociedad.
- **Núcleo de Servicios Exclusivos del Estado:** Compuesto por el Tercero Sector en que el Estado e instituciones públicas no estatales y privadas actúan simultáneamente. Actúa en las siguientes funciones: Recaudación y fiscalización de los impuestos, policía, seguridad social básica, fiscalización del cumplimiento de las normas sanitarias, servicio de

tráfico, compra de servicio de salud por el Estado, control del medio ambiente, subvención para la educación, salud, entre otros. Tiene como objetivos: Transformar las autarquías y fundaciones que detienen el poder del Estado en agencias autónomas, administradas según un contrato de gestión. Para estas autarquías serían escogidos profesionales indicados por el Ministro, que tendrán amplia libertad para administrar los recursos humanos y financieros, debiendo sustituir la administración pública burocrática, rígida, orientada hacia el control – a priori – de los procesos por la administración pública gerencial, basada en el control – a posteriori – de los resultados y en la competición administrada; Fortalecer las prácticas de control social para la evaluación de las políticas públicas;

- **Núcleo de los Servicios No-exclusivos:** Tiene como objetivos: Transferir para el sector público no estatal estos servicios a través de un programa de licitación, transformando las fundaciones públicas en organizaciones sociales. Es decir, en entidades de derecho privado, sin fines lucrativos, que tengan la autorización específica del Poder Legislativo para celebrar contrato de gestión con el Poder Ejecutivo y, de esta forma tener derecho a la dotación presupuestaria; Lograr una mayor autonomía y responsabilidad para los dirigentes de estos servicios y un control social directo de estos servicios por parte de la sociedad, a través de consejos y participación en la evaluación y desempeño de la organización; Ampliar las asociaciones con el Estado que financiará la institución y participará de su funcionamiento comprando sus servicios, proporcionando al ciudadano-cliente un coste menor;
- **Núcleo de la Producción para el Mercado:** Dar continuidad al proceso de privatización a través del Consejo de Desestatización; Reorganizar y fortalecer los órganos de regulación de los monopolios naturales que fueron privatizados; Implantar contratos de gestión en las empresas que no podían ser privatizadas.

Pudimos constatar que las políticas sociales, en el referido Plan Director, no fueron consideradas actividades exclusivas del Estado, siendo ahora de propiedad pública no-estatal o privada, además, tales políticas dejaron de pertenecer a su núcleo estratégico. Bresser Pereira (1997), al referirse a las políticas sociales, indica que, “esas son actividades competitivas y pueden ser controladas no solamente a través de la administración gerencial, pero también y, principalmente, a través del control social y de la constitución de casi-mercados” (Bresser-Pereira, 1997, p. 8). Lo que significa decir que, este casi-mercado implica en la adopción de los principios de mercado para la orientación de las acciones del Estado, por “acreditar” que el mercado es más eficiente y productivo que este.

De este rediseño propuesto para la reforma del Estado, rescatamos dos tendencias: por una el Estado se retira de la ejecución, pero permanece como financiador y evaluador de las políticas sociales, éstas ahora ofertadas por distintos agentes privados, configurando lo que ha sido identificado como la propiedad pública no-estatal; por la otra, aunque la actividad o servicios permanezca bajo la propiedad del Estado pasan a ser regidos por la lógica del mercado, aquí identificado como la esfera del casi-mercado (Peroni y Adriaño, 2005, p. 45).

Según Ball (2004), hubo un cambio significativo en la arquitectura política del Estado, cuando el Estado se distancia de la responsabilidad exclusiva por la prestación directa de los derechos sociales y los atribuye a los diferentes prestadores, en potencial, de servicios – públicos, voluntarios y privados. Frente a esto, la responsabilidad por la ejecución de las políticas sociales debe ser retornada para la sociedad: para los neoliberales a través de la privatización (mercado), y para el público no-estatal sin fines lucrativos (Peroni, 2006, p. 14). Lo que introduce la libre competencia entre estos prestadores de servicios y envuelve el uso de modelos comerciales de licitación y contratación. Además, permite considerar modelos alternativos de financiación, y la participación de financiadores privados para desarrollar la infraestructura del sector público (Peroni, 2004, p. 109, 110).

En esta configuración del público no estatal, defendida por el PDRAE (Brasil, 1995) hay una transformación en la naturaleza de la propiedad, en que una institución deja de ser estatal para convertirse en privada de derecho

público. Para Peroni (2006), se trata de un cambio en el “status” jurídico de la institución pública que pasa a ser de derecho privado, constituyéndose en unidades ejecutoras, a ejemplo de las organizaciones no gubernamentales, fundaciones, consejos, entre otras. Además, las políticas sociales también pueden ser desarrolladas y ejecutadas a partir de asociaciones entre el Estado y las instituciones de la sociedad sin fines lucrativos integradas al tercer sector.

Destacamos que representantes del sector empresarial, y no de los movimientos vinculados a las luchas sociales, fueron llamados para ser sociedad civil en los consejos que van definir la gestión de las políticas públicas. Otra cuestión importante es que la gestión no es técnica, sino política, y aparece como técnica en los argumentos del gobierno y de los empresarios sobre calidad y eficiencia con la lógica del mercado en la gestión pública (Pires, Peroni, 2010).

Existe una mercantilización de los derechos sociales que se convierten en bienes de consumo cuando dejan de ser una responsabilidad exclusiva del sector público, pasando para el sector público no-estatal. Los derechos sociales se convierten en servicios sometidos a las estrategias de mercado, cabe al Estado exigir que tales servicios sean prestados de manera eficiente, con vistas a la obtención de resultados. Lo público se privatiza, siendo los intereses privados generalizados como se fuesen de interés público.

Bresser Pereira (1996), justifica que estas organizaciones serán más eficientes, por ser flexibles y competitivas, por tanto tienen mejores condiciones de atender a los derechos sociales. El Estado continuará financiando, pese a que el control político e ideológico pasa a las citadas organizaciones públicas no estatales:

El Estado Social-Liberal, que es social porque mantiene sus responsabilidades por el área social, pero es liberal porque acredita en el mercado y contrata la realización de los servicios sociales de educación, salud, cultura e investigación científica de organizaciones públicas no estatales que financian a fondo perdido con presupuesto público” (Bresser Pereira, 1996, p. 14).

Para Gentili (2001), la privatización de las políticas sociales envuelve una dinámica donde se combinan tres modalidades complementares: suministro público con financiación privada (privatización de la financiación); suministro

privado con financiación pública (privatización del suministro) y suministro privado con financiación privada (privatización total). Esto significa que hay un amplio y progresivo proceso de transferencia de responsabilidad en la conducción de las políticas y derechos sociales para entidades privadas que empiezan a invadir los espacios, hasta entonces, ocupados por el Estado.

Peroni (2006), destaca que el cambio para lo público no estatal, principalmente por medio de asociaciones como propuesta de la gestión gerencial, tuvo continuidad de cierta manera en los gobiernos de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010), a través de la Carta de Brasilia, que presenta una propuesta de gestión pactada por el Ministerio del Planeamiento y secretarios estatales de la Administración (Brasil, 2009) y otros documentos como “Gestión pública para un país de todos”, Plan de Gestión del Gobierno Lula, del Ministerio del Planeamiento, Presupuesto y Gestión (Brasil, 2003). Esta concepción de gestión, que tiene principios de casi-mercado, está siendo profundizada por el gobierno Dilma Rousseff, con la creación, en mayo de 2011, de la Cámara de Políticas de Gestión, Desempeño y Competitividad (CGDC), presidida por el empresario brasileño Jorge Gerdau, que somete a la lógica del mercado la gestión pública.

El reformismo de los años 1990, consideraba que con la globalización cabría al Estado actuar de manera desterritorializada y dinámica para que tuviese condiciones de auxiliar en el desarrollo económico y proteger a los ciudadanos de las desigualdades. Así, estaría superando la burocratización de sus procesos de gestión responsable por el fracaso y baja calidad de los servicios públicos, pasando a flexibilizar normas y descentralizar el control gerencial.

Por ello, no es incorrecto afirmar que tanto las Orientaciones de la Enmienda Constitucional 19/1998, como las del Plan Director de la Reforma del Aparato del Estado parten de la premisa de que el Estado no debe ser el principal promotor de las políticas sociales, debiendo remitir su fomento a la participación de la sociedad civil, a partir de la asociación con el ente público. La convergencia de estas directrices se traduce en el principio de que los mecanismos de mercado son indispensables para la mejora de la gestión. En

general, ellas proponen nuevas relaciones entre Estado y sociedad, mediante reformas institucionales y administrativas, vistas como condiciones básicas para viabilizar un nuevo espacio público, en el cual la vigencia de principios del mercado haría posible la adopción de prácticas del sector privado y, una menor actuación directa del Estado en la provisión y ejecución de servicios sociales.

Según Souza y Faria (2004):

Se evidencia la defensa de la desburocratización del Estado y de apertura de las nuevas formas de gestión de la esfera pública; de la autonomía gerencial y, aún, de la búsqueda del incremento en los índices de productividad de los sistemas públicos, marcadamente bajo inspiración economicista y neoliberal (2004, p.928).

Constatamos, a partir del Plan Director de la Reforma del Aparato del Estado, que la administración pública es considerada como una gran empresa privada, dirigida por gerentes que tienen como funciones principales alcanzar metas y resultados, siendo responsabilizados y/o exonerados en caso de que los resultados de su gestión no alcancen las expectativas de la institución/empresa. Estos agentes de la gestión pública deben desarrollar su trabajo con “autonomía” e inclusive tomar decisiones que no siempre atienden a los intereses políticos y económicos de la colectividad.

Existe una clara intención de hacer de la gestión del sector público algo análogo a la iniciativa privada, lo que puede resultar inadecuado, puesto que, inspirado en nociones de eficiencia, economía, reducción de costes y desempeño, no tiene en cuenta las exigencias y características propias del sector público, de los órganos y entidades integrantes de la gestión pública. Ball (2004), afirma que coexiste, en este sentido un nuevo conjunto de relaciones sociales de gobernanza que modifican los papeles del Estado y de las instituciones del sector público. El Estado asume una función evaluadora de resultados y a las instituciones públicas son impuestos desempeños propios de empresas privadas, con nuevas relaciones laborales, nueva cultura de performatividad competitiva entre los agentes por medio de un sistema de recompensas y sanciones.

El actual escenario de prestación de servicios públicos, y, por tanto, de la ejecución de políticas públicas, enfrenta problemas de cobertura, distribución,

eficiencia y calidad que no son apenas cuestiones administrativas – son consecuencias de proceso de transformación estructural que pasan la mayoría de los países, principalmente, aquellos en desarrollo.

La reforma del Estado debería, según Diniz (2001), crear condiciones para un aumento expresivo tanto de gobernanza – capacidad de implementar las políticas públicas –, cuanto de la gobernabilidad – condiciones institucionales de legitimación. Sobre una concepción amplia de reforma del Estado, la autora afirma que la gobernabilidad y la gobernanza deben ser usadas como conceptos complementarios. La reforma del Estado no se reduce a una concentración del poder técnico, pero es necesario establecer una nueva relación política, tener gobernabilidad y gobernanza como criterios necesarios en el sentido de llevarse a buen término el interés público por parte del Estado, sintonizándose de esta forma con el nuevo espíritu democrático (Diniz, 2001). Más que discutir el papel del Estado en su relación con el mercado, lo importante ahora, bajo el nuevo impacto político, es colocar este Estado a servicio del interés público, en el intento de satisfacer firmemente las necesidades públicas, orientado por decisiones políticas y no por una supuesta racionalidad burocrática.

Consideraciones Sobre el Capítulo

En este capítulo, presentamos el referencial teórico que fundamenta nuestra investigación sobre la concepción de campo estatal y, argumentamos que éste se constituye de un conjunto de capitales, inclusive simbólico, que ejerce su poder sobre otros tipos de poder. El campo estatal, como un espacio de lucha y negociaciones entre diferentes agentes y agencias, permite una postura activa de los agentes, que dependiendo de su trayectoria o capital, puede producir efectos en este campo para mantener o transformar la distribución del capital y del poder. Esta lógica compleja que se da en el campo estatal, ayuda a comprender la dinámica de otros espacios sociales, que también se procesan a partir de trueques, negociaciones y disputas por el poder.

Mostramos que el campo estatal posee un papel en la construcción social del mercado, que se da a partir de las relaciones entre el campo económico y el campo político, legitimando especialmente a través del aparato jurídico las reformas económicas protagonizadas por el ideario neoliberal. Esto significa decir que el Estado lejos de asumir una función mínima en el contexto de la sociedad neoliberal, contribuye activamente para crear condiciones y garantizar un buen funcionamiento del mercado, lo que exige revitalización de las estructuras estatales, de forma a maximizar su eficiencia en la ejecución de las reformas necesarias a las nuevas exigencias de orden globalizado.

El nuevo orden mundial y político caracterizado por la transnacionalización tiene como rasgo primordial la expansión capitalista, la desterritorialización y el debilitamiento de la soberanía de los Estados nacionales que, para no perder la soberanía nacional, deben asumir posturas políticas que fortalezcan y amplíen la capacidad de negociación para conquistar posiciones favorables en el juego del poder internacional.

El nuevo capitalismo, expresado por la expansión mundial de la producción, en atención a nueva clientela internacional, avance de las tecnologías, de la microelectrónica y de los medios de comunicación, también exigieron que las grandes empresas se rediseñasen desde el punto de vista interno, a partir de la lógica de la flexibilidad. Esta "cultura del nuevo capitalismo" o los nuevos valores y principios de la economía dentro de las empresas, también se convirtieron en referencia para las instituciones públicas a través del culto a la flexibilidad, la meritocracia y la competitividad entre agentes y agencias estatales.

Para los países en desarrollo, en especial los de América Latina, la entrada en el nuevo orden mundial fue marcada por imposiciones de los organismos internacionales y países centrales, a través de un ajuste estructural que preveía reformas en la actuación del Estado, apertura comercial y privatizaciones. Solamente a partir de la adopción fiel de tal recetario y del pago de sus deudas externas, los países en desarrollo tendrían condiciones de hacer parte del concurrido mercado internacional.

El Estado brasileño adoptó fielmente tales recomendaciones del Consenso de Washington, empleando el discurso de promover el crecimiento económico necesario para prepararlo a la competitividad internacional. La modernización administrativa pasa a ser reconocida como una renovación de la gestión pública, inspirada en los principios de la “nueva gerencia pública” cuya idea principal se orienta hacia una fuerte valoración de los mecanismos de Mercado como referencia para el funcionamiento de la gestión estatal y sus políticas públicas.

Las políticas sociales, en este contexto, dejan de ser consideradas actividades exclusivas del Estado, siendo ahora de propiedad pública no estatal o privada. En esta configuración del público no estatal hay una transformación en la naturaleza de la propiedad, en que una institución deja de ser estatal para convertirse en privada de derecho público. Existe una mercantilización de los derechos sociales que se convierten en bienes de consumo, servicios sometidos a las estrategias de mercado, siendo la función del Estado exigir que tales servicios sean prestados de manera eficiente, con vistas a la obtención de los resultados que se espera.

En este sentido, la reforma del Estado no debería ser reducida a las cuestiones técnicas, si bien, convendría crear condiciones para un aumento expresivo tanto de gobernanza, cuanto de la gobernabilidad y así establecer una nueva relación política entre agentes y agencias estatales. Para esta nueva relación se determina como criterio necesario, la garantía del interés público por parte del Estado, sintonizándose así con el nuevo espíritu democrático.

CAPITULO III:

LA EDUCACIÓN EN BRASIL: UNA HISTORIA DE EXCLUSIÓN

En este capítulo mostraremos cómo, históricamente, la oferta y el acceso a la enseñanza superior en Brasil ha estado restringida a una pequeña parte de la población, siendo, por tanto, excluyente y elitista. Veremos que el acceso a la enseñanza superior en Brasil puede ser considerado un tema polémico porque afronta, de un lado, perspectivas elitistas del mercado, y de otro, perspectivas más democráticas de ampliación del acceso y garantía del derecho a este nivel de enseñanza.

1 La Educación Superior Brasileña en los Diferentes Períodos de la Historia

La Educación Superior es un bien público, un derecho humano y universal, que el Estado tiene el deber de garantizar. El carácter de bien público social de este nivel de enseñanza “se reafirma en la medida en que el acceso a él sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas” (Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe - CRES, 2008).

Infelizmente en Brasil, la historia de la Enseñanza Superior revela que el acceso a ese derecho humano se dio de forma tardía en relación a los otros países de la región, a ejemplo de Argentina, que en 1613, fundó su primera Universidad de Córdoba (Trindade, 2000). Esto puede ser explicado en función de la concepción imperial diferenciada de España en relación a Portugal, que no permitió que Brasil tuviese universidades durante el periodo colonial. Apenas había en el país en esta misma época histórica apenas algunos

colegios jesuitas que ofertaban cursos de filosofía y teología en seminarios teológicos. Sin embargo, algunos estudiosos atribuyen la existencia de esos cursos de filosofía y teología promovidos por los jesuitas como un proceso embrionario de desarrollo de la enseñanza superior en el país, aunque en el período imperial (Amaral, 2009, Mendonça, 2000; Cunha, 1986).

La tradición jesuítica de dedicación a la enseñanza secundaria y superior explica que esta congregación religiosa tuviese el interés de promover este nivel de enseñanza a partir del Colegio de Bahía, transformándolo en Universidad de Brasil. Sin embargo, todas las solicitudes dirigidas a la metrópoli fueron desconsideradas. Cabe resaltar que la acción pedagógica jesuítica ha estado prácticamente reducida a la formación de una pequeña parte de letrados que, a través del dominio del saber erudito y técnico europeo de entonces, orientaba las actividades más complejas y operaba como centro difusor de conocimientos, creencias y valores cristianos (Ferreira Jr. y Bittar, 2008).

Para Amaral (2009), con la expulsión de los jesuitas de Brasil, en 1759, debido a la disputa entre el Estado burgués portugués y la Compañía de Jesús, en el momento en que afrontaban una fuerte crisis económica en la colonia, se extinguió toda la enseñanza jesuítica, transfiriendo la responsabilidad de la oferta y definición de la educación al Estado portugués. Lo que podría haber sido un ensayo para el desarrollo de la enseñanza superior en el país, fue completamente interrumpido. De acuerdo con Prado Júnior (2000), “la colonia vivía en un completo aislamiento educativo, sin lo más rudimental sistema de educación e instrucción que fuese” (Prado Júnior, 2000, p. 139).

Para Cunha (1986), la oferta tardía de la Enseñanza Superior puede ser explicada también a partir de una conjunción de intereses entre la política de colonización y la visión de la élite brasileña, que optaba por enviar sus jóvenes para realizar sus estudios superiores en Europa, como señal de prestigio social. La falta de interés del colonizador en promover tal etapa de enseñanza en la colonia se daba por el recelo de que el acceso a la enseñanza superior pudiese representar una antelación de un posible movimiento independentista. Para Fávero (2000), las tentativas para la creación de universidades en el

periodo colonial y monárquico, fueron destruidas en función de la política de “control por parte de la Metrópoli a cualquier iniciativa que vislumbrara señales de independencia cultural y política de la colonia” (Fávero, 2000, pp.18-19). De esta forma, podemos afirmar que la historia de la enseñanza superior en Brasil fue marcada por la relación entre colonizador y colonizado expresada en la dependencia económica, cultural y social.

Los cursos superiores propiamente dichos empezaron a ser instalados en Brasil solamente a partir de 1808 con la llegada de la familia real al país, cuando este pasó a ser sede de la monarquía portuguesa. Surgieron entonces, los cursos de Ingeniería Real de la Marina (1808) y de la Academia Real Militar (1810), el Curso de Cirugía de Bahía (1808), de Cirugía y Anatomía del Rio de Janeiro (1808), de Medicina (1809), también en Rio de Janeiro, de Economía (1808), de Agricultura (1812), de Química (química industrial, geología y mineralogía), en 1817, y el curso de Diseño Técnico (1818).

La enseñanza superior se desarrolló muy lentamente, seguía el modelo de formación de los profesionales liberales como médicos, abogados e ingenieros en facultades aisladas, de carácter no universitario mantenidas por el Estado. Estas instituciones pretendían asegurar el diploma profesional a una pequeña élite, para que ésta pudiese ocupar puestos privilegiados en un mercado de trabajo restringido – formarse en un curso superior remitía a la manutención del privilegio de riqueza y de clase social. Las primeras facultades, por lo tanto, estaban ubicadas en ciudades económica y políticamente importantes que poseían una orientación profesional fuertemente elitista y formadora de la mentalidad política del Imperio.

La enseñanza superior en Brasil nació desprovista de un carácter nacional, siendo los cursos ofertados ajenos de la realidad brasileña, siguiendo el modelo de referencia europeo, especialmente, el francés. Para una sociedad de economía esencialmente agraria, que se basaba en el latifundio, monocultivo y en el trabajo esclavo, direccionada para el exterior como proveedora del comercio internacional, los cursos de Medicina, de Derecho y de Ingeniería servían de instrumento para el ascenso social, manutención y consolidación del régimen para una minoría (Fávero, 2000, p.29).

De acuerdo con Romanelli (2005), la enseñanza superior en Brasil surge con el propósito exclusivo de proporcionar educación para una élite aristocrática y noble que componía la Corona portuguesa. La educación primaria, a su vez, estaba marcada por una estructura precaria, un número reducido de instituciones y bajos sueldos a los profesores. No había el interés en mantener una enseñanza elemental para la población que en general era de mayoría esclava. A pesar del crecimiento de la población hasta la segunda mitad del siglo XIX, menos del 10% de la población en edad escolar frecuentaba la educación primaria en el país.

En este periodo se produce también una sistematización de la enseñanza en nivel secundario, que tenía como mayor objetivo la preparación de jóvenes para la Enseñanza Superior fuera del país. Además, y quizás más grave, la mayoría de las escuelas secundarias eran privadas, lo que por sí solo representaba una “elitización” de esta etapa de enseñanza, ya que solamente las familias que disponían de recursos podían financiar los estudios de sus hijos y los cursos preparatorios para los exámenes de acceso a la enseñanza superior.

La dualidad de la educación formal traducía la dualidad de la sociedad brasileña. El sistema provincial y, más tarde, regional de las escuelas primarias y vocacionales para el “pueblo”, y de la enseñanza académica secundaria y de las escuelas superiores para la “élite.” Ambos sistemas eran independientes, no dando pasaje al otro. Como la sociedad continuaba esclavista, el pueblo sería los hombres libres, porque los esclavos eran el suelo de la sociedad y no llegaban a constituir clases (Teixeira, 1969, p. 293).

Por lo tanto ya había en el Imperio la marca de la organización dual de la historia de la educación brasileña, que mantenía la tradición de la educación aristócrata y elitista, totalmente dirigida a los frequentadores de la corona y, por lo tanto, para los jóvenes destinados a la enseñanza superior, en detrimento de los demás niveles de enseñanza que atenderían la gran mayoría de los brasileños.

1.1 Enseñanza superior: del Imperio a la primera República

Con el proceso de Independencia de Brasil en 1822, los problemas educativos de la enseñanza primaria a la enseñanza superior pasaron a ser

solucionados internamente. Con el Acto Adicional de 1834, la responsabilidad por la oferta de la educación en todos los niveles fue descentralizada y pasó a ser competencia de las provincias que, sin condiciones de mantener la financiación de la educación primaria, secundaria y superior, priorizó los dos primeros niveles (de gratuidad obligatoria para todos los ciudadanos de acuerdo con la Constitución Imperial de 1823), en detrimento de la enseñanza superior que quedó bajo la responsabilidad del poder central hasta el año 1879.

Aun en el final del Imperio, ganó fuerza el movimiento bajo el espíritu liberal y positivista, por la no oficialización y libertad de la enseñanza, que condujo al Decreto de nº 7.247 de la llamada Reforma Leôncio de Carvalho, que instituyó la enseñanza completamente libre en todo el imperio²⁷, dando inicio a la implantación de la enseñanza privada en el país. A partir de ahí, surgieron las instituciones privadas por iniciativa de las élites locales comprometidas en dotar sus estados de establecimientos de enseñanza superior y las confesionales católicas como alternativa a la enseñanza pública. Fue en el Estado de São Paulo que se desarrolló el primer sistema educativo que rompió con el modelo de escuela sometida al control del gobierno central. Podemos afirmar que tuvo origen en ese periodo la diversificación del sistema que caracteriza, hasta nuestros días, la enseñanza superior del país, con instituciones públicas y laicas, federales o estatales, privadas confesionales o no.

El final del Siglo XIX en Brasil fue marcado por hechos históricos importantes como el fin del gobierno imperial y el advenimiento de la República, la abolición de la esclavitud, introducción de la fuerza de trabajo libre y el inicio del desarrollo industrial. En el periodo conocido como la “Primera República” (1889-1930), había un proceso de urbanización en el país, con nuevas demandas sociales, especialmente las relacionadas al mercado de trabajo industrial que pasó a exigir cierto nivel de escolaridad, lo que despertó en la

²⁷ Anísio Teixeira (1969) en su estudio sobre “La expansión de la enseñanza superior en Brasil”, afirma que durante todo el Imperio, había una resistencia por parte de D. Pedro II en relación a la creación de universidades brasileñas. En sus palabras, el autor hace hincapié al hecho de que “el emperador, un hombre culto, e incluso altamente inclinado para las cosas intelectuales, no abrió una sola escuela superior en Brasil; resistió a la idea de universidad hasta el último momento en que estuvo en el trono. Cuando al final reconoció que sería conveniente una universidad para el Norte y otra para el Sur de Brasil, aun así no creó una única universidad. La República dio continuidad a la tradición de resistencia (Teixeira, 1969, p. 4).

sociedad e intelectuales de la época una mayor discusión sobre la necesidad de creación de más instituciones de enseñanza en todos sus niveles.

La Constitución de 1891 trajo cambios significativos a la educación. Entre los cambios, concedió a la Unión, la exclusividad de crear instituciones de enseñanza superior en los Estados. Al Congreso Nacional fue atribuida la prerrogativa legal exclusiva de legislar sobre la enseñanza superior y crear escuelas secundarias en los Estados, además de responder por la instrucción secundaria del Distrito Federal. Los Estados, a su vez, podían legislar sobre la enseñanza primaria y secundaria, implantar y mantener escuelas primarias, secundarias y superiores.

Nosella (1998) resalta que la política educativa de la Primera República, de un lado, fue importante porque introdujo en Brasil la idea de un sistema escolar o una red de enseñanza primaria, pública, gratuita y laica; por otro lado, el sistema creado fue insuficiente e insensible al mundo del trabajo que, en el periodo, se estaba desarrollando en el espacio urbano e industrial, con fuerza de trabajo asalariada. El rigor, el intelectualismo, la desvinculación de la realidad y del mundo del trabajo que caracterizaron la escuela de esta época, además de la herencia del pasado colonial, eran también trazos inmanentes de una sociedad dual, elitista y excluyente. En ese periodo, el modelo de enseñanza superior adoptado también contribuía a la manutención de ese tipo de sociedad y del pensamiento positivista dominante en el periodo.

Durante la Primera República, hubo de cierta forma una expansión en la enseñanza superior que pasó de 5.795 para 24.166 estudiantes. Por otro lado, este número representaba apenas 0,05% de la población del país, que estaba matriculada en cursos superiores en la época y que mantenían el modelo de escuelas autóctonas para la formación de profesionales liberales. El número poco expresivo de estudiantes en la enseñanza superior puede ser explicado también en función del Decreto nº 11.530 de 1915, que reglamentaba la enseñanza secundaria y superior.

A partir de ahí, la enseñanza secundaria pasó a solicitar certificado para su acceso y conclusión, lo que consecuentemente trajo una reducción significativa del número de alumnos aprobados para las escuelas superiores.

Para la enseñanza superior, bajo el control efectivo del Estado fue exigido que las facultades limitasen el número de plazas y adoptasen el criterio clasificatorio del examen “vestibular”²⁸, que también representó la exclusión de la gran mayoría de los jóvenes del país a este nivel de enseñanza. Además, solo una minoría de sujetos tenía condiciones de pagar un curso superior, que en este periodo no era gratuito, aunque fuesen ministrados en escuelas oficiales.

A pesar de haber sido considerado un periodo fértil para la expansión de la enseñanza superior, es importante decir que los intentos de creación de universidades fueron raros y ninguna de ellas se consolidó. Es interesante reflexionar sobre ello, ya que se dio de forma diferente en el periodo colonial e imperial, cuando cerca de 24 proyectos fueron presentados a favor de la creación de universidades entre 1808 y 1872, aunque todos hayan sido rechazados por la corona (Teixeira, 1969).

De acuerdo con Savianni (2010), se puede afirmar que a mediados de los años 1910, había tres experiencias de instituciones privadas con perfil de universidad, las llamadas por Cunha (1986) de “universidades pasajeras.” De entre ellas, la Universidad de Paraná que, fundada en 1912, inició sus cursos en 1913 y, en 1920, por inducción del gobierno federal, fue desactivada y pasó a funcionar en la forma de facultades aisladas (Derecho e Ingeniería, reconocidas en 1920 y Medicina, reconocida en 1922) hasta ser reconstituida en 1946 y federalizada en 1951, dando origen a la actual Universidad Federal de Paraná. Otro ejemplo fue la Universidad de Manaus, creada en 1909, en el contexto de prosperidad del caucho, siendo disuelta en 1926 con la crisis económica representada por el agotamiento del ciclo del caucho, y la Universidad de São Paulo, fundada en 1911.²⁹

Solo en 1920, por el Decreto nº 14.343, fue creada oficialmente la primera universidad de Brasil, la Universidad de Rio de Janeiro³⁰, que nació de la reunión de otras instituciones de enseñanza superior ya existentes en esta

²⁸ Nombre dado, hasta finales de la década de 1990 a la prueba de acceso a la educación superior en Brasil.

²⁹ De acuerdo con Romanelli (2005), el Gobierno Federal, por medio del Decreto-Ley nº 11.530/1915, que determinaba la apertura de escuelas superiores, apenas en ciudades con más de 100.000 habitantes, no reconoció oficialmente esas instituciones como universidades.

ciudad: Facultad de Medicina, Escuela Politécnica y Facultad de Derecho. En seguida, fue creada la Universidad Federal de Minas Gerais, en 1927, con la aglutinación de cinco facultades: Ingeniería, Medicina, Derecho, Farmacia y Odontología.

Estas universidades presentaban el perfil de las escuelas superiores del periodo colonial, elitistas y dirigidas predominantemente a la enseñanza, es decir, contemplaban el modelo neonapoleónico³¹ con el divorcio entre enseñanza e investigación. La educación superior en Brasil continuó portándose como un instrumento de movilidad social y era vista, por los estratos que manipulaban el poder político y económico, como principal vía de ascenso, prestigio e integración en el universo de las clases dominantes. La demanda por educación superior presentaba mucho más connotaciones de carácter social y clasista que la preocupación de ampliar el acceso y atender a contento la juventud del país en esta época.

En ese mismo contexto, la élite laica del país pasó a criticar el formato de enseñanza superior existente y a defender la construcción de un proyecto de universidad pública y no confesional. Además, había una presión por el fin de las instituciones aisladas que se dedicaban apenas a la enseñanza, y exigían la institucionalización de la investigación en estas instituciones. Según Morosini (2005), en 1924, son creadas la Asociación Brasileña de Educación y la Academia Brasileña de Ciencias, formadas por educadores e intelectuales que corroboraron para la emergencia de una nueva concepción de universidad en una nítida reacción al positivismo de la época.

³⁰ Según Fávero (1977), tienen por costumbre atribuir la creación de la Universidad de Rio de Janeiro a la visita del Rey de Bélgica a Brasil, por ocasión con los festejos del Centenario de la Independencia. De esa forma, habiendo interés político en concederle el título de Doctor *Honoris Causa*, era necesario una institución adecuada, a saber, una universidad para tornar efectiva tal concesión.

³¹ Como afirma Sguissardi (2004) en las instituciones de Enseñanza Superior clasificadas como *neonapoleónicas* predominarían “criterios” e “indicadores” tales como: ausencia de estructuras de investigación y postgrado *stricto sensu* consolidada y reconocida; presencia mayoritaria de docentes en régimen de tiempo parcial o por horas y sin cualificación a nivel de postgrado que habilitara para la investigación; dedicación casi exclusiva a las actividades de enseñanza; estructura administrativa y académica direccionada para la formación de profesionales, entre otros.

1.2 Enseñanza superior en el período del Estado Nuevo

Con el fin de la Primera República e inicio del periodo conocido como Estado Nuevo (1930-1945), primero gobierno del presidente Getulio Vargas, fueron implementadas una amplia agenda de reformas, que cambiarían la cara del país. La reforma del Estado tuvo su ápice después del golpe que instauró la dictadura del “Estado Nuevo”, de 1937,³² que determinó el cierre del Congreso Nacional, la extinción de los partidos políticos de oposición, la introducción de la censura y el control de los medios de comunicación. En ese periodo, las medidas reformistas eran impuestas sin criterios, sin cualquier preocupación con la negociación política. Las reformas de este periodo estaban insertadas en un proyecto de modernización autoritaria y representaron un amplio conjunto de medidas direccionadas para la desarticulación del Estado oligárquico, característico de la República Vieja³³. De contenido centralizador, las reformas abarcarían en su aspecto administrativo la modernización y la racionalización del aparato burocrático y un vasto poder de intervención en el orden económico y social.

En ese periodo de retomada del protagonismo del Estado, la educación también pasó por cambios importantes. Los más importantes fueron la creación

³² A mediados de 1935, había una expansión de los grupos comunistas en Brasil. Y bajo ese argumento, el presidente Getúlio Vargas afirmaba la necesidad de contener el “peligro rojo”, declarando para ello, estado de sitio en el final del mismo año. Además, declaró estado de guerra en 1936, suspendiendo todos los derechos civiles. El gobierno Vargas, con plenos poderes, persiguió, prendió y torturó sin que hubiera cualquier control por parte de las instituciones o de la sociedad. La fuerte concentración de poder en el Ejecutivo federal, la alianza con la jerarquía militar y con sectores de las oligarquías, crearon las condiciones para el golpe político de Getúlio Vargas el 10 de noviembre de 1937, inaugurando uno de los periodos más autoritarios de la historia del país, que vendría a ser conocido como “Estado Nuevo”. Vargas anunció la nueva Constitución de 1937, de inspiración fascista, que suspendía todos los derechos políticos, aboliendo los partidos y las organizaciones civiles. El Congreso Nacional, la Asamblea Legislativa y las Cámaras municipales fueron cerradas. Getúlio Vargas fue depuesto por los militares en 1945. La apertura democrática trajo al poder el general Eurico Gaspar Dutra, como presidente elegido por voto popular. Véase: Sola, L. (1988). O golpe de 37 e o Estado novo. In: Mota, C.G. (org.) *Brasil em perspectiva*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.p.256-282.

³³ Esta expresión fue creada por el gobierno Vargas para designar el régimen republicano anterior a la Revolución de 1930. La verdadera intención de Getúlio era conceptualizar su gobierno como “República Nueva”, es decir, sin los defectos de la anterior. A pesar de este régimen, en teoría, ser fundamentado en la democracia, en la práctica, fue diferente. Los poderes eran ejercidos apenas por los militares y por la élite agraria; los menos favorecidos además de vivir en condiciones precarias eran sometidos al “voto de cabresto”. Véase: Basbaum, L. (1986). *História sincera da República. De 1889 a 1930*. 5. ed. São Paulo: Alfa-Ômega.

del Ministerio de Educación y Sanidad Pública y de dos decretos de la llamada Reforma Francisco Campos, en 1931, que estableció, además de otras medidas, el Consejo Nacional de Educación (Decreto n° 19.850), el Estatuto de las Universidades (Decreto n° 19.851) y la Reforma de la Universidad de Rio de Janeiro (Decreto n° 19.852).

Esta amplia reforma educativa promovida por el gobierno Getúlio Vargas, autorizó y reglamentó el funcionamiento de las universidades, incluso el pago de anualidades, ya que, la enseñanza pública no era gratuita, como ya mencionamos. Durhan (2003), llama la atención para el hecho de que la reforma Francisco Campos representó una intensa disputa entre las élites católicas conservadoras e intelectuales liberales por la hegemonía de la Educación en Brasil, especialmente, en relación a la enseñanza superior. La reforma resultó, por tanto, en el proceso de negociación del gobierno Vargas, que consistió en un compromiso entre las fuerzas conservadoras e innovadoras.

La oposición formada por los intelectuales liberales, según Durhan (2003), sumada a la tradición brasileña, tanto monárquica como republicana, tenía como predominante la concepción en defensa de la enseñanza pública no confesional. Las escuelas confesionales que constituían el sector privado y se multiplicaron en el periodo republicano, desde su origen estaban fuertemente impregnadas por la oposición a la escuela pública.

Cabe resaltar que el sector privado ya era bastante fuerte en el inicio de la década de 1930. Los datos educativos de la época revelaban que cerca de 44% de las matrículas en la Educación primaria y secundaria eran efectivas en instituciones educativas privadas e impactantes 60% de matrículas en instituciones de enseñanza superior también privado. Este porcentual de la enseñanza superior representaba un número tímido de estudiantes en esta etapa de enseñanza, siendo apenas un poco más de treinta y tres mil (Durhan, 2003, p. 197).

Como ya observado, la Iglesia Católica desde el periodo colonial, tenía el interés de implementar y dominar la enseñanza superior en el país, lo que ya había logrado en otros países predominantemente católicos. La élite católica quería la autorización del gobierno para organizar la primera universidad brasileña a través de fondos públicos y, en cambio, garantizar apoyo político al

nuevo régimen. A pesar de haber participado activamente del proceso de creación de la universidad de Rio de Janeiro, la iglesia no consiguió lo que tal vez fuese su mayor objetivo: la financiación pública para las instituciones confesionales. El apoyo al gobierno a su vez, trajo muchas concesiones en el campo educativo para la iglesia, como por ejemplo, la inserción de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, aunque de carácter facultativo.

La Reforma Francisco Campos, aunque pudiese representar un avance en relación a la sistematización de la enseñanza superior, no atendía la principal bandera del movimiento iniciado aún en la década de 1920, que era dar exclusividad pública a la enseñanza superior y no permitir el funcionamiento de instituciones aisladas con el foco apenas en la enseñanza. La Reforma, a pesar de haber definido la universidad como institución preferencial para la oferta de la enseñanza superior, instituyendo su formato legal, cuyas instituciones que serían creadas deberían seguir, no eliminó las escuelas autóctonas, ya que la iniciativa privada mantuvo la libertad de crear sus establecimientos de enseñanza propios, subvencionados por el gobierno. Sobre ello, Durhan (2003), afirma que:

La reforma preveía, de hecho, la reglamentación de toda la enseñanza superior, tanto pública como privada por el gobierno central. Además, la legislación era extremadamente minuciosa y disponía sobre cuestiones como formación de profesores, currículos y programas, duración de los cursos, sistemas disciplinarios, cobros de tasas y pago de mensualidades por los estudiantes. Ocurrió por tanto, un retorno de la tendencia centralista del periodo monárquico, en relación al monopolio de la creación y manutención de las instituciones de enseñanza, pero de control burocrático por la normalización y supervisión de todo el sistema (Durhan, 2003, p. 197).

La Reforma Francisco Campos, de hecho, presentaba un fuerte perfil conservador en relación a la enseñanza superior, especialmente en lo que se refiere a la creación de las universidades. Así, el Estatuto de las universidades brasileñas creado en el ámbito de la Reforma, preveía algunos patrones de organización de la enseñanza superior y “puede ser considerado el marco estructural de la concepción de la universidad en el país” (Fávero, 2000, p. 43). El modelo de institución impuesto y que debería ser seguido fue el de la Universidad Nacional de Rio de Janeiro, creada por el gobierno federal. Es posible afirmar que tanto la Reforma como el Estatuto, a pesar de indicar la

necesidad de creación de universidades, mantuvieron paralelamente el formato de las escuelas superiores aisladas oficiales y/o particulares con sus características anteriores, a saber: cursos independientes organizados para atender las diferentes profesiones, definición autóctona en relación a forma de ingreso de los alumnos en los cursos y respectivas carreras, énfasis en la enseñanza en detrimento de la investigación.

Así, no hay diferencias entre cursos ofrecidos en instituciones de enseñanza superior y las escasas universidades existentes. La administración central de las universidades desde la organización didáctica a la estructura de poder era basada en cátedras. El poderío académico en cada universidad se concentraba en la figura del catedrático vitalicio, que gozaba incluso de autonomía tanto para nombrar como para dimitir sus asistentes. El catedrático era referido como aquel que dominaba su campo de saber y permanecía en lo alto de la jerarquía académica por toda su vida. En Brasil, los profesores “catedráticos de los tradicionales cursos de Medicina y Derecho acostumbraban a ser profesionales de renombre que se dedicaban parcialmente a sus actividades docentes. Ellos eran ejemplos profesionales a ser seguidos” (Oliveira, 2005, p. 131).

De acuerdo con la Reforma, la universidad debería organizarse alrededor de un núcleo básico constituido por una facultad de Filosofía, Ciencia y Letras. Esto podría haber representado una innovación ya que estos cursos, hasta entonces, no eran prioridad en las escuelas superiores. Pero, la oferta de estos cursos pensados en su origen con el mismo formato del *College* norteamericano, que ofrecían formación básica anterior a la formación profesional, jamás consiguió cumplir su papel, ya que los nuevos cursos ganaron la misma característica de formación profesional de los ya existentes, a ejemplo de los cursos de medicina e ingeniería.

En el periodo de la Reforma, además de la Universidad Nacional de Rio de Janeiro, otras dos instituciones de carácter muy diverso fueron creadas: la primera institución creada con perfil distinto fue la Universidad de São Paulo (USP), en 1934. Esta era pública estatal, libre del control directo del gobierno federal, por lo tanto, mantenida por el gobierno del estado de São Paulo, (el

más rico del país, en función de la producción del café), que hacía oposición al gobierno de Getúlio Vargas. La referida institución fue considerada pionera en la institucionalización de la investigación como una de las condiciones prioritarias para el funcionamiento de una universidad, además de un importante agente de cambios y formación de intelectuales del país.

No se puede perder de vista, que la creación de la USP, está estrechamente relacionada a la crisis de las oligarquías *paulistas* que tenían como reto “formar una élite dirigente con conocimientos científicos” (Fávero, 2000, p. 58) capaces de imponer por el valor técnico y moral la recuperación de la hegemonía del café, utilizando para ello el discurso en defensa del régimen democrático. Además, había un movimiento alrededor de la creación de la USP que buscaba la autonomía de la institución en relación al proceso de federalización de las universidades. En la USP también fue implementada la Facultad de Filosofía, Ciencias y letras (FFCL), donde fueron contratados profesores de otras nacionalidades a ejemplo de Alemania, Francia e Italia.

La segunda institución creada en 1935, en el Distrito Federal, ciudad de Rio de Janeiro – capital del país en la época – tenía un perfil innovador y fue creada por el secretario de Educación del estado, Anísio Teixeira, que fue intensamente combatida por la iglesia católica, por considerarla como un espacio de discusión y formación de mentalidad “anti-clero.”

Debido también al clima político autoritario preponderante en el país, la Universidad del Distrito Federal, bajo la antipatía del Ministerio de Educación y, por injerencia directa del gobierno federal, tuvo una breve existencia siendo extinta por decreto presidencial en enero de 1939, cuatro años después de su creación bajo justificativa de que la universidad actuaba de manera “inconstitucional e ilegal, por no repetir, textualmente y de forma pasiva, el que se encontraba en la legislación federal” (Fávero, 2000, p. 66). Con su extinción, los cursos fueron transferidos para la Universidad de Bahía, creada a través de la Ley nº 452, de 5 de julio de 1937 (la antigua universidad de Rio de Janeiro, creada en 1920) por el ministro de la educación Gustavo Capanema, con el objetivo de ser la universidad modelo del país; modelo de reunión de varias escuelas profesionales, que tenían como estructura predominante la jerarquía y

el control por el poder central, además de ser transformada en un símbolo de las élites dominantes y símbolo de distancia social (Fávero, 2000, p.11).

La progresiva adhesión del Gobierno Vargas al proyecto de industrialización y desarrollo de la sociedad brasileña en la dirección del patrón urbano-industrial, trajo repercusiones importantes sobre la política educativa. Ejemplo de ello fue la presión de la clase media en ascensión, que exigía del gobierno la ampliación del número de plazas para la enseñanza superior, porque los jóvenes que concluían la enseñanza secundaria y eran aprobados en la prueba de acceso, quedaban fuera de la universidad en función del número reducido de plazas.

Los jóvenes aprobados “consideraban que habían adquirido el derecho de cursar la universidad y montaban campamentos delante de los predios de las instituciones, exigiendo la apertura de plazas para efectuaren sus matrículas” (Savianni, 2010). Fue en ese periodo, bajo intensa movilización de estudiantes que fue creada la Unión Nacional de Estudiantes (UNE), en 1938. Para los estudiantes, la lucha por el derecho a la enseñanza superior fue sumada a otras luchas igualmente importantes como la del nacionalismo, de la erradicación del analfabetismo, de la educación popular, de la reforma agraria y de la democracia que ganaron una dimensión más amplia de orden social y política. Sobre el movimiento de estudiantes liderado por la UNE, Durham (2003) enfatiza el importante papel del movimiento y su curiosa relación con el gobierno Vargas:

El movimiento de estudiantes en ese periodo es muy importante y más precoz que en el contexto europeo y norteamericano. Como en toda América Latina, la fuerza del movimiento de estudiantes brasileños se derivaba en gran parte, de una organización centralizada, la Unión Nacional de Estudiantes (UNE). En Brasil, esa organización se constituyó en contraposición al Estado, pero fue una iniciativa del gobierno Vargas que buscó reproducir en Brasil las organizaciones corporativas del fascismo italiano. Esto garantizó a los estudiantes recursos financieros y poder de interlocución con el Estado. Esa extraña relación con el Estado no resultó, entretanto, en la domesticación del movimiento. Más bien al contrario, su combatividad es propia de la tradición latinoamericana, y los estudiantes brasileños, como en los demás países del continente, tendieron a considerarse, y en cierta medida formar la vanguardia política, social y cultural de la nación, viéndose a sí mismos como portavoces de los intereses populares. En Brasil, el movimiento de los estudiantes desde el siglo XIX e incluso antes de la creación de las universidades, fue una escuela de formación de líderes políticos (Durham, 2003, p. 202).

La lucha del movimiento de estudiantes por la ampliación de plazas en las universidades públicas ganó fuerza y organización y empezó a traer resultados en el inicio de la década de 1960. Durhan (2003), llama la atención sobre el hecho de que, si en el periodo comprendido entre 1931 a 1945 quedó evidenciada la lucha entre las élites católicas y laicas, ese otro movimiento iniciado en el final de los años 1930, consistió en nuevas luchas, teniendo como agentes protagonistas ya no la élite, sino el movimiento de estudiantes proveniente de la clase media. Cabe recalcar, que la lucha de los estudiantes y de sus aliados de diferentes partidos políticos y militancias de orientación marxista, era por la democratización del acceso a la universidad pública, pero no se limitaba a eso; era también una reivindicación contra el propio régimen político de la época, que tenía el poder centralizado en el ejecutivo, subordinando los sindicatos al Ministerio del Trabajo, desarrollando fuertes vínculos entre la clase empresarial y el Estado, marginando la política de los trabajadores rurales.

A partir de la década de 1940, con la expansión de la red de enseñanza de nivel medio y mayor aceptación de la participación de la mujer en el mercado de trabajo, principalmente en el magisterio, nuevos cursos que pertenecían a las Facultades de Filosofía pasaron a ser frecuentados por los jóvenes que ingresaban en la universidad y aspiraban dedicarse al magisterio de nivel medio. Esas facultades se diseminaron por el país, siendo que, la mayoría de ellas, no pasaba de un aglomerado de escuelas, en las cuales cada curso preparaba un tipo específico de profesor: de historia, de matemáticas, de química, y otros cursos. La escasez de recursos materiales y humanos limitó esos cursos a las actividades de enseñanza sin cualquier comprometimiento con la investigación. En 1941 surgiría la Pontificia Universidad Católica (PUC) de Rio de Janeiro y, en 1946, la PUC de São Paulo.

1.3 Enseñanza superior en el período populista

A pesar de las reformas en el gobierno de Getúlio Vargas, el sistema de enseñanza superior creció de forma bastante torpe, alcanzando un número de cuarenta y dos mil alumnos, siendo un 48% en el periodo populista (1945-

1964), la red federal se amplía, especialmente a partir de la década de 1950, con la federación de instituciones regionales y privadas en las capitales de los estados, teniendo como modelo los parámetros de modernización estadounidense. Hubo un proceso de integración de la enseñanza superior, a pesar de la resistencia de las diferentes facultades aisladas que no tenían la intención de perder su autonomía. El resultado de ello, puede ser identificado en la creación de veintidós universidades federales y nueve universidades religiosas privadas, siendo 8 (ocho) católicas y 1 (una) presbiteriana. Ese proceso de expansión aumentó de forma considerable el número de matrículas en la enseñanza superior, aunque todavía insuficiente para la demanda de jóvenes de clase media que conseguían concluir la enseñanza secundaria y/o técnico y que tenían el interés de ingresar en un curso superior³⁴.

Ya en el final de los años 1940 y durante la década de 1950, hubo el proceso de expansión y de fortalecimiento del Estado autoritario, la consolidación de la internacionalización de la economía brasileña, así como la intensificación de la privatización de la enseñanza superior, a pesar del control político y administrativo sobre ese nivel de enseñanza. La defensa de la modernización de la enseñanza superior en Brasil, como en otros países de América Latina, que relacionaban el desarrollo de las universidades a la promoción de la ciencia y de la tecnología, fueron importantes elementos para el fortalecimiento de las economías nacionales, como también para la formación de los recursos humanos para el trabajo industrial en evidencia en el periodo. Una de las primeras iniciativas concretas que demuestran el interés por la modernización de la enseñanza superior fue la creación del Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) por los militares, que siguió el modelo americano de organización, con estructura tecnocrática, énfasis en la productividad, eficacia y eficiencia, constituyéndose en una escuela aislada no universitaria.

³⁴ En el año de 1953, en función de la Ley de la Equivalencia, la enseñanza Técnica fue equiparada a la Secundaria. Así, los alumnos egresos de estos cursos técnicos pasaron a tener el derecho de presentarse a los exámenes de acceso para cualquier curso de la enseñanza superior. Hasta la creación de esta ley, apenas los alumnos provenientes de la enseñanza secundaria académica podían tener acceso a la enseñanza superior. En ese periodo habían 28.728 excedentes (aprobados en los exámenes de acceso para las universidades públicas, pero no admitidos por no haber plazas). Ya en año de 1969 los excedentes sumaban 161.527 (Cunha, 1975).

Con la transferencia de la capital de Brasil de Rio de Janeiro para Brasilia, fue inaugurada en 1960, la Universidad de Brasilia (UnB). Para Meneghel (2006) y Cunha (2000), la UnB puede ser considerada el gran marco en relación a la modernización de la universidad en Brasil, que tenía como ideal un modelo de institución aun no conocido en la experiencia de la enseñanza superior brasileña. Su estructura era integrada, flexible y moderna, compuesta de Institutos Centrales de Ciencias, Artes y Letras, Facultad de Ciencias Aplicadas y Órganos Complementares para los servicios. Surge, en este modelo, la idea de campus universitario. Su propuesta era “formar ciudadanos comprometidos en la búsqueda de soluciones democráticas para los problemas que afrontaban el pueblo brasileño en la lucha por su desarrollo económico y social” (Brasil, 1962). La UnB buscó desde su creación, articular la enseñanza, la investigación y la responsabilidad social, además de asumir una orientación tecnocrática que sintetizaba el ideal de universidad moderna, centro de producción de conocimiento científico y tecnológico, que conducirían al desarrollo económico y social del país.

Entre las características más importantes de la UnB, destacamos las que siguen: concepción de universidad como centro de producción de conocimiento para el desarrollo socio-económico y cultural; creación bajo forma de fundación; manutención y funcionamiento sin grandes imposiciones del Estado; creación de los Institutos centrales, de los cursos troncales (formación básica y profesional) y de los departamentos direccionados, sobre todo, para la investigación; e ideario de libertad de estructuración, de organización, de gestión y de generación de conocimiento, aunque comprometido con la solución de los problemas nacionales.

Como parte de las acciones políticas para la modernización de la enseñanza superior, fueron creadas entidades con el objetivo de promover el desarrollo de la investigación y de la tecnología como la Sociedad Brasileña para el progreso de la Ciencia (SBPC), en 1948; del CNPq (1951), y de la Campaña Nacional de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (actual Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior - Capes), creada también en 1951, con el objetivo de asegurar la existencia de personal

especializado en cantidad y calidad suficientes para atender a las necesidades de los emprendimientos públicos y privados que guían al desarrollo económico del país.

El periodo comprendido de la década de 1950 y 1960, fue escenario de la intensificación del movimiento de estudiantes, de intelectuales de izquierda y jóvenes profesores de las universidades en defensa de la enseñanza pública y gratuita, fin de las escuelas aisladas y eliminación del sector privado por absorción pública. Esas reivindicaciones iban contra a los intereses del sector privado, que temía la reducción de su autonomía y era contrario al proyecto de expansión de las universidades públicas. Para Durham (2003), el sector privado podría ser caracterizado como muy poco progresista y enfatizaba deliberadamente la enseñanza tradicional y libresca y no mostraba preocupación con la formación y cualificación de los profesores y con la innovación curricular. Estas temáticas ya formaban parte de las discusiones y reivindicaciones en los espacios de las universidades públicas por parte de los profesores y estudiantes.

Estos agentes también cuestionaban todo el sistema de enseñanza superior y el modelo de universidad hasta entonces predominante. Había una insatisfacción en relación a la cátedra, a la reducida autonomía universitaria y su carácter elitista. El catedrático vitalicio, con poderes de nombramiento o dimisión de auxiliares, era tenido como obstáculo a la organización de una carrera universitaria y pasó a simbolizar la rigidez y el anacronismo. El elitismo se reflejaba en el acceso, atendimiento de un pequeño número de la población, sobre todo de alumnos provenientes de los estratos más privilegiados. Lo que se pretendía era la extinción de la cátedra, con organización por departamentos dependientes de decisiones democráticas.

El referido debate impregnó la discusión de la Ley de Directrices y Bases de la Educación, Ley nº 4.024, que estaba prevista en la Constitución de 1946 y fue aprobada por el Congreso en 1961 después de 14 años de tramitación. Aunque de forma diversa de la reforma de 1931, la nueva legislación no insistía que la enseñanza superior debería organizarse preferentemente en universidades. A pesar de parecer más flexible, esa ley contribuyó

significativamente para reforzar el modelo tradicional de instituciones aisladas de enseñanza superior existentes en el país. Para los reformadores, la LDB de 1961 representó una derrota y fue considerada una victoria de los defensores de la iniciativa privada, que luchaban por la libertad de la enseñanza.

La primera ley de educación de Brasil, al establecer directrices y bases para la enseñanza superior, dedicó 20 artículos para este nivel de enseñanza, que contrariando las reivindicaciones de intelectuales, profesores y estudiantes, dejaron intactas la cátedra vitalicia, las facultades aisladas y la universidad compuesta por simple yuxtaposición de escuelas profesionales. Además, mantuvo mayor preocupación con la enseñanza, en detrimento de la investigación. “La propia confusión entre los términos “enseñanza superior” y “enseñanza universitaria”, la utilizamos indistintamente con el mismo significado, lo que demuestra el equívoco sobre la concepción de universidad” presentada en la Ley (Cavalcanti, 2000, p. 9).

A su vez, la ley en cuestión concedió expresiva autoridad al Consejo Federal de Educación, que tenía como función autorizar y fiscalizar nuevos cursos de graduación y deliberar sobre el currículo mínimo de cada curso superior, siendo este Consejo un verdadero mecanismo de control utilizado por el Ministerio de Educación en relación a la expansión de la enseñanza superior y contenidos a ser administrados en los diferentes cursos, sea en sector público, sea en el privado. La composición del Consejo era formada por estos dos seguimientos, pero, este instrumento que sería democrático, luego se constituyó en “objeto principal de presión ejercida por el sector privado en la defensa de sus intereses” (Durhan, 2003, p.203). La Ley nº 4.024/61, tal vez presente como única novedad la representación estudiantil en los colegiados pero, no fijó de forma más evidente, la proporción de esta participación en relación a los demás miembros.

La clara derrota por parte de los estudiantes, profesores e intelectuales de izquierda ha sido reafirmada con la aprobación de la ley y que luego sirvió como motivación para ampliar el movimiento y traspasar los muros de la universidad. En esa ocasión, fueron creados los Centros Populares de Cultura y desarrolladas Campañas de Alfabetización de Adultos, a las cuales se

involucraban jóvenes profesores y alumnos universitarios, buscando luchar en contraposición al proyecto elitista heredado del pasado por una nueva enseñanza superior, más nacional y democrática. Las reivindicaciones inicialmente en el orden interno y de óptica más educativa, fue ampliada para un efectivo movimiento que ganó las calles contra el sistema autoritario del gobierno, impulsado por la bandera “más fondos y más plazas” (Saviani, 2010, p.8).

1.4 Enseñanza superior en el período de la dictadura militar hasta la democratización

Las manifestaciones del movimiento de estudiantes, educadores, intelectuales de izquierda, sindicatos y movimientos populares fueron cerceadas con el golpe de 1964, que instauró el régimen autoritario en el país³⁵. Durante los 21 años de dictadura militar, hubo una centralización del poder del Estado y represión a cualquier manifestación política de la sociedad por sus derechos. La universidad fue sometida a la vigilancia del régimen, siendo la Universidad de Brasíla un ejemplo claro de la sumisión de la institución universitaria a los dictámenes de la dictadura. La UnB sufrió daños de carácter institucional, moral e intelectual, a saber: invasiones de los campus por los militares, prisión y coacción física y moral de alumnos y docentes, despidos de profesores, muchos de los cuales tuvieron que dejar el país. Esos importantes impactos transformaron de forma considerable toda la concepción inicial de modernización universitaria y sus principios democráticos que señalaron la creación de esta institución. “La dictadura militar se encargó de destruir lo que había de más brillante e innovador en la experiencia” (Sguissardi, 2006, p. 359).

³⁵ De acuerdo con Durhan (2003), el régimen militar alteró completamente el cuadro político del país. El movimiento de estudiantes necesitó reorganizarse como resistencia al régimen, y la universidad pública fue su bandera. Con el Decreto-Ley de 1967, el entonces presidente Castelo Branco vedó “a los órganos de representación estudiantil cualquier acción, manifestación o propaganda de carácter político partidario, radical y religioso, o incitar, promover, apoyar ausencias colectivas a los trabajos escolares”. El movimiento fue entonces radicalizado. De la universidad partían las manifestaciones y paseatas en repudio al régimen. Hubo entonces verdaderas batallas entre estudiantes de las universidades públicas y segmentos del sector privado que apoyaban el gobierno. El auge de la lucha entre estudiantes y gobierno se dio en 1968, en consonancia con otros movimientos estudiantiles de la época, especialmente, el de mayo, en Francia.

El gobierno militar buscó construir un sistema federal de educación superior que visibilizase la consolidación de la segunda revolución industrial en curso en aquella época. Para tal objetivo, entre las propuestas oficiales adoptadas para la enseñanza superior después de 1964 de acuerdo con Fávero (2009), se destacan las siguientes: el programa de asistencia extranjera, consubstanciado por medio de los Acuerdos MEC- *United States Agency for International Development* (USAID), en especial el Acuerdo para la Planificación de la Enseñanza Superior de Brasil de 1965 y el Convenio de Asesoría a la Planificación de la Enseñanza Superior, en mayo de 1967.

Estos acuerdos y convenios firmados entre el Ministerio de la Educación y la Agencia Americana USAID, en el periodo de 1964 a 1968, tenían como finalidad obtener el máximo de recursos humanos para la consolidación del capitalismo dependiente y paralelo a un proceso amplio de ajuste del aparato estatal al proceso de reestructuración del capital. Los acuerdos proponían la modernización de la administración de carácter gerencial en las universidades, comprendida como racionalización de la organización académica – administrativa en el ámbito de cada institución pública, concepción apoyada por las autoridades brasileñas e implementada en el país entre la década de 1960 y 1970.

Con la creación del Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas (CRUB), en 1968, la ejecución y coordinación de los convenios de la USAID relativos a la enseñanza superior dejó de ser realizada por la Junta Directiva de Enseñanza Superior del MEC, para ser ejercida por el órgano entonces creado. Cabe destacar que ese Consejo de Rectores, se dio en función de los estudios para la reformulación y modernización de las universidades brasileñas realizados por el consultor Rudolph Atcon, como forma de adecuar la universidad a las necesidades del país.

El referido consultor, además de haber sido el idealizador del Consejo, fue escogido como el primer secretario ejecutivo, con fuerte influencia para la elaboración de la reforma universitaria de 1968, que de acuerdo con su evaluación, publicada a través del documento titulado: “Rumbo a la reformulación estructural de la universidad brasileña” (Acton, 1966), se debería

priorizar la defensa de los principios de autonomía y autoridad; dimensión técnica y administrativa del proceso de reestructuración de la enseñanza superior; énfasis en los principios de eficiencia y productividad; necesidad de reformulación del régimen de trabajo docente; creación de centros de estudios básicos. La evaluación realizada también evidenció debilidades en cuanto a los servicios prestados por las universidades en relación a la baja cantidad de los cursos, débil formación de los profesores, además de la falta de plazas, reivindicaciones ya señaladas por el movimiento estudiantil y popular, educadores e intelectuales de izquierda.

La llamada crisis universitaria, llevó el gobierno a crear a través del Decreto nº 62.937 de 1968, el Grupo de Trabajo de la Reforma Universitaria (GRTU), para analizar y sugerir medidas en carácter de urgencia, para posibilitar la eficiencia, modernización, flexibilidad administrativa y formación de recursos humanos de alto nivel para el desarrollo del país. De acuerdo con Fávero (2009), ese grupo de trabajo era formado por diferentes sectores ocupacionales, como estudiantes, profesores universitarios, representantes del Ministerio Público y, especialmente, ministros, secretarios y técnicos vinculados al gobierno. Los sujetos del grupo de “formación filosófica economicistas y tecnicistas” (Fávero, 2009, p. 70) se convirtieron en delegados detenedores del poder y en precursores de una reforma universitaria consentida.

Los análisis del GRTU, revelaron entre otras cuestiones, que la universidad brasileña en su conjunto no estaba preparada para “acompañar el extraordinario progreso de la ciencia moderna, inadecuada para crear *know-how*, indispensable a la expansión de la industria nacional y, por fin, desfasada a nivel social y cultural, porque no identificó a tiempo social el cambio que caracteriza la realidad brasileña” (Brasil, 1968, p. 20). En respuesta a los análisis del Grupo y la presión de la sociedad, el gobierno militar promulgó la Reforma Universitaria con la Ley nº 5.540 de 1968, con la intención de aumentar la eficiencia y la productividad de la universidad, y para ello, instituyó las siguientes medidas sintetizadas por Marilena Chauí (2000)³⁶: Creó el

³⁶ Chauí (2000) analiza la Reforma Universitaria de 1968 e indica entre otras cuestiones que, la departamentalización, propició reunir en un mismo departamento las disciplinas afines y ofrecer cursos en un mismo espacio y con menor coste de material y con reducido número de profesores; La matrícula por disciplina estableció la división de los componentes curriculares en

sistema departamental como unidad mínima de enseñanza, alteró los exámenes de acceso, organizó el currículo en ciclos básicos y profesionales, introdujo el sistema de créditos y la matrícula por disciplina; instituyó la investigación; centralizó decisiones en órganos federales; abolió la cátedra e instituyó la carrera del magisterio superior.

Cabe resaltar que esa medida referente a la cátedra y a la carrera del magisterio está en consonancia con la Constitución de 1967, que en el Artículo 168 ya había revocado el privilegio vitalicio de la cátedra, que debería ser sustituida por la carrera docente y concurso público de pruebas y títulos para todos los niveles del magisterio. Así, “desapareció la figura del catedrático como elemento centralizador de las decisiones académicas, ya que el departamento pasaba a existir bajo el principio de corresponsabilidad de todos los miembros integrantes” (Fávero, 2009, p. 72).

Es necesario decir que, aunque el informe del Grupo de Trabajo de Reforma Universitaria y la propia Ley 5.540/68, atribuyera importancia a la carrera docente, por lo menos en el discurso, en la práctica, identificamos problemas que permanecen hasta hoy, como la cuestión de la evaluación del trabajo docente y de su producción científica, con evidente incentivo a la productividad y competencia entre estos profesionales, cuya discusión será ampliada en esta tesis en el próximo capítulo.

Durante el periodo militar, hubo indiscutiblemente una expansión de la enseñanza superior en el país. Esta ampliación debe ser comprendida a partir de la relación existente entre el régimen militar y las nuevas oportunidades de trabajo en la tecnoburocracia estatal y del crecimiento económico más moderno que exigía de la clase media, en crecimiento, una mayor formación y cualificación para asumir esos cuadros. Para Durhan (2003), la represión política tan fuerte en el periodo no rompió con el crecimiento de la enseñanza superior, al contrario, lo promovió, ya que en veinte años, el número de

disciplinas obligatorias y optativas, siendo obligatoria para determinados alumnos y optativa para otros, de acuerdo con la propuesta de los cursos, llevando el profesor a ministrar una misma disciplina para varios alumnos al mismo tiempo; Curso básico - creado para disminuir la capacidad ociosa de ciertos cursos; Unificación del examen de acceso por región de carácter clasificatorio – posibilitando el cumplimiento de las plazas en cursos de poco atractivo; Creación de licenciaturas cortas – propiciando la satisfacción de las demandas por curso superior y la disminución de los gastos (2000, p. 48-50).

matrículas en este nivel de enseñanza pasó de 95.691 a 1.345.000 en 1980 (Durhan, 2003, p.208)³⁷.

Es importante destacar que esta autora no comparte la idea de que el régimen militar promovió la privatización de la enseñanza superior en Brasil, aunque reconozca que ocurrió una aceleración del sector. Además, explica que esto ocurrió, entre otros motivos, porque la reforma universitaria preveía que las universidades deberían aliar la enseñanza a la investigación, lo que aumentó los costes y limitó el crecimiento de las universidades públicas, abriendo la oportunidad para el sector privado de expandirse y atender la demanda no absorbida por el Estado. En el final de la década de 1970, el sector privado ya respondía por 62,3% de las matriculas en la enseñanza superior en Brasil.

Sin embargo, los investigadores (Cunha, 2004; Meneghel, 2002; Fávero, 2009; Chauí, 2000; Sguissardi, 1993; Saviani, 2010), que dedicaron sus estudios al análisis de la enseñanza superior en ese periodo, compartían la idea de que el crecimiento de la enseñanza superior en el gobierno militar se dio alrededor de un movimiento ambiguo entre la enseñanza superior pública y la privada, con fuerte incentivo a las instituciones privadas. Porque por un lado reconocían que las universidades públicas recibieron recursos hasta entonces nunca invertidos para la organización de programas de postgrado, incentivos a la investigación y profesionalización de los profesores; las instituciones privadas, por otro lado, recibieron contribuciones directas e indirectas inéditas, que, aliadas a la representación mayoritariamente privatista del Consejo Federal de Educación (CFE), posibilitaron la expansión. Para Sguissardi (1993), hubo una división de la responsabilidad de la enseñanza superior con la iniciativa privada, que se dio muchas veces con fondos públicos, en una forma discreta de privatización del propio Estado. En la práctica, de acuerdo con Saviani (2010),

³⁷ La autora indica que a diferencia de otros países latinoamericanos, a ejemplo de Argentina y Chile, que también afrontaron la dictadura militar y tuvieron en ese periodo una drástica reducción de las matriculas en la enseñanza superior, en Brasil ocurrió exactamente lo contrario. Hubo un expresivo crecimiento, aunque éste haya ocurrido en instituciones de enseñanza superior privadas y no universitarias.

La expansión de la enseñanza superior reivindicada por los jóvenes postulantes a la universidad se dio por la apertura indiscriminada, vía autorizaciones del Consejo Federal de Educación, de escuelas aisladas privadas, contrariando no solo el contenido de las demandas estudiantiles, como también el propio texto aprobado. Con efecto, por ese camino se invirtió el enunciado del artículo de la Ley 5.540 que establecía como regla la organización universitaria admitiendo, apenas como excepción, los establecimientos aislados; de hecho, estos se convirtieron en la regla de la expansión de la enseñanza superior (Saviani, 2010, p. 10).

El expresivo crecimiento del sector privado, ocurrió sin atribuir importancia a la cualidad de la formación ofertada e incluso, en la mayoría de las instituciones, fue desconsiderada la prerrogativa legal de la reforma de 1968 sobre el modelo único de enseñanza superior, que debería instituir la separación de la enseñanza y de la investigación. La proliferación del sistema se dio básicamente a través de instituciones aisladas, con cursos de bajo coste y sin inversión en investigación, ya que ésta no representaba una actividad rentable. La enseñanza superior ganó fuerza en el mercado como un negocio lucrativo, y muchas instituciones fueron creadas por empresarios que poco o nada conocían sobre la enseñanza superior.

Un análisis cuidadoso de los resultados de la Reforma Universitaria de 1968 revela, según Fávero (2009), puntos importantes e incluso contradictorios en función del carácter autoritario del régimen militar. Así, indica que al mismo tiempo en que la ley reconoce el principio de la autonomía didáctico-científica, disciplinar, administrativa y financiera de la universidad,

Ella continua limitada en función de los actos de excepción, como los AI-5, de 13 de diciembre de 1968, y el Decreto Ley nº 477 de 26 de febrero de 1968, que agotaron cualquier posibilidad de diálogo entre el gobierno y la comunidad universitaria, cesando las reivindicaciones y manifestaciones en el medio universitario. Pero lo más grave, es que la universidad y la sociedad fueron sometidas a un régimen de terror y silencio. Ejemplo de ello fue la Creación y manutención de las asesorías de seguridad dentro de las instituciones universitarias, para que la perfecta “orden” fuera garantizada y la “paz” pudiese reinar (Fávero, 2009, p. 74)³⁸.

³⁸ El AI-5 (Acto Institucional número 5) fue el quinto decreto emitido por el gobierno militar brasileño (1964-1985). Fue considerado el más duro golpe en la democracia, que dio poderes casi absolutos al régimen militar. Redactado por el ministro de la Justicia, Luís Antônio da Gama e Silva, el AI-5 entró en vigencia el 13 de diciembre de 1968, durante el gobierno de entonces presidente Artur da Costa e Silva. El Acto autorizaba al presidente de la República, en carácter excepcional y, por tanto, sin apreciación judicial, a: decretar el receso del Congreso Nacional; intervenir en los estados y municipios; casar mandatos parlamentares; suspender, por diez años los derechos políticos de cualquier ciudadano; decretar la confiscación de bienes considerados ilícitos; y suspender la garantía del *habeas corpus*. Véase en:

Los debates sobre el régimen autoritario y sus contradicciones sumadas a otros intereses de orden económica, social y política intensificaron las luchas y protestas contra el sistema. En las discusiones en el campo de la educación que antecedieron la promulgación de la Constitución Brasileña de 1988, estuvieron presentes varias asociaciones de la sociedad civil e incluso grupos liberales democráticos vinculados a la élite económica. De un lado, estaban aquellos que se identificaban con los intereses de la educación pública, que se oponían a los grupos privatistas. Su lucha intentaba asegurar fondos públicos, exclusivamente, para las instituciones públicas gubernamentales. Ese grupo se posicionaba a favor de la enseñanza pública laica y gratuita en todos los niveles. De otro lado, los grupos vinculados al sector privado, interesados en obtener acceso a los fondos públicos y disminuir la interferencia del Estado en los negocios educativos (Saviani, 2010; Sader, 2010). El proceso de redemocratización del país iniciado aún en el final de la década de 1970, fue marcado por la diversidad y politización de los agentes advenidos del Movimiento Estudiantil, Sindical, Comunidades Eclesiales de Base³⁹, Asociaciones de vecinos y otros protagonistas en la lucha contra la dictadura y reconstrucción del Estado de Derecho. Los movimientos reivindicaban la amnistía amplia e irrestricta, la elección directa para presidente y la garantía de derechos sociales. Así, con el fin del régimen militar en el año de 1985, fue elegida una Asamblea Nacional Constituyente que tenía entre otras funciones, elaborar la nueva Constitución del Brasil.

En este contexto, la llamada Constitución Ciudadana de 1988, reconoció la educación como un derecho social, al lado de la sanidad, del trabajo, del ocio, entre otros. En relación a la enseñanza superior, en el artículo 207 que trata de la universidad, reafirmó la no separación de las actividades de

http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislacao_6.htm.

³⁹ Las Comunidades Eclesiales de Base, fueron movimientos importantes creados por los sectores de izquierda de la Iglesia Católica que en este periodo cambió mucho su postura por influencia del Concilio Vaticano II y de la Teología de la Liberación, que defendía la idea de que la salvación de las almas debería ser acompañada o precedida por la liberación de los pobres y oprimidos de su condición de miseria y de marginalidad social y política. La alfabetización era considerada un instrumento fundamental para esa liberación y debía ser acompañada de una concienciación política. La juventud universitaria católica se transformó en un segmento importante y radical del movimiento estudiantil y dio origen a un segmento clandestino en la lucha contra el gobierno militar (Durhan, 2003 p.203).

enseñanza, investigación y responsabilidad social, consagró la autonomía universitaria, garantizó la gratuidad en los establecimientos oficiales, aseguró el ingreso por concurso público y el régimen jurídico único, incorporando así, varias de las reivindicaciones de educadores y movimiento estudiantil.

A pesar de las conquistas constitucionales podemos afirmar que, en la década de 1980, hubo de una cierta manera una estagnación tanto en el sector público cuanto en el privado y la apertura de plazas en la enseñanza superior, después de un intenso periodo de crecimiento en la década anterior. El reducido crecimiento puede ser explicado en función de las desigualdades sociales que caracterizaban el país en el periodo, sumada al alto índice de repetición y evasión en la enseñanza básica. Así, gran parte de población no concluía la escolaridad básica obligatoria que daba condiciones y derecho al acceso a la enseñanza superior.

Durhan (2003), analiza una otra cuestión importante que según ella, caracterizó la Enseñanza Superior en el periodo: el elevado número de alumnos matriculados en los cursos nocturnos, especialmente, en el sector privado. Estos cursos sanaban la demanda del contingente de egresados de la enseñanza media que ya estaban en el mercado de trabajo y que buscaban ampliar su nivel de escolaridad, en un intento de conseguir mejor ascensión profesional. El sector privado era responsable por unos abultados 76,5% del número de matrículas en los cursos nocturnos, generalmente ofertados con baja calidad. En la universidad pública, el porcentaje era de apenas 16% de matrículas en los cursos nocturnos, lo que para Durhan es muy curioso, porque “en medio al discurso por democratización y compromiso con las clases populares, había una resistencia por parte de los docentes universitarios en relación a la creación de los cursos nocturnos” (Durhan, 2003, p.213-214). Ello contribuyó a reforzar la elitización de las universidades públicas, ya que solamente las élites tenían condiciones de ocupar las plazas en los cursos diurnos, porque sus jóvenes no tenían la urgencia de ingresar en el mercado de trabajo.

En la década de 1980, la universidad sufría recortes de recursos y, al mismo tiempo, continuaba siendo criticada, por ser considerada instrumento de desigual distribución de renta y de no trabajar para el desarrollo regional y

nacional, además de no promover la autonomía tecnológica del país. También se cuestionaba el papel de la investigación en las universidades y el modelo de no fragmentación entre enseñanza, investigación y responsabilidad social (Meneghel, 2002, p. 10).

Las críticas, concepciones y los diferentes intereses involucrados en el campo de la educación superior en Brasil, generaron y generan a lo largo de su historia, disputas y embates en relación a su papel. Para unos, este nivel de enseñanza debe favorecer la construcción y socialización del saber, a la formación de la élite, a la formación profesional en alto nivel para el mercado excluyente y competitivo. Para otros, hay una preocupación por atender otras demandas sociales, especialmente, en relación a la democratización del acceso de la clase media y popular a la universidad. Estas diversidades de intereses motivaron nuevas reformas en la Enseñanza Superior con significativos cambios a partir de la década de 1990, principalmente en las universidades públicas, con estrecha simbiosis con las orientaciones de los organismos internacionales y mecanismos de mercado, como iremos mostrar en el próximo capítulo.

Consideraciones Sobre el Capítulo

Este capítulo presenta hechos importantes de la historia de la educación superior en Brasil y se constata que esta etapa de la enseñanza nació excluyente y tardía respecto a otros países de América del Sur. La Iglesia Católica, a su vez, siempre manifestó intereses privados para promocionarla a una pequeña parte de la sociedad brasileña y, trabó importantes disputas con la elite conservadora del país para obtener el control de la educación superior. Los primeros cursos creados fueron aquellos de carácter elitista, que atendían a los intereses de la metrópoli y tenían como referente el modelo europeo, es decir, los cursos poco atendían a las características de la realidad agraria brasileña.

En el periodo imperial, con la Reforma Leôncio de Carvalho, tuvo inicio la enseñanza privada, siendo a través de las instituciones creadas por la elite de los diferentes estados, siendo a través de las confesionales católicas, que se tornaron alternativas a la enseñanza oficial y que favorecieron a la

diversificación del sistema con instituciones públicas y laicas, federales, estatales, privadas y confesionales.

El proceso de urbanización y las nuevas demandas del mercado industrial que emergían en el país, exigieron el aumento de la escolarización de la población y la necesidad de creación de nuevas plazas en todos los niveles de escolaridad. Aunque en el periodo tuviese presentado una cierta expansión de la educación superior, el número de brasileños con acceso correspondía a menos de 10% de la población. Por tanto, la demanda por educación superior representaba mucho más connotaciones de carácter social y clasista que una preocupación por una mayor inclusión y escolaridad para la juventud del país. Fue en ese contexto que el Estado pasó a tener la responsabilidad exclusiva para crear instituciones de enseñanza superior, especialmente, aquellas dedicadas a la enseñanza, típica del modelo napoleónico, que en regla general, no promueve investigación y los docentes poseen vínculos temporarios con la institución. Esas características inclusive, son fácilmente identificadas en las instituciones privadas actuales que se dedican a la educación superior en Brasil.

Conviene destacar el papel de los educadores, estudiantes, sectores de la izquierda católica e intelectuales de Brasil, que de forma organizada y colectiva pasaron a criticar y exigir un nuevo formato para la enseñanza superior, que fuese pública y que garantizase institucionalmente la investigación, implementando una nueva concepción de universidad para el país. Pese los avances conquistados con los movimientos sociales, la primera Ley de Directrices y Bases de la Educación creada en Brasil, Ley nº 4.024, contribuyó directamente para garantizar que instituciones tradicionales desprovistas del interés de la investigación se multiplicasen en el país, lo que representó el atendimento de las reivindicaciones de las instituciones privadas de la enseñanza superior.

Con el golpe militar, las manifestaciones relacionadas a la democratización y la modernización de la educación superior fueron interrumpidas radicalmente. Por otro lado, fue en el período militar que se consolidó los intereses de la industria y que acuerdos internacionales para

guiar la educación superior brasileña se tornaron efectivos. El objetivo era organizar la educación superior de modo que ésta atendiese a los intereses del capitalismo dependiente, incorporando la racionalización administrativa y académica en las universidades públicas. En el gobierno militar se llevó a cabo la Reforma Universitaria de 1968, que realizó cambios importantes en la estructura de las universidades como por ejemplo los departamentos, los sistemas de créditos e instituyó la carrera de magisterio superior, pero mantuvo la racionalización de la gestión mediante el incentivo a la productividad y la evaluación del trabajo docente. Hubo en el período, una importante inversión en las universidades públicas, pero paralelamente hubo incentivo financiero por parte del Estado para la expansión de la educación superior privada, que creció considerablemente en el país, bajo el comando de los militares.

Con la redemocratización, los movimientos sociales organizados retomaron su lucha por el reconocimiento de la educación como un derecho social y gratuito para todos, siendo reconocido en la Constitución de 1988. Otra importante conquista fue la garantía constitucional de la no fragmentación de las actividades académicas, es decir, la universidad debe garantizar la promoción de la educación, la investigación y la responsabilidad social, conjuntamente.

La educación superior brasileña ha mostrado a lo largo de su historia que ha sido objeto de interés de los diversos sectores de la sociedad. El Estado, por su parte, garantizó a través de una legislación el aumento del sector privado y la diversificación de la enseñanza. Además, favoreció a la intervención y la orientación de las agencias internacionales para tornar una gestión de las universidades públicas más racionales y productivas. Las iniciativas oficiales en general, en mucho se distanciaba del apelo popular por la democratización de la educación para todos los brasileños.

CAPÍTULO IV:

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LOS GOBIERNOS DE FERNANDO HENRIQUE, LULA Y DILMA: REFORMAS EDUCATIVAS, EXPANSIÓN Y PRIVATIZACIÓN

Veremos en este capítulo que tubo inicio en la década de 1990 la expansión de la educación superior en Brasil, todavía, no podemos afirmar que ésta sea suficiente y atienda a contento la mayoría de la población brasileña. La discusión sobre las políticas de Educación Superior se constituye necesaria, principalmente, se consideramos el escenario de construcción de la sociedad del conocimiento y los cambios en el mundo del trabajo, además del proceso de mundialización del capital y los cambios en el papel del Estado, que viene asumiendo funciones de regulación y evaluación en la conducción de las políticas sociales. Veremos que el cambio en la legislación brasileña contribuyó directamente para favorecer e insertar los intereses del ámbito privado en las políticas públicas de Educación Superior en los gobiernos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva y Dilma Rousseff, con sus debidas especificidades, continuidades, avances y rupturas.

1 Políticas de Educación Superior en el Gobierno Fernando Henrique Cardoso y la Influencia de las Organizaciones Internacionales en su Organización

Antes de mostrar cómo fueron desarrolladas las políticas de Enseñanza Superior en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (FHC), vimos la necesidad de presentar, como los presidentes Fernando Collor de Melo (1990-1992) e Itamar Franco (1993-1994), también promovieron cambios importantes

en el breve periodo en que estuvieron en el poder y abrieron camino para que FHC intensificara el discurso de la necesidad de insertar el país en el mercado globalizado y competitivo, siendo la enseñanza superior un importante instrumento en ese proceso.

Fue en el Gobierno Collor que Brasil se adhirió significativamente al proyecto neoliberal, asumiendo el discurso técnico y gerencial, con énfasis en la descentralización, flexibilización y privatización. Durante su corto mandato antes del *impeachment*, el presidente Collor anunció a través de dos documentos: “Programa Sectorial de Acción del Gobierno Collor en el área de la Educación (1991-1995)” y “Brasil, un proyecto de reconstrucción nacional,” como serían organizadas las políticas educativas, sus metas y definición de recursos. En relación a la enseñanza superior, los documentos destacaban la implantación de la autonomía universitaria; la obtención de mayor eficiencia en la gestión de las universidades federales, instituyendo un nuevo sistema de asignación de recursos financieros articulado a la evaluación de desempeño, para incentivar ganancias de productividad y de calidad de la enseñanza; el incentivo a la integración de la investigación con la responsabilidad social, estimulando a las universidades a buscar recursos extra para complementar sus presupuestos de investigación, sobre todo junto a las empresas; y la discusión de la gratuidad indiscriminada de la enseñanza pública de graduación y de la dimensión de la oferta de plazas por el Gobierno Federal (Brasil, 1991, p. 70/1).

Después de un año de gobierno, fue presentado al Congreso nacional, la Propuesta de Enmienda Constitucional (PEC) nº 56/91, que no fue evaluada de manera positiva por los miembros de la Asociación Nacional de Dirigentes de las Instituciones Federales de Enseñanza Superior (ANDIFES). Cabe destacar que tampoco ha llegado a ser votada por el Congreso, puesto que hubo la interrupción del mandato en 1992 del gobierno que la idealizó. La referida PEC tenía la siguiente propuesta: la autonomía de las universidades para gestionar sus recursos, los profesionales que trabajaban en las universidades tendrían régimen jurídico especial, quedando, por tanto, excluidos del Régimen Jurídico Único (RJU), Ley nº 8.115, de 1990; las universidades serían entidades de

naturaleza jurídica propia; las universidades recibirían porcentuales fijos de los recursos destinados constitucionalmente a la educación, y con estos recursos, deberían asumir el pago de los salarios de los funcionarios activos, pagar las jubilaciones y pensiones de sus funcionarios (sin poder sobrepasar del presupuesto más de 80% de los recursos con el pago de personal), pagar los gastos con el costeo de nuevas inversiones (Amaral, 2008, p. 659). En relación a la autonomía universitaria, considerada “prioridad” por el gobierno, las instituciones podrían buscar fuentes alternativas de financiación por la necesaria interacción con la comunidad, es decir, la privatización de la universidad concretada a través de la venta de prestación de servicios, poniendo la responsabilidad social universitaria como mecanismo privilegiado.

Pese la inspiración ideológica haber nacido en el gobierno de Collor pero no concretada, es en el gobierno siguiente – de Itamar Franco – que algunos intentos de modificaciones y aplicación de la PEC se visibiliza. Sin embargo, podemos afirmar que no hubo grandes cambios en las políticas de Enseñanza Superior; el Ministerio de Educación establecería las bases a partir de las cuales debería promoverse la creciente privatización de la enseñanza superior en el país.

Ferreira (2009), indica algunas acciones significativas en relación a la enseñanza superior y las universidades públicas durante el gobierno Itamar Franco, tales como: la Ley nº 8.958/94 que permitió a las Instituciones Federales de Enseñanza Superior a contratar fundaciones de derecho privado para apoyar proyectos de investigación, enseñanza y responsabilidad social y, también para el desarrollo institucional, científico y tecnológico, mediante la captación de fondos privados para financiar las actividades universitarias, quitando la responsabilidad del Estado por su financiación, además de conceder subsidios políticos para el sector privado, incentivando la transferencia y adaptación de tecnología producida en los países hegemónicos; el protocolo de intenciones entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de las Comunicaciones, que tenía como objetivo la creación del sistema nacional de educación a distancia (EAD), extinción del Consejo Federal de Educación⁴⁰

⁴⁰ El poder del Consejo Federal de Educación, instituido por la primera LDB (1961), lo transformó en un órgano codiciado por los empresarios de la enseñanza. Como de él

y la creación del Consejo Nacional de Educación con carácter más consultivo y de restricción en su poder de decisión.

El gobierno Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), intensifica el proceso de reconfiguración en la Enseñanza Superior, como parte de un proceso de reformas cuyo movimiento de transformaciones políticas y económicas mundiales, trajo cambios y consecuencias sustanciales a este nivel de enseñanza en el país. El discurso del gobierno en el periodo ampliamente divulgado en red nacional, era que la educación sería una prioridad y destacaba el importante papel económico de ésta para el desarrollo del país⁴¹. Para ello, sería necesario una amplia reforma para hacerla más “flexible y capaz de aumentar la competencia de la nación y obtener el pasaporte para el selecto grupo de países capaces de una integración competitiva en el mundo globalizado” (Mancebo, 2009, p. 47).

La relación educación y desarrollo estaba en el auge de los debates en el inicio de la década de 1990 y traían con ellos fuertes elementos políticos del proyecto neoliberal de educación, defendidos por los organismos internacionales como el modelo ideal para los países periféricos, siendo un marco en ese contexto, la Conferencia Mundial de Educación para Todos, organizada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y por el Banco Mundial (BM) realizado en Jomtien, Tailandia. Había un discurso común entre las entidades en defensa de la ampliación del acceso a la educación (bajo el fetiche de la democratización) y que eso debería ser efectuado por medio de la ampliación de la participación de los sectores privados en la financiación y

dependían las autorizaciones, reconocimiento y acreditación de cursos y de instituciones, los empresarios de la enseñanza y sus propuestas, amparadas por las composiciones políticas de la dictadura militar, lograron constituir mayoría, cuando no, la totalidad del Consejo. Las denuncias de corrupción alcanzaron la cima del gobierno interino de Itamar Franco, que disolvió el Consejo y creó a través de la Ley nº 9.131/95 el Consejo Nacional de Educación.

⁴¹ La diseminación de ese discurso de mercado se inserta en el ámbito de la teoría del capital humano, que propone patrones diferenciados de educación y cualificación profesional como uno de los requisitos, para que un país pueda alcanzar la competitividad, además de defender que cuanto más escolarizado y cualificado sea el individuo, más condiciones tendría para ingresar en el mercado (idea de empleabilidad). En esa perspectiva, se propagó la “idea de que para sobrevivir a la competencia del mercado, para conseguir o mantener un empleo, para ser ciudadano del Siglo XXI, sería necesario dominar los códigos de la modernidad” (Shiroma, 2000, p. 56).

ejecución de la política educativa, especialmente, de la educación superior, para modernizarla, democratizarla y adecuarla al nuevo orden mundial.

La política de enseñanza superior⁴² adoptada en Brasil a partir de los años 1990 revela estrecha relación con los diagnósticos, “recetarios,” informes, directrices y recomendaciones establecidos en los fórums mundiales por diferentes organismos internacionales. El Banco Mundial – aunque resalte la importancia de la enseñanza superior pública para la formación de una mano de obra adecuada a la nueva realidad del sector productivo –, entiende que el estado no debe ser el único responsable por ese nivel de enseñanza. De acuerdo con sus proposiciones, la iniciativa privada se muestra muy competente para ofertar cursos de enseñanza superior y atender a la demanda de excedentes que el Estado es incapaz de absorber y, al mismo tiempo, acompañar con eficiencia las transformaciones del mundo del trabajo, en el contexto de la sociedad globalizada y del conocimiento.

Las directrices emanadas de los organismos internacionales fueron en general bien traducidas internamente por los responsables oficiales de las reformas del Estado y de la Enseñanza Superior en nuestro país. Las directrices para la reforma de este nivel de enseñanza en América Latina, Asia y Caribe, elaborados por el BM, fueron publicadas en el documento titulado “La Enseñanza Superior – las lecciones derivadas de la experiencia,” publicado en 1994, cuya tesis es la de que el sistema de enseñanza superior debe tornarse más diversificado y flexible, con mayor diferenciación institucional y privatización, diversificación de fuentes de financiación de las universidades públicas (incluso el fin de la gratuidad), vinculación de financiación oficial a resultados, expansión con contención en los gastos públicos, entre otras recomendaciones (BM, 1994, p. 4)⁴³.

⁴² Para Cury (1998), la política educativa se quedó huérfana del deber del Estado en materia de financiación y su responsabilidad quedó diluida. Es en esta disyunción organizativa que gana sentido el discurso y la práctica de alianzas que, sin negar su carácter supletorio, no pueden asumir función primordial pertinente a los poderes públicos. (Cury, 1998 p. 188).

⁴³ Es importante afirmar que las universidades públicas federales no fueron transformadas en entidades de derecho privado, ni sus servidores (profesores y personal técnico y administrativo) continúan siendo regidos por el régimen estatutario y las instituciones conservan la financiación pública ofertando cursos gratuitos de grado y postgrado *stricto sensu*. En estos términos, importantes propuestas de reforma de la educación superior del gobierno FHC no fueron puestas en práctica, en función de las entidades organizadas vinculadas a los educadores,

Para que estas orientaciones sean concretadas en el ámbito de las universidades, el Banco Mundial vincula el concepto de autonomía universitaria a la lógica empresarial, lo que significaría amplia descentralización de las funciones administrativas, entre las cuales se destaca la atribución delegada a cada Institución de Enseñanza Superior, “para establecer el cobro de matrícula, contratar y despedir personal, y utilizar fondos presupuestarios de forma flexible en las distintas categorías de gastos” (BM, *op.cit.*, p. 11). La autonomía es comprendida aquí por tanto, al mismo tiempo como alejamiento de los controles del poder público y como capacidad/exigencia de búsqueda de recursos de las más distintas fuentes.

La política para la enseñanza superior debería promover una “revolución administrativa”: el objetivo sería la administración más racional de los recursos y la utilización de la capacidad ociosa, teniendo como objetivos generalizar los cursos nocturnos y aumentar las matrículas, sin gastos adicionales. Para ello, las universidades deberían tener una “efectiva autonomía,” pero que condicionara el montante de fondos que viniera a recibir a la evaluación de rendimiento. En esta evaluación, serían tenidos en cuenta, especialmente, el número de estudiantes efectivamente formados, las investigaciones realizadas y los servicios prestados. La racionalización de los gastos y el aumento de la productividad deberían reflejarse en aumentos salariales de profesores y de funcionarios (Cunha, 2003, p. 39).

Para los organismos internacionales de los órganos oficiales del gobierno, por tanto, la enseñanza superior para ser eficiente, necesitó de una nueva institucionalidad que garantizase su mayor flexibilización, hecho este que no ocurre cuando la misma está subordinada a las instituciones estatales con su formato *humboltiano* de universidad, apoyado en la enseñanza, investigación y responsabilidad social. Este modelo es acusado de poseer un carácter de uniformidad y un alto coste para los fondos públicos, lo que, a su vez, agrava aun más la crisis financiera del Estado. Por lo tanto, de acuerdo con los análisis, la mayoría de las instituciones de enseñanza superior debe optar prioritariamente por la enseñanza; las universidades públicas deben cambiar sus fuentes de financiación en función de los altos costes y de su mala administración.

demás profesionales de las universidades públicas y sus alumnos que presionaron el gobierno por una universidad pública, gratuita y de calidad.

Los cursos deberían ser más cortos, direccionados para atender a los intereses del mercado y permitir a los sujetos una inserción más “rápida” en el mercado de trabajo. En resumen, hay la tendencia en esos diagnósticos y críticas a la apertura de la enseñanza superior a la lógica del capital, principalmente, al quitar de la responsabilidad del Estado su financiación y, por consiguiente, ajustarlo a los dictámenes del Estado mínimo de la reducción del gasto público y de una economía de mercado. La racionalidad empresarial pasa a ser la referencia para la gestión y planificación de las políticas públicas del Estado, entre ellas, las relacionadas a la enseñanza superior.

Las críticas y consecuentes directrices no se orientan solo del punto de vista económico, pero también, y simultáneamente, del punto de vista simbólico y cultural, que se altera para constituirse de valores y signos propios de la lógica del capital, en un proceso de sumisión del educativo a la producción económica, en el contexto de tecnificación de la política y de la cultura. Por tanto, en un solo momento, se redefinen las acciones de naturaleza pública y privada, en las más variadas actividades humanas, en el ámbito del Estado y de la sociedad civil (Silva Jr. y Sguissardi, 1999, p. 57).

Así, el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, argumentaba que era necesario promover algunas reformas y alianzas entre el sector privado y el gobierno, tanto en la gestión como en la financiación del sistema de educación brasileño para promover el desarrollo científico y tecnológico del Brasil. Las orientaciones tenían como objetivo ajustarse a la economía mundial, haciendo hincapié en el papel del mercado en la distribución de recursos y, simultáneamente, minimizando la actuación del Estado en la economía y en el área social, entre ellas en la Educación.

La Reforma del Estado en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, ya presentada en el segundo capítulo de esta tesis, cuando se trata de las políticas públicas para la Enseñanza Superior considera las universidades, las escuelas técnicas y los centros de investigación como servicios no exclusivos del Estado, debiendo ser transformados en un tipo especial de entidad no estatal: las organizaciones sociales. La interacción entre el Estado y estas organizaciones sociales se daría, por medio de un contrato de gestión, en el cual estarían previstos los servicios que serían prestados, las metas a ser alcanzadas y los recursos financieros que deberían ser transferidos a cada

año, del gobierno para la organización. Sería la implantación de un modelo de administración gerencial para las instituciones públicas. Se trata de introducir en la educación superior y en la universidad pública en particular, la racionalidad gerencial capitalista y privada, que se traduce en la reducción de la esfera pública o en la expansión del capital y su racionalidad organizativa.

La pretendida transformación de las universidades federales en organizaciones sociales, la nueva legislación y la nueva forma de gestión de la educación superior por parte del Estado, la diferenciación institucional en ese nivel de enseñanza y las transformaciones en la demanda del mercado delante de la reestructuración productiva y económica son factores constituyentes de un mercado para la educación superior de alta competitividad. Esto condiciona la pretensión de soberanía administrativa (empresarial) de las IES privadas y acentúa su naturaleza mercadológica (Silva Jr. y Sguissardi, 2000, p. 162-163).

Al analizar el embate político e ideológico entre los defensores de la enseñanza pública y privada en Brasil, Dourado (2001) llama la atención sobre las esferas públicas y privadas intensificadas en Brasil a partir de los años 1990, en la medida que, en muchos casos, el poder público fue presionado para subvencionar directa o indirectamente el sector privado. De este modo, el autor afirma que:

El uso de establecimientos e instalaciones públicas ha sido una constante, mediante contratos, préstamos, cesión u otras soluciones jurídicas, en detrimento del poder público. El apoyo financiero, en algunos casos, efectuado en varios lugares del país, por medio de donación de terrenos, edificación de edificios, compras de libros y equipos, pago de consultorías y proyectos académicos, entre otros. Los casos de subvenciones del poder público, sobre todo el poder municipal, se ha dado con el aval del Poder Legislativo, en muchos casos. Corrobora para la implementación de esas subvenciones la mística de la implantación de Instituciones de Enseñanza Superior, vista como factor de prestigio y, fundamentalmente, como eficaz marketing en los procesos electorales (Dourado, 2001, p. 291).

Las acciones gubernamentales promovieron un significativo proceso de privatización de la educación superior, particularmente después de 1995, con los cambios introducidos en las políticas y gestión para ese nivel de enseñanza, lo que puede ser detectado en los indicadores educativos, divulgados a través del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP). De acuerdo con los datos, hasta los años 1980, el sector privado era responsable del 68,64% de las plazas de la Enseñanza Superior en Brasil; en 1990 por 69,16%; en 1995, del 70,81%; en

2000, 79,8% de las 1.216.287 plazas ofrecidas y en 2002 por impresionantes 83,34% de las 1.773.087 plazas para la educación superior, confirmando así la lógica de la expansión predominantemente privada, como se verifica en la Tabla 1 a continuación:

Tabla 1: Evolución del número de plazas ofrecidas para el examen de acceso y otros procesos selectivos en la enseñanza superior de grado presencial por categoría administrativa - Brasil 1990-2002

Ano	Total		Categoria Administrativa							
			Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	Vagas	Ano-Base 1980	Vagas	Ano-Base 1980	Vagas	Ano-Base 1980	Vagas	Ano-Base 1980	Vagas	Ano-Base 1980
1980	404.814	100	65.406	100	33.618	100	27.916	100	277.874	100
1985	430.482	106	67.307	103	41.055	122	32.912	118	289.208	104
1990	502.784	124	70.881	108	55.232	164	28.896	104	347.775	125
1995	610.355	151	84.814	130	61.352	182	31.979	115	432.210	156
2000	1.216.287	300	120.486	184	96.179	286	28.967	104	970.655	349
2002	1.773.087	438	124.196	190	132.270	393	38.888	139	1.477.733	532

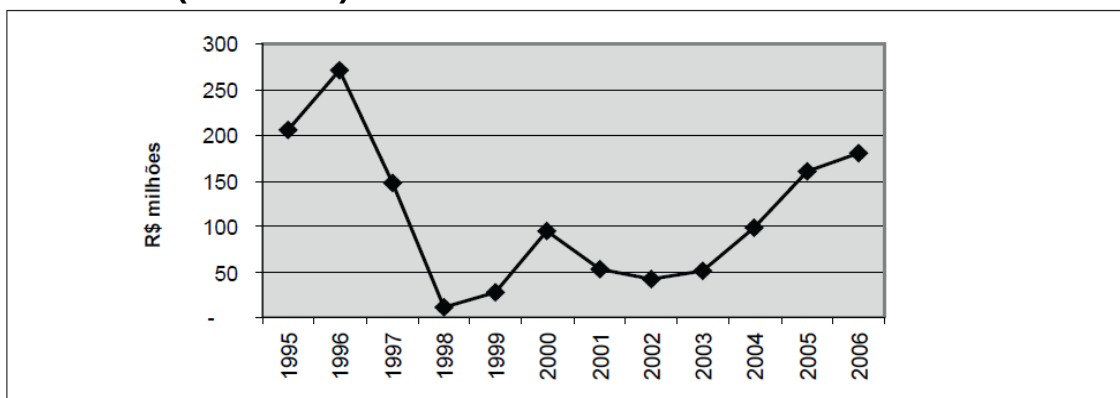
Fuente: (MEC - INEP, 2003).

La implementación de las directrices de los organismos internacionales ganó fuerza a partir de los diversos instrumentos normativos, teniendo como referencia mayor, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) nº 9.394/96. La LDB reserva a la educación superior un conjunto de principios que indican alteraciones para el nivel de enseñanza, balizando, de un lado, de forma paradójica, por los procesos mencionados de descentralización y flexibilización de la financiación presentes en esa legislación y de otro lado, por las nuevas formas de control y normalización por medio de procesos evaluadores estandarizados (Dourado, 2008; Ferreira, 2003). La nueva legislación educativa del país garantizó algunas reivindicaciones de los movimientos sociales, como por ejemplo la de la obligatoriedad de cursos nocturnos en las instituciones públicas y la reglamentación e institucionalización de la educación a distancia. Por otro lado, la Ley promueve la flexibilización/fragmentación por medio de la diversificación institucional y la expansión vía enseñanza superior privada, ampliando la privatización de este nivel de enseñanza.

En relación a los recursos de las Instituciones Federales de Enseñanza Superior, la Ley 9394/96, estableció en su artículo 55 que “Cabrá a la Unión asegurar, anualmente, en su Presupuesto General, recurso suficientes para manutención y desarrollo de las instituciones de educación superior por ella mantenidas.” Sin embargo, no definió concretamente la forma de establecer el montante de recursos que asegurasen la manutención y desarrollo de las instituciones.

La transformación de la educación superior como un servicio público no estatal perseguida por el gobierno FHC no se materializó completamente, a pesar de haber sido abierto espacio para un proceso de no responsabilidad del Estado para con ese nivel de enseñanza, al reducirse los fondos públicos para su financiación y estimular su “empresariamiento” (Ferreira, 2010, p. 178). Al analizar los recursos destinados a las Instituciones Federales de Enseñanza Superior, especialmente para las universidades, es posible constatar que hubo una disminución en relación a la inversión estatal de la enseñanza superior pública, como podemos observar en el gráfico a continuación:

Gráfico 1: Recurso de inversiones IFES, excluyendo los recursos propios (1995-2006)



Fuente: MEC/SENESU/DPA (Ejecución presupuestaria de la Unión).

El Gráfico 1 explicita la drástica reducción de recursos en este periodo. Comparándose 1996 a 2002, se puede afirmar que ellos se redujeron a 1/13 y, en los años de 1998 y 1999, fueron casi nulos, cuando comparados con los de 1996. Hubo, por tanto, una crónica reducción de los recursos financieros aplicados en las instituciones federales de enseñanza superior brasileñas, lo

que compromete el desarrollo de estas instituciones y disminuye su capacidad de oferta de una enseñanza superior de calidad.

De acuerdo con Amaral (2008), durante el gobierno Fernando Henrique Cardoso, “ocurrió una tendencia de las instituciones de enseñanza superior a crear fundaciones de apoyo, utilizándolas como vehículo de ‘interlocución’ entre las instituciones y el mercado y que de alguna forma acentúan su inserción en el llamado casi-mercado educativo” (Amaral, 2008, p. 674). Así, al reducir la financiación de las instituciones públicas mediante el fondo público, en ese gobierno, las IFES tendieron a volverse para las actividades de prestaciones de servicios, ofreciendo cursos, asesorías y consultorías remuneradas y así ellas pasan a afrontar dos polos de control: el estatal y el de mercado. Los recursos adquiridos con esa prestación de servicio permiten una complementación salarial a los profesores y servidores técnico-administrativos que participan de la ejecución de proyectos. Según Amaral (2009),

(...) La institución pública pasa a depender sutilmente de la evaluación que el mercado hace de la calidad de sus “servicios” y se efectúa una verdadera vinculación entre evaluación de mercado y volumen de recursos financieros que la institución pública consigue captar, en general, utilizándose las fundaciones de apoyo de carácter privado (Amaral, 2009, p.134-5).

La LDB reglamenta y “estimula la expansión y la diversificación institucional del sistema e implementa diferentes procedimientos de evaluación y acreditación, con el objetivo de producir un sistema basado en la flexibilidad, competitividad y evaluación” (Catani y Oliveira, 2000, p. 65). Esa nueva Ley introdujo el proceso regular y sistemático de evaluación de los cursos de grado y las propias instituciones de enseñanza superior, condicionando sus respectivas acreditaciones al desempeño medido por esa evaluación. En el caso de ser apuntadas deficiencias, ella establece un plazo para sanarlas; en el caso de que esto no ocurra, podrá haber la desacreditación de las instituciones de enseñanza superior.

Art. 45°. La educación superior será ministrada en las instituciones de enseñanza superior, públicas o privadas, con variados grados de alcance o especialización.

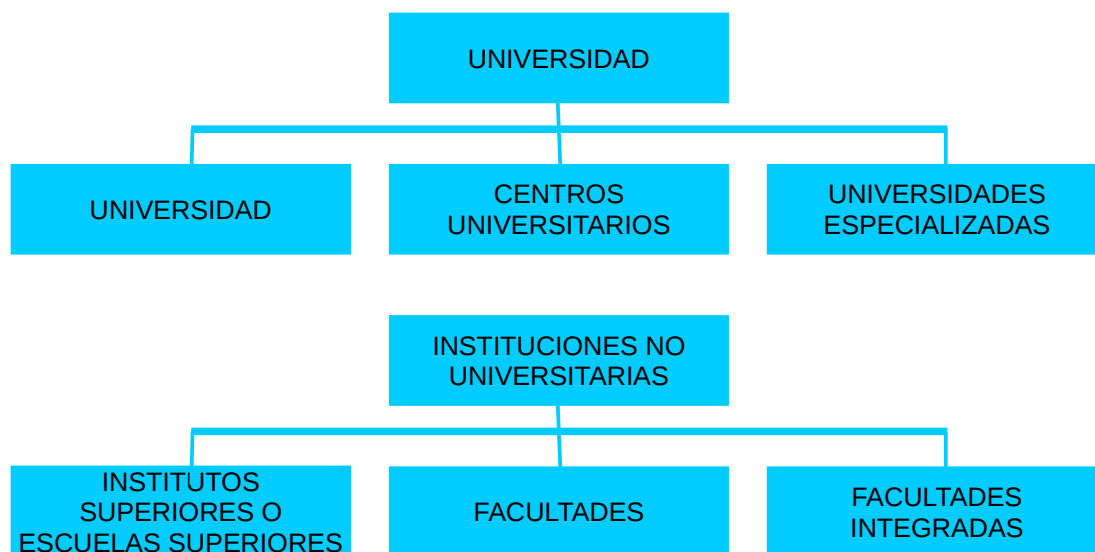
Art. 46°. La autorización y el reconocimiento de los cursos, así como la credenciación de las instituciones de educación superior tendrán plazos

limitados, siendo renovados periódicamente, después del proceso regular de evaluación (Brasil, LDB 9394/96).

La educación superior en Brasil abarca hoy un sistema complejo y muy diverso de instituciones públicas y privadas con distintos tipos de cursos y programas, incluyendo varios niveles de enseñanza, desde el grado hasta el postgrado lato y stricto sensu. La tipología de las instituciones de enseñanza superior en Brasil fue redefinida por la LDB, Ley nº 9.394/96, que trajo innovaciones en el sistema de educación superior, principalmente en relación a la naturaleza y dependencia administrativa.

En lo que concierne a la naturaleza académica fue definida por decretos complementarios, tales como, los Decretos nº 3.860/01 y 2.306/97, que la reglamentan y que asumen el modelo de la década de 1960, elaborada por el Grupo de Trabajo de la Reforma Universitaria, de esta vez, bajo la forma de universidad, centro universitario, universidades especializadas e instituciones no universitarias de educación superior (estas comprendiendo las facultades integradas, facultades, institutos superiores o escuelas superiores). El Decreto nº 3.860 de 9 de julio de 2001, revocó el Decreto nº 2.306/97 que trataba de la organización académica, pero mantuvo la diversificación y diferenciación institucional del sistema de enseñanza, como estaba establecido en aquel. La figura abajo, presenta la diversificación de la enseñanza superior en Brasil en relación a la naturaleza académica y dependencia administrativa:

Figura 1: Diversificación de la enseñanza superior en Brasil en relación a la naturaleza académica y dependencia administrativa



Fuente: : *Elaboración propia.*

Sguissardi (2000, p. 48-49), cuando discute las políticas de regulación y gestión de la educación superior, indica que, en el caso de la diferenciación institucional, tales políticas recomiendan el establecimiento oficial de la dualidad institucional: universidad de investigación – que asociaría a la enseñanza – investigación – responsabilidad social – y universidades de enseñanza, representada por las instituciones de enseñanza superior no universitarias, de las cuales no se exige el vínculo enseñanza-investigación-responsabilidad social, puesto que están centradas especialmente en las actividades de enseñanza. A partir de este dispositivo legal, las instituciones universitarias son caracterizadas de la siguiente forma:

- **Universidades:** instituciones pluridisciplinares, que se caracterizan por la vinculación de las actividades de enseñanza, investigación y de responsabilidad social y por tener, taxativamente, en su cuadro docente, 1/3 de profesores con titulación de máster y doctorado y 1/3 de profesores en régimen de trabajo integral (Art. 52, da Ley 9.394/96). Las universidades gozan de autonomía didáctico-científica, administrativa y de gestión financiera y patrimonial. Es conferida a las universidades

autonomía para crear, organizar y extinguir cursos y programas de educación superior; fijar los currículos de sus cursos y programas; aumentar o disminuir el número de plazas, de acuerdo con la capacidad de atendimento y las exigencias de su medio; contratar y dispensar profesores; establecer planes de carrera docente; elaborar y formar sus estatutos y reglamentos, de acuerdo con las normas generales vigentes; establecer programas de investigación científica, producción artística y actividades de responsabilidad social; celebrar contratos como entidad jurídica; administrar receta pública y privada; y recibir donaciones y herencias.

- **Universidades Especializadas:** Organizadas por campo de saber, en las cuales deberán ser garantizadas la existencia de actividades de enseñanza e investigación en áreas básicas y/o aplicadas, presuponiendo la existencia de un área de conocimiento o formación °especializada de los cuadros profesionales de nivel superior. Es el caso, por ejemplo, de las instituciones especializadas en el área de la salud o de las ciencias agrarias con fuerte tradición en el campo de la enseñanza y de la investigación. Solamente instituciones de excelencia en su área de concentración, podrán ser acreditadas como universidades especializadas.
- **Centros Universitarios:** Son instituciones pluricurriculares, que abarcan una o más áreas de conocimiento, que deben ofrecer enseñanza de excelencia, oportunidad de cualificación del cuadro docente y condiciones de trabajo académico. Los centros universitarios pueden recibir el privilegio de la autonomía para crear, organizar y extinguir, en su sede, cursos y programas de educación superior, además de otras atribuciones definidas en su acreditación por el Consejo Nacional de Educación. Casi autóctonas o detenedoras de casi toda la autonomía universitaria, “los centros universitarios ocupan el lugar, en el discurso reformista oficial, de la universidad de enseñanza, definida por oposición a la universidad de investigación, esta sí, es la universidad plenamente constituida” (Cunha, 2003, p. 54).

Es interesante observar que tanto la ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional como los citados Decretos que la reglamentan, expresan referencias y definiciones detalladas sobre las universidades, centros universitarios y universidades especializadas. Pero, por otro lado, los textos legales son omisos en relación a las facultades, facultades aisladas e institutos superiores, y “no hace distinción entre estas instituciones” (Fávero, 2009, p. 86). No hay en la LDB artículos que especifiquen, por ejemplo, el funcionamiento de las instituciones privadas de enseñanza, en relación a la participación docente para la construcción de la propuesta pedagógica y curricular de los cursos, normas en relación a la calidad de la enseñanza. Saviani (1997), destaca que las omisiones de la LDB se caracterizan con la ausencia de dispositivos que apunten para la necesaria transformación de la educación superior en el país⁴⁴.

De acuerdo con el Censo Escolar de la Enseñanza Superior de 2001, hubo un aumento significativo y acelerado cuanto a la diversificación y número de instituciones de enseñanza superior privadas, en especial, en la categoría Centros Universitarios, lo que resultó en la ampliación del alumnado absorbida por el sector, como puede observarse en el cuadro siguiente:

⁴⁴ Para Mancebo (2009), además de la diversificación institucional, la “LDB para atender a la necesidad del mercado, y contribuir para la precarización del trabajo docente y desregulación profesional, añade a los cursos y programas tradicionales, (grado, postgrado y responsabilidad social), la figura de los cursos secuenciales por campos de saber y los cursos a distancia (Mancebo, 2009, p. 41).

Cuadro 1: Número de instituciones de la enseñanza superior (grado) segundo el tipo y dependencia administrativa (Brasil, 2001)

INSTITUCIONES	INSTITUCIONES PÚBLICAS	INSTITUCIONES PRIVADAS	TOTAL
INSTITUCIONES			
UNIVERSIDADES	71	85	156
CENTROS UNIVERSITARIOS	2	64	66
FACULTADES	82	954	1.036
CENTRO DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA	183	8	191
TOTAL:	338	1.111	1.449
ESTUDIANTES (mil)			
UNIVERSIDADES	816.19	1.139,6	1.956.6
CENTROS UNIVERSITARIOS	5.8	332.5	338.3
FACULTADES	80.6	457.7	538.3
CENTRO DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA	30.8	31.5	0.7
TOTAL:	933.39	1.961.3	2.833.9

Fuente: MEC/INEP, Censo Escolar, Enseñanza Superior, 2001.

De acuerdo con el Cuadro 1, identificamos que las facultades (92% de ellas privadas) son la mayoría de las instituciones, pero pierden la posición mayoritaria en el alumnado de las universidades, que abarcan el 64,5% de los estudiantes. Los centros universitarios reciben, casi todas las matriculas en el sector privado. Ya los centros de educación tecnológica se concentran en el sector público y representan una parcela mínima en la oferta de la enseñanza superior. De las 156 universidades, la mayoría es privada. Cunha (2003), destaca que fue muy rápido el crecimiento de las universidades privadas: en el primer año de gobierno FHC, eran 63. Las universidades públicas quedaron aparcadas en el mismo periodo. Pero el dinamismo del sector privado se

expresó, igualmente, en la categoría centros universitarios, que no existían en 1995 y ya eran 66 en 2001, de los cuales apenas dos son centros públicos.

Los investigadores que se dedican a estudiar las políticas de enseñanza superior (Catani y Oliveira, 2000; Dourado, 2008; Cunha, 2003; Saviani, 2007; Ferreira, 2003), destacan que algunas medidas importantes del proceso de reforma de la enseñanza superior protagonizadas en la década de 1990 fueron realizadas antes y después de la publicación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional 9.394/96. Uno de los ejemplos más significativos y que causó impactos en las instituciones de enseñanza superior, especialmente a las universidades públicas, fue la aprobación de la Ley nº 9.131, en 24 de noviembre de 1995, que alteró los dispositivos de la Ley nº 4.024/61, introduciendo cambios en el mecanismo de evaluación. El 10 de octubre de 1996, el Decreto nº 2.026 reglamentó la Ley nº 9.131, y propició una amplia reorganización del sistema de evaluación de la enseñanza superior, con la introducción del Examen Nacional de Cursos (ENC), más conocido como “*Provaõ*”, que pasó a asumir un papel fundamental en la reorganización del escenario de la enseñanza superior.

De acuerdo con los organizadores de la reforma de la enseñanza superior, vinculados al ministerio de Educación, el nuevo sistema de evaluación, se justificaba en función del cuidado y celo por la calidad de los cursos que las instituciones de enseñanza superior deberían ofrecer. Así, el Decreto nº 2.026/96, que evalúa las Condiciones de la Oferta de Enseñanza, artículo 1º, incisos I a III, establecía:

I - El análisis de los principales indicadores rendimiento global del sistema nacional de enseñanza, por región y unidad de la federación, de acuerdo con las áreas de conocimiento y el tipo o naturaleza de las instituciones educativas;

II - La evaluación del desempeño individual de las instituciones de educación superior, incluyendo todos los tipos de modalidades de enseñanza, investigación y responsabilidad social;

III - La evaluación de la enseñanza de grado, por cursos, a través del análisis de las condiciones de la oferta por diferentes instituciones de enseñanza y por el análisis de los resultados del Examen Nacional de Cursos. (Brasil, el Decreto N ° 2.026 / 96).

La evaluación institucional de las instituciones de enseñanza superior sería conducida por una comisión externa, designada por la Secretaría de Enseñanza Superior (SESU), considerando algunos criterios de referencia; los resultados de las evaluaciones, no garantizan la calidad y la modernización de la enseñanza, pero pueden estimular la competición, ya que los resultados publicados a través de rankings, permiten la competitividad entre las instituciones. Los criterios de referencia para evaluación de las Instituciones de acuerdo con la Portaria nº 963/97, son:

Cuadro 2: Criterios de evaluación de las instituciones de enseñanza superior de acuerdo con la portaría nº 963/97

ITEMS	CRITERIOS
GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y ACADÉMICA	<ul style="list-style-type: none"> - Efectividad del funcionamiento de los órganos colegiados, relaciones entre mantenedora e IES; - Eficiencia de las actividades-medio en relación a los objetivos académicos; - Administración académica y adecuación de los currículos de los cursos de grado y de la gestión de su ejecución; - Adecuación del control del atendimento a las exigencias regimentares de ejecución del currículo; - Adecuación de los criterios y procedimientos de evaluación del rendimiento escolar; - Integración social (grado de inserción de las IES en la comunidad local y regional, por medio de la responsabilidad social y prestación de servicios).
DESEMPEÑO DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> - Producción científica, cultural y tecnológica y productividad en relación a la cualificación y régimen de trabajo;
RESULTADOS DE EVALUACIONES INTERNAS Y EXTERNAS	<ul style="list-style-type: none"> Autoevaluación de las propias IES; Evaluación de los cursos por las comisiones de especialistas; resultados del "Provão"; resultado de la evaluación del Postgrados por la Capes; Análisis de los indicadores de desempeño global.

Fuente: Cuadro síntesis de elaboración propia a partir de los criterios establecidos por el Parecer nº 963/97 (Brasil, 1997).

Para Ferreira (2003), el Examen Nacional de los Cursos se revela como un proceso centralizado de evaluación, que favorece además de la competitividad, la promoción de la eficiencia, del desempeño y de la productividad según la óptica gerencial de mercado. La evaluación preconizada por el Estado se basa en indicadores homogéneos y generales, que permiten la

comparación y la clasificación de las instituciones, que, a su vez, se transforman en instrumentos de medida y de orientación para el sistema de financiación de las IES públicas y de la distribución de crédito educativo y otras modalidades de apoyo para las IES privadas (Ferreira, 2003; Dias Sobrinho, 2000, p. 66). Así el ENC defiende un proceso de evaluación constante, por medio de un sistema de incentivos y puniciones, ya que esa práctica fomenta, según esa óptica, la eficiencia, el desempeño y la productividad. Para Dias Sobrinho (2000),

Como las instituciones de enseñanza superior necesitan mostrar servicio, ya que la prueba de su eficacia determina prestigio social, legitimidad que confiere privilegios simbólicos y ventajas económicas, sea por vía presupuestaria o por cantidad de alumnos que pagan, la tendencia es la adaptación de los currículos y la poca movilidad de las prácticas pedagógicas. Para muchas instituciones, se trata de supervivencia, en los términos establecidos por los exámenes y sus despliegues e implicaciones. Es importante resaltar que ninguna evaluación puede realizarse en un campo vacío de valores y de ideología. (Dias Sobrinho, 2000, p. 174)

Los mecanismos de evaluación creadas en el contexto neoliberal, implementada en el gobierno FHC, implicarían en el “desmantelamiento de la estructura universitaria” (Sousa Júnior, 2000, p. 56), y prevalecían la competitividad interna y externa, entre las universidades, cuyos resultados servían para que las empresas escogiesen aquellas que estuviesen mejor ubicadas, cuyos contratos o alianzas fuesen más rentables y promisoros desde punto de vista de una posible inversión y retorno de capital, siendo el modelo de evaluación adoptado, un mecanismo a servicio del mercado y de las empresas que demandan de los servicios prestados por las instituciones de enseñanza superior, especialmente, las universidades.

El discurso de calidad es central en la reforma de la política de enseñanza superior en el país y está siempre asociada a la evaluación de las instituciones y de forma ostensiva a la competitividad y la capacidad de racionalización institucional. Para Mancebo (2009) y Cardoso (1991), el argumento de la calidad utilizada en el discurso oficial no es compatible con la concepción de educación como un bien y un derecho del ciudadano, que debe privilegiar una formación con calidad académico-crítica y “huir a la mera productividad como medida de desempeño institucional, racionalmente administrativa, buscando el

máximo de rendimiento, con el menor volumen de recursos” (Cardoso, 1991, p. 17).

En síntesis, la política para la enseñanza superior en el gobierno FHC, con acelerada privatización, flexibilización y diversificación de instituciones y cursos, estuvo muy lejos de presentar una educación de calidad y atender a los intereses y necesidades de los alumnos, profesores y del propio país, porque la política fue orientada por su valor en el mercado y no por su sentido y valor social, pautada en la relación intrínseca entre enseñanza, investigación y responsabilidad social.

En el quinto capítulo, retomaremos la cuestión de la política de evaluación adoptadas en el gobierno Fernando Henrique Cardoso y Luiz Inácio Lula da Silva, con énfasis en la evaluación del trabajo docente, como mecanismo de gestión gerencial, rehén de la lógica productivista, que intensifica y precariza sus condiciones de trabajo en las universidades públicas.

2 Políticas de Educación Superior en el Gobierno Lula y en el Gobierno Dilma

La victoria de Luiz Inácio Lula da Silva en las elecciones para presidente de la República, se dio en gran medida, en función de la expectativa de los brasileños de buscar alternativas que combinaran crecimiento económico con reducción de las desigualdades sociales. La elección representó al mismo tiempo un voto de protesta y una señal de esperanza, la experiencia de, por primera vez, tener un gobierno de izquierda (García, 2010).

Había una expectativa alrededor de la construcción de un nuevo proyecto de sociedad que promoviese una política comprometida con la sostenibilidad del desarrollo económico, que también luchase por la garantía de los derechos económicos y sociales “clásicos” como empleo, salario, protección social, educación y salud públicas, y ampliara el debate alrededor de los “nuevos derechos”, incorporando a la pauta emancipadora de la sociedad brasileña cuestiones como igualdad étnica y de género, en relación a la diversidad sexual, reconocimiento de las demandas propias de los jóvenes, de los mayores, de las personas con discapacidad, etc. (Dulci, 2010).

El presidente Lula asumió el gobierno federal con gran apoyo de la población, pero en una situación de inseguridad y desconfianza por parte de los grandes inversores financieros. Había un “ataque especulativo” que puede ser interpretado por dos cuestiones de orden político, de acuerdo con Barbosa y Sousa (2010): la primera, de aquellas identificadas con el gobierno FHC y con el mercado financiero, que encara la fuerte depreciación del Real y el corte en la financiación externa de Brasil como una respuesta racional de los inversores a las posiciones históricas del Partido de los Trabajadores (PT) contra los intereses del mercado financiero, sobre todo en relación a la estabilidad de los contratos y a la manutención de altas tasas de intereses por parte del Banco Central; la segunda, más cercana de aquellas identificadas con el gobierno Lula y con los movimientos de los trabajadores, observa, antes de todo, el ataque especulativo contra la moneda Real en el segundo semestre de 2002, como una forma de limitar las opciones disponibles al nuevo gobierno, sobre todo cuando quedó cada vez más clara la victoria del PT en las elecciones para presidente de aquel año (Barbosa y Sousa, 2010).

Las inseguridades han sido reducidas por el mercado financiero cuando el gobierno Lula, al asumir el cargo, mantiene algunos elementos de las políticas del gobierno anterior y rechazó otros, configurando un cuadro contradictorio. En su primera fase primaron los elementos de continuidad, manteniéndose un rígido ajuste fiscal, donde los recortes de los recursos frenaron la realización de las políticas sociales a favor de la inestabilidad financiera, reflejada en los *superávits* primarios e independencia del Banco Central⁴⁵. En la segunda fase, el gobierno adoptó políticas sociales importantes e innovadoras, a pesar de mantener una política económica y financiera de carácter tradicional.

⁴⁵ Según Lima (2007), para conseguir ser elegido presidente después de tres intentos, el Partido de los Trabajadores (PT) del presidente Lula, propuso “un pacto social entre las clases”, que condujo las alianzas, hasta entonces, impensables entre un partido de izquierdas y fracciones de la élite brasileña y segmentos estrictamente vinculados al capital internacional. Esta composición conformaría la ampliación de un nuevo bloque en el poder, por medio de la absorción de parte de la clase trabajadora, sin alterar la esencia de la concentración de lucro y del poder burgués, es decir, “realizaría un conjunto de cambios pactados dentro de las reglas de la democracia restringida, sin caracterizar rupturas con el proyecto de sociabilidad burguesa. Así, la élite brasileña garantizaba su patrón histórico de hegemonía vía iniciativa privada y la clase trabajadora y sindical su acceso al poder” (Lima, 2007 p. 110).

Los movimientos populares que participaron directamente de la elección del gobierno Lula asistieron con sorpresa a las primeras iniciativas de la política económica del presidente elegido, hecho que de cierta manera contribuyó a estremecer las relaciones de los movimientos con el gobierno. Además de mantener la política económica de su antecesor, reconfiguró las relaciones entre las esferas pública y privada reduciendo las fronteras entre ellas, como la lógica neoliberal y orientaciones de los organismos internacionales⁴⁶.

Un segundo momento de crisis marcó las relaciones del gobierno con los movimientos populares, cuando en 2005, bajo acusaciones de uso de recursos para la compra de apoyo de aliados, el gobierno llegó al riesgo de sufrir *impeachment* y terminar precozmente la primera experiencia de gobierno popular en más de cuatro décadas. Todo ello sin haber siquiera salido del modelo económico heredado (Sader, 2010).

Durante todo el periodo de la campaña electoral, el Gobierno Lula, mostraba en su discurso la intención de construir políticas públicas que disminuyesen la histórica y preocupante desigualdad social y económica del país. Para ello, el Estado necesitaba actuar como un “guardián de un nuevo contrato social, establecido entre las esferas autóctonas (sociedad civil y el sector privado)” (Lima, 2007 p. 119), considerando que la responsabilidad por la gestión de la vida social es de todos los individuos y grupos sociales, que junto al Estado deben compartir la financiación, la ejecución y la gestión del conjunto de las políticas económicas y sociales.

Para garantizar este reordenamiento del Estado Brasileño, fue aprobada en 2004, la Ley 11. 079, cuyo significado indica que el gobierno federal destinaría fondos públicos para la financiación de políticas sociales focalizadas en los segmentos de la población más pobres y las demás políticas serían privatizadas bajo la apariencia de una nueva división de responsabilidades sociales en los marcos del pacto social propuesto por el gobierno Lula. Había

⁴⁶ Una demostración clara de que había una relación estrecha entre el Gobierno Lula y el Fondo Monetario Internacional está en el hecho de que luego en el primer año de gestión, hubo la firma de un acuerdo por medio del cual, el FMI concedería un préstamo en el valor de US\$ 30 billones por un periodo de cuatro años. En cambio, el gobierno tenía el compromiso de cumplir las metas de superávit fiscal fijadas por el FMI. De estos US\$ 30 billones, sólo fueron liberados 8 billones. Los US\$ 24 billones restantes estarían condicionados a un nuevo acuerdo en 2003 (Coggiola, 2004).

un discurso de que el Estado Brasileño no tenía recursos suficientes para asumir solo la financiación de todos los servicios, por lo tanto, la alianza pública y privada, sería una alternativa indispensable para el crecimiento económico dada las enormes carencias sociales del país.

En ese contexto, la Educación aparece en el programa del gobierno Lula como un derecho social básico, indispensable para que el país conquistara un espacio importante en el escenario internacional, y rompiera con su historia de dependencia científica, tecnológica y cultural. Considerada como un bien público insertado en los servicios no exclusivos del Estado, la Educación representa un importante ejemplo de la locación de fondos públicos para las instituciones privadas y la financiación privada a las instituciones públicas, diluyendo las barreras entre lo público y lo privado que fueron presentadas como naturales y necesarias para la democratización del acceso a la Educación.

En relación a las propuestas para la Educación Superior, el entonces candidato a presidente presentó en el ámbito del programa “Una Escuela con la talla de Brasil” sus intenciones y metas para la ampliación de la producción del conocimiento del país, que pueden ser observadas a continuación:

Cuadro 3: Propuesta para la educación superior del programa “una escuela con la talla de Brasil”

Propuestas para la Educación Superior	Metas para ampliación del conocimiento
<p>a) La promoción de la autonomía universitaria y de la intrínseca vinculación entre enseñanza, investigación y responsabilidad social en los términos constitucionales (artículo 207 de la CF);</p> <p>b) El reconocimiento del papel estratégico de las Universidades, en especial las del sector público, para el desarrollo económico y social del país;</p> <p>c) La consolidación de las instituciones públicas como referencia para el conjunto de las IES del país;</p> <p>d) La expansión significativa de la oferta de plazas, en especial en el sector público y en cursos nocturnos;</p> <p>e) La ampliación de la financiación pública al sector público, revisión y ampliación del crédito educativo y creación del programa de becas universitarias, con recursos no vinculados a la educación;</p> <p>f) la defensa de los principios constitucionales de la gratuidad de la enseñanza superior pública (artículo 206, IV, de la CF);</p> <p>g) La participación de las IES, en especial, las del sector público, con la cualificación profesional de los profesores de la educación básica, en cursos que garanticen formación de calidad académica, científica y pedagógica y asocien enseñanza, investigación y responsabilidad social.</p>	<p>a) Ampliar, en cuatro años, las plazas de la enseñanza superior, en tasas compatibles con el establecido en el PNE (Proveer hasta el final de la década, la oferta da educación superior para, por lo menos, 30% de la franja de edad de 18 a 24 años);</p> <p>b) Ampliar la oferta de enseñanza pública universitaria, de modo a proyectar, a medio plazo, una proporción de 40% como mínimo del total de plazas, previendo incluso el convenio de la Unión con los Estados en la creación de nuevos establecimientos de educación superior;</p> <p>c) Promover el aumento anual del número de postgrado y de doctores formados en el sistema nacional de postgrado de por lo menos 5%, en conformidad con la meta establecida por el PNE;</p> <p>d) Planear e incentivar, en el grado y postgrado, la oferta de cursos y plazas en áreas de conocimiento que mejor respondan a las necesidades del proyecto nacional de desarrollo.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Las propuestas presentadas para la Educación Superior indicaban la valoración y el compromiso del gobierno con las instituciones que

desarrollarían la enseñanza, la investigación y la responsabilidad social, como también presentaban una importante preocupación con la importante demanda de excluidos de ese nivel de enseñanza en el país. Es necesario resaltar que tales compromisos estaban en sintonía con diversas acciones previstas en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, ley 9.394/96 en relación a la flexibilización de los cursos y la ampliación del acceso a la enseñanza superior y del Plan Nacional de Educación (Ley 10.172 de enero de 2001)⁴⁷ en el sentido de atender sus metas de incluir hasta 2010, por lo menos 30% de la población con edades de 18 a 24 años en la educación superior, pues, hasta el inicio de los años 2000, apenas 10,4% tenían acceso a ella.

Durante los mandatos del presidente Lula, fueron construidos dos Planes Plurianuales (PPAs),⁴⁸ que presentan la planificación del Estado y las intencionalidades del gobierno. El primer referente a los cuatro primeros años titulado “Gestión Pública para un Brasil de Todos” (2004-2007) y el segundo “Desarrollo con Inclusión Social y Educación de Calidad” (2008-2011), relativo al segundo gobierno.

De acuerdo con Fonseca y Ferreira (2011) que analizaron el PPA “Gestión Pública para un Brasil de Todos,” el referido plan resaltó la importancia de la estabilidad monetaria y fiscal y la creación de un ambiente favorable para la inversión privada, bajo el argumento de la necesidad de articular los intereses públicos y privados como estrategias para minimizar la pobreza y la desigualdad social del país.

El primer PPA presentado (2004-2007), tenía como estrategias:

- a) inclusión social y desconcentración de la renta con crecimiento del producto y del empleo;

⁴⁷ Objetivos y Metas: 1 Proveer hasta el final de la década, la oferta de Educación superior, para por lo menos 30% de la franja de edad de 18 a 24 años; (...) Establecer una política de expansión que disminuya las desigualdades de oferta existentes entre las diferentes regiones del país; 4. Establecer un amplio sistema interactivo de educación a distancia utilizándolo incluso para ampliar las posibilidades de atendimento en los cursos presenciales regulares en educación continuada; (...) (Brasil, Plan Nacional de Educación, Ley 10.172 de enero de 2001).

⁴⁸ La Constitución Federal instituyó el Plan Plurianual en su art. 165, que se refiere al presupuesto. Estos planes tienen vigencia de cuatro años, pero las leyes que definen las directrices presupuestarias son aprobadas anualmente. Los proyectos de ley son apreciados por la Cámara y por el Senado, que también tiene la atribución de verificar el cumplimiento de los planes y programas, como reza el art. 166 (Brasil, Constitución Federal, 1988).

- b) crecimiento ambientalmente sostenible, reductor de las disparidades regionales, dinamizado por el mercado de consumo de masa, por inversión y por la elevación de la productividad;
- c) reducción de la vulnerabilidad externa por medio de la expansión de actividades competitivas que viabilicen ese crecimiento sostenido.

Las estrategias del primer mandato escritas en el PPA (2004-2007) fueron organizadas en cinco dimensiones (social, económica, regional, ambiental y democrática), articuladas en tres grandes objetivos: el primer objetivo se refiere a la Inclusión Social y Reducción de las Desigualdades Sociales, en ese objetivo está inserida la cuestión de la ampliación del nivel y de la calidad de la escolaridad de la población, promoviendo el acceso universal a la educación y al patrimonio cultural del país.

Así, los programas relativos a la Educación Superior hacen parte del Mega objetivo 1 y presenta como desafío “Ampliar el nivel y la calidad de la escolaridad de la población, promoviendo el acceso universal a la educación”, y cumplir el “(...) duplo papel de expandir plazas en la educación profesional y superior y mejorar la calidad de esa oferta en todo país” (Brasil, 2004, p. 80).

El presidente Lula señaló la necesidad de realizar un amplio debate con la sociedad, educadores y los movimientos sociales sobre la realidad de este nivel de enseñanza en el país y su significado en el escenario contemporáneo internacional para que, a partir de las discusiones recopiladas, el presidente pudiese tener subsidios para organizar sus proyectos y programas. Pero el gobierno ya tenía muy claro desde el inicio de su mandato la lógica de la política educativa que sería adoptada para la Enseñanza Superior, configurada por la participación de la iniciativa privada, diversificación de las instituciones y fuentes de financiación. Así, para Lima (2007) existieron oportunidades para el diálogo con la sociedad, pero el gobierno parecía privilegiar en el debate las orientaciones de las entidades que estaban en sintonía con su proyecto de reformulación. La organización de diversos eventos, congresos nacionales e internacionales se centró en promover, socializar y defender la lógica del convenio público y privado como fundamental para pensar cómo las políticas

de Educación Superior podrían contribuir para el desarrollo del país, democratizar el acceso y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como una de las primeras iniciativas para diagnosticar los desafíos alrededor de la Educación Superior, el gobierno Lula creó una Comisión Especial de Evaluación (CEA), que tenía el profesor José Dias Sobrinho como presidente. La Comisión fue creada con el objetivo de analizar y ofrecer subsidios, recomendaciones y reformulaciones de los procesos y políticas de evaluación de la Educación Superior del país.

El resultado del trabajo de esta Comisión de Evaluación culminó con la aprobación por el Congreso Nacional de la Ley nº 10.861 de 14 de abril de 2004, que instituyó el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), que tenía como propuesta asegurar el proceso nacional de evaluación de las Instituciones de Enseñanza Superior, de los cursos, y del desempeño académico de los estudiantes. Aunque el texto de la Comisión indicara la preocupación de evitar la comparación entre las instituciones y cursos, la Ley prevé etapas de evaluación en escalas de cinco niveles, lo que inevitablemente conduce al ranking y, claro, a la competitividad entre instituciones.

La propuesta de evaluación infelizmente muestra una perspectiva de Estado regulador, que a partir de los resultados obtenidos por las instituciones, éstas sufren interferencia de este proceso regulativo, vía supervisión, bajo la justificativa de buscar la calidad del servicio prestado. Los efectos para las instituciones son bastante preocupantes, ya que dependiendo de los resultados obtenidos, pueden afrontar el cierre de cursos, disminución del número de plazas para los alumnos e incluso la reducción de los recursos presupuestarios.

Esto queda en evidencia cuando nos referimos a los criterios de distribución de los recursos entre las IFEs implantado a partir de 2004, que tienen en cuenta los resultados obtenidos por las instituciones, a través de los parámetros de desempeño medidos a partir de sus “necesidades” y realizaciones, número de alumnos, área construida, valores gastos con otros costes y el capital en años anteriores, como también parámetros de desempeño, número de ingresos y de diplomados, trabajos fin de másteres y

tesis doctorales en el postgrado, evaluación de la agencia CAPES, titulación de los docentes, relación profesor y alumno, y otros aspectos.

La política de evaluación desarrollada en el gobierno Lula, a través del Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes (ENADE), Ley 10.861/2004 y la divulgación por el Ministerio de la Educación del Concepto Preliminar de los Cursos (CPC), e Índice General de los Cursos (IGC) en 2008, sin duda proporcionaron la valoración y ranking de las IES y pasaron a ser instrumentos evaluadores que accionaron aún más la competición entre las instituciones, como también internamente entre los cursos y entre los docentes.

Uno de los encuentros promovidos por el gobierno a través del Ministerio de la Educación en colaboración con el Banco Mundial, la Organización de los Estados Americanos, la Organización de los Estados Iberoamericanos, el Consejo Británico, la Universidad de las Naciones Unidas, y la Red del Observatorio Internacional de las Reformas Universitarias (Orus) para promover el debate en defensa de la privatización de la Educación Superior, fue la realización del “Seminario Internacional Universidad XXI. Nuevos Caminos para la Educación Superior: el futuro en debate”, realizado en 2003. Las discusiones revelaron que las reformas para la Enseñanza Superior del país deberían considerar algunos “puntos de tensión” que fueron publicados en el informe final en 2004:

1. Masificación de la educación superior y la excelencia académica;
2. Participación social y mérito académico;
3. Educación pública y educación privada;
4. Inversión pública en la educación básica y la educación superior ;
5. Autonomía y evaluación externa.
6. Políticas nacionales para la educación superior y la internacionalización de los sistemas educativos (Brasil, 2004, p. 3-5).

Los puntos de tensión identificados señalan una crisis en la Educación Superior y los desafíos para afrontarla, de manera que responda adecuadamente a las necesidades sociales del mundo globalizado y desigual en relación a la distribución democrática del conocimiento. Brasil es un ejemplo de que las oportunidades de acceso a la Educación Superior siempre fueron insuficientes, siendo necesario la organización de políticas públicas capaces de promover la expansión, democratización, cantidad de la oferta, y nuevas iniciativas de evaluación.

Para Lima (2007), la preocupación con la reforma de la Educación Superior va más allá de una política de gobierno, indica un conjunto de reordenamientos en la relación Estado y Sociedad. Esto quedó evidenciado cuando en 2003 el gobierno creó el Grupo de Trabajo Interministerial compuesto por representantes de la Casa Civil, Secretaría General de la Presidencia, Ministerio de la Educación, Hacienda y Ciencia y Tecnología. La comisión publicó un documento titulado “Bases para el enfrentamiento de la crisis de las universidades federales y plan para la reforma universitaria brasileña” (Brasil, 2003), que atribuía la crisis de la Universidad como consecuencia de la crisis fiscal del Estado y de la velocidad del conocimiento y de las innovaciones tecnológicas en el mundo globalizado.

Así, el GT interministerial publicó contra los intereses de los educadores, movimientos sociales, sindicatos y movimiento estudiantil (que defendían la educación pública y gratuita, derecho de todos y deber del Estado), las siguientes acciones de emergencia para las universidades federales, que traían para el centro del debate la diversificación de los tipos de financiación de las universidades públicas y la garantía de la autonomía financiera para las Instituciones Federales:

El pago de los endeudamientos de los suministradores; La realización de concursos públicos para profesores y servidores, destacando la posibilidad de becas para recién doctores y profesores jubilados; Autonomía para garantizar a las universidades federales el uso más racional de recursos, mayor eficiencia en la administración y libertad para captar y aplicar recursos, extra presupuestarios; La dedicación docente a sus aulas; El número mayor de alumnos por grupo; La utilización de la Educación Superior a distancia⁴⁹.

El documento presentaba otras estrategias de carácter regulador para el enfrentamiento de la crisis de las universidades federales. Entre ellas, la creación del Pacto de Educación para el Desarrollo Inclusivo (PEDI), que se trataba de la locación de recursos para las instituciones que adhiriesen al pacto, cuyos criterios de elegibilidad y áreas estratégicas serían divulgadas en convocatoria propia. Las instituciones participantes deberían asumir un contrato con el gobierno, comprometiéndose por la ampliación del número de plazas, especialmente, en el horario nocturno. Los recursos recibidos por las

⁴⁹ Estas posiciones según Lima (2007), “significaban en el gobierno Lula la autofinanciación de las universidades” (Lima, 2007 p. 163).

instituciones serían proporcionales al número de alumnos, es decir, cuanto mayor la cantidad de alumnos, mayor los recursos; cuanto menor el número de alumnos, menores serían los recursos.

La campaña en defensa de la política de diversificación de la financiación de la Educación Superior en el Gobierno Lula, también puede ser identificada a través del Proyecto de Enmienda Constitucional PEC nº 217/2003, que defendía la diversificación de las fuentes de financiación y proponía la creación del Fondo de Manutención y Desarrollo de la Enseñanza Superior (FUNDES), y de la Contribución Social para la Educación Superior (CES), además del proyecto de Ley Complementar, que tenía como propuesta instituir la Ley Orgánica de la Autonomía Universitaria, que preveía entre otras medidas, la institución de un presupuesto global para las universidades públicas, que serían gestionados por éstas a partir de proyectos internos, de la reubicación de partidas y de la captación de recursos privados, mediante convenios y contratos de cooperación financiera, propuestas defendidas por los organismos internacionales para la reforma de este nivel de enseñanza en los países periféricos, debidamente aplicadas en la gestión de FHC y confirmadas en el gobierno Lula.

El primer ministro de la Educación del gobierno Lula, Cristóvão Buarque (2003), afirmó que “la universidad no puede morir por falta de recursos públicos, ni puede rechazar los recursos privados de quien en ella quiera invertir” (Buarque, 2003, p. 19). Lima (2007), llama la atención para el hecho de que la defensa alrededor del fin de la gratuidad de las universidades públicas y diversificación de la financiación de la Educación Superior estimulaba no solo la participación del sector privado brasileño dedicado a los servicios educativos, estaba abierto también a la inversión extranjera, como una importante estrategia de financiación de la Educación Superior brasileña.

En 2004, el nuevo ministro de la Educación del gobierno Lula, Tarso Genro, instaló el Grupo Ejecutivo de la Reforma de la Enseñanza Superior (Geres), con el objetivo de elaborar un preproyecto de reformulación de la universidad. Ese grupo, que estaba formado por representantes de Secretarías y Órganos ligados al Ministerio de Educación, publicó el documento

“Reafirmando principios y consolidando directrices de la reforma de la Educación Superior.” El documento defiende la idea de que el proceso de Reforma de la Enseñanza Superior debe generar marcos reguladores para todo el sistema, recuperando el papel del Estado como normalizador y fiscalizador de la Educación, poniendo la educación, en especial la universidad, en el centro de un proyecto de desarrollo económico y social, combatiendo las desigualdades regionales, eliminando privilegios de acceso y reafirmando derechos multiculturales en un embate sin tregua contra la exclusión (Brasil, Reafirmando principios y consolidando directrices de la reforma de la Educación Superior, 2004, p.1).

A pesar del grupo GERES afirmar la participación democrática de la sociedad en la construcción de los principios y directrices que fundamentan el proceso de cambios de la Educación Superior, Lima (2007), apunta que la base que fundamenta la propuesta explicitada en el documento del GERES parte de concepciones que se distancian y mucho de las propuestas de los educadores y movimiento estudiantil, ya que:

La reforma trata del establecimiento de los convenios público y privado y de la revisión del concepto de público no estatal para justificar tanto la ampliación del empresariado de la Educación superior como acelerado proceso de privatización en el interior de las instituciones públicas, ambos presentados a partir de las nociones de función social, interés público o de la Educación superior como un bien público ordinario e instituciones públicas y privadas prestan este servicio público, es decir, en la medida en que la educación es un bien público e instituciones públicas y privadas prestan este servicio público para el conjunto de la sociedad, queda naturalizada la asignación de fondos públicos a instituciones privadas y la financiación privada de las IES públicas (Lima, 2007 ,p. 179).

De acuerdo con el documento publicado por el GERES, la reforma de la Educación Superior en Brasil “implica viabilizar las condiciones políticas para su implementación” (Brasil, Reafirmando principios y consolidando directrices de la reforma de la Educación Superior, 2004, p. 1) y para ello, definió a lo largo de 2004 decretos, leyes, medidas provisionales, que diesen legalidad y soporte a las estrategias para la reforma, especialmente, alrededor de la autonomía, financiación e evaluación. El documento presenta sus consideraciones sobre la misión de las universidades y demás instituciones de Educación Superior y retoma la cuestión de la diversificación entre el papel de la universidad

(creación del conocimiento) y demás instituciones (actualización del conocimiento); 2) flexibilización de los currículos de grado a partir de la constitución de un ciclo inicial y de dos años (estudios universitarios generales), una formación básica a nivel superior con certificación propia, cuyo objetivo sería fortalecer las capacidades de comprensión y de expresión oral y escrita, así como de conceptos de ciencias en general.

A las Universidades cabe la misión de crear, desarrollar, sistematizar y difundir conocimientos, en sus áreas de actuación, a partir de la libertad de pensamiento y de opinión, teniendo como meta participar y contribuir al desarrollo social, económico, cultural y científico de la nación, promoviendo la inclusión de la diversidad étnico-cultural y la reducción de las desigualdades sociales y regionales del país. Las demás instituciones de enseñanza superior, consideradas sus vocaciones y niveles de organización, deben igualmente asumir la responsabilidad con la actualización del conocimiento y la implementación de procesos pedagógicos que valoren la iniciativa de los estudiantes, el trabajo en equipo, el espíritu crítico e innovador (Brasil, Reafirmando principios y consolidando directrices de la reforma de la Educación Superior, 2004, p.1).

En relación a la financiación de la Educación Superior, las directrices propuestas en el documento defienden la gratuidad para la enseñanza de grado en las universidades públicas federales, pero no hace referencia cuanto a otras posibles actividades de enseñanza, investigación y responsabilidad social, incluso de cursos de postgrado *latu sensu* y otros cursos de corta duración ofertado por la institución. Además, en función de la autonomía universitaria, comprendida con la libertad académica, condiciones jurídicas, administrativas, financieras y de gestión de cada institución, podría captar recursos privados para financiar sus diferentes actividades. Para las instituciones privadas, hubo la manutención e intensificación de la exoneración fiscal, práctica ya desarrollada con maestría en el gobierno FHC y mantenida en el gobierno Lula.

En relación a la expansión y democratización, uno de los mayores desafíos y dilema de la política de Educación superior del país era promover la ampliación de acceso a ese nivel de enseñanza, especialmente, a la población de baja renta. Esa preocupación responde a las reivindicaciones históricas de la sociedad brasileña organizada que hace mucho, luchaba por más

oportunidad y escolaridad. Sin embargo, los programas desarrollados con este fin, permiten otros análisis sobre sus conveniencias.

Los investigadores de la política del gobierno Lula para la Enseñanza Superior afirman que por detrás de una gran campaña y discurso en defensa de la expansión y democratización de este nivel de enseñanza, se “esconde” un plan de privatización gradual de las IES públicas y de ventajas a los empresarios de la enseñanza privada. Para Gomes (2008), la política de Lula para la enseñanza superior posee un perfil neoliberal – conservador, porque al mismo tiempo en que mantienen trazos de la política anterior, con fuerte presencia de los mecanismos de mercado aliada al apoyo del Estado, intenta responder, de cierta manera, la garantía por el derecho a la educación. Así, sus programas y proyectos consiguieron “impactar bien o muy bien en las clases populares y en las clases privilegiadas como son los propietarios de las IES privadas” (Gomes, 2008, p. 46).

Uno de los mecanismos más importantes para promover y justificar la política de expansión y democratización en convenio con el sector privado, fue la creación de la Ley nº 11.079/2004, como ya se indicó, que trata de las normas generales para la licitación y contratación de Alianzas Público-Privada en el ámbito de la administración pública. La Ley permite también la concesión de recursos públicos a la administración de entidades privadas. En la educación, el gobierno amplió la utilización de los recursos públicos por entidades privadas con o sin fines lucrativos (Sguissardi, 2006, p. 1043). Aunque esa ley no se refiera específicamente a la Educación superior, las Universidades Federales vienen siendo incentivadas a participar continuamente de los convenios con el sector privado. En la realidad, ese convenio según Silva Jr. (2005), concreta una de las propuestas del Banco Mundial, sobre el papel de la universidad para la producción de conocimientos operacionales y pragmáticos, siendo el profesor, el profesional responsable para establecer los convenios necesarios para la financiación de sus investigaciones.

En esa perspectiva de contrato público-privado, fue presentado al Congreso Nacional bajo el régimen de “urgencia constitucional” el proyecto de Ley nº 3582/04 que preveía la ampliación y democratización del acceso a la

Enseñanza Superior, el Programa Universidad para Todos (PROUNI). La urgencia alrededor de la aprobación del proyecto era justificada para que el gobierno pudiese, aún en el segundo semestre de 2004, destinar cerca de 80 mil plazas vacantes en instituciones privadas a los estudiantes carentes del país a través de la concesión de becas. En contrapartida, las instituciones que se adhiriesen al programa tendrían exención fiscal de impuestos. Con la propuesta, el gobierno “resolvería” así, la cuestión del acceso a nivel superior y, al mismo tiempo, la problemática de la exceso de plazas en las instituciones privadas.

Para justificar la implantación del Programa, el gobierno Lula utilizó como argumento los números publicados por la Investigación Nacional de Muestreo Domiciliario (IBGE, 2003) y del Censo de la Educación Superior (Brasil, 2002), cuyos datos revelaron que apenas 9% de los jóvenes estaban matriculados en la enseñanza superior. Además, de acuerdo con el Inep (Brasil, 2002), había un gran número de instituciones privadas con plazas vacantes. En 2002, fueron ofertadas cerca de 1.477.733 plazas, pero fueron ocupadas 924.649, quedando más de 500 mil plazas sin ser ocupadas. Las plazas vacantes serían ocupadas por estudiantes de baja renta, oriundos de escuelas públicas, profesores de la red pública sin diploma de enseñanza superior, además de los estudiantes considerados negros, pardos e indígenas, a través de la articulación con otra importante política pública, la llamada Política de Cuotas de acción afirmativa, Ley nº 3.627/2004.

En el referido proyecto de ley, la propuesta inicial preveía que las instituciones filantrópicas de Enseñanza Superior que ya poseían exención de impuestos federales, tendrían que transformar 20% de sus matrículas en curso de grado o secuencial de formación específica en plazas para el PROUNI. Esas instituciones ya eran obligadas a aplicar 20% de su renta bruta en gratuidad, pero la legislación vigente, hasta entonces, no dejaba definido qué tipo de servicio debería ser ofertado. Con ese nuevo proyecto, las instituciones pasaron a ser obligadas a ofrecer los 20% de gratuidad exclusivamente en forma de becas de estudios y no, en otros tipos de modalidades de difícil

control y contabilización, bajo pena de perder la propia condición de institución filantrópica.

Ya las instituciones privadas con fines lucrativos, que hasta entonces pagaban todos los impuestos, el proyecto de Ley preveía la exención de por lo menos cuatro tributos, tales como: Impuesto de Renta Persona Jurídica (IRPJ), Contribución Social sobre el Lucro Líquido (CSLL), Contribución Social para la Financiación de la Seguridad Social (CONFINS) y la Contribución para el Programa de Integración Social (PIS). La institución que adhiriese al programa, asignaría un término de adhesión, con vigencia de diez años.

El gobierno Lula tuvo dificultad para aprobar en el Congreso el Proyecto en su formato original y fue presionado por los empresarios educativos, laicos y confesionales, como también, por los sectores progresistas de la sociedad para realizar varias alteraciones en el sentido de atender los diferentes intereses. La Asociación Nacional de las Universidades Particulares (ANUP), la Asociación Brasileña de Mantenedores de Establecimientos de Enseñanza Superior del Estado de São Paulo (SEMESP), fueron las entidades que más esfuerzos emprendieron para tornar el proyecto más propicio al sector privado de la enseñanza superior. Por otro lado, los sectores progresistas deseaban la supresión de la propuesta por considerarla más un mecanismo que privilegia la privatización orientada de asistencia social, ofreciendo beneficios y no derechos a los becarios en Instituciones privadas y filantrópicas, que son en su mayoría de calidad cuestionable y direccionadas a las demandas inmediatas del mercado (Catani y Gilioli, 2006, p.126).

El gobierno decidió negociar y atender a las reivindicaciones del sector privado y bajó la Medida Provisoria 213 en 10/09/2004, aunque era igual al Proyecto de Ley, confirmaba la lógica inicial de renuncia fiscal como materia de cambio por plazas ociosas en instituciones privadas. La Medida Provisoria, estableció que concediera beca integral a aquellos alumnos cuya renta familiar *per cápita* no excediera el valor de hasta un salario mínimo y medio, mientras que aquellos que excediesen este valor hasta tres sueldos mínimos recibirán beca parcial de hasta 50%.

Además, los alumnos beneficiados por el Programa deberían prestar servicios comunitarios, en los términos de la Ley nº 9608/98, que regula el trabajo voluntario. Y finalmente, definió que la institución de Enseñanza Superior con o sin fines lucrativos, podrá adherirse al PROUNI, debiendo ésta, conceder una beca integral a uno de cada nueve estudiantes regularmente matriculados.

La presión alrededor de los cambios en los criterios que fijaba el límite de renta familiar *per cápita* en un sueldo mínimo, ampliado a tres en la Medida Provisoria, favoreció al sector privado al permitir el beneficio también al estudiante que había hecho la Enseñanza Media con beca integral en institución privada. La posibilidad de becas parciales o mensualidades parciales puede ser interpretada como una victoria del sector privado que, además de ser beneficiado con la exención fiscal, pasa a tener estudiantes que pagan media mensualidad, reduciendo la crisis de exceso de plazas existentes en las instituciones, así como el problema del incumplimiento y de la evasión ocasionada por la imposibilidad de los alumnos de pagar los altos costes de las mensualidades de las instituciones privadas. El PROUNI se configura así como una posibilidad de recuperación financiera de esas instituciones.

Desde el inicio de la vigencia del PROUNI en 2005, hasta el año de 2014, ya en la gestión de Dilma Rousseff, el programa ofertó el impresionante número de 2.227,938 becas, siendo que de éstas 1.296.936 son integrales y 930.103 parciales⁵⁰. Se desprende, a partir de los datos oficiales⁵¹ presentados, que el número de becas ofertadas aumentó a cada año, ampliando las condiciones de acceso a la educación superior en la red privada.

⁵⁰ Una información importante sobre las modalidades de becas del PROUNI, es que desde 2005, en su primer año de vigencia, siempre hubo una mayor proporción de becas integrales en relación a las parciales. Pero, en 2010, hubo una significativa reducción en la diferencia entre los tipos de becas. En 2005, fueron ofertadas 71.906 becas integrales y 40.370 parciales. Ya en 2010 fueron ofertadas 39.882 becas integrales y 35.963 parciales. Guerra y Fernandes (2009) aseguran que las becas parciales auxilian las IES privadas a captar más alumnos y a flexibilizar la composición de la receta destinada al programa. Esto muestra que el sector privado busca la ampliación del lucro, buscando obtener más receta de las becas parciales, teniendo en cuenta la ampliación del número de becas integrales en relación a las parciales y teniendo como porcentual de diferencia, apenas 0,2%, es decir, habiendo casi la simetría entre tales modalidades, en 2010.

⁵¹ En el sistema informatizado del PROUNI (SISPROUNI) están almacenadas todas las informaciones y datos sobre las instituciones participantes y estudiantes becarios registrados en el Programa de Universidad para Todos (PROUNI).

Los datos oficiales divulgados por el SISPROUNI, muestran que de hecho las instituciones más beneficiadas que adhirieron al PROUNI son aquellas con fines lucrativos y que en 2009 totalizaba 1.779, en detrimento a las filantrópicas, confesionales y comunitarias, con 290 instituciones. En 2015, ese predominio permanece, ya que las instituciones con fines lucrativos representan 57% del total de IES, en cuanto que las demás suman juntas 43% (Brasil, SISPROUNI, 2015). Para Carvalho (2005), los datos representan una significativa cantidad de renuncia, pues las IES con fines lucrativos:

(...) quedan exentas, a partir de la adhesión (del PROUNI), de prácticamente todos los tributos que recogían. Además, la contrapartida en número de becas es muy baja, éstas permanecen con el mismo estatus institucional y continúan no se sometiendo a la fiscalización/regulación gubernamental (Carvalho, 2005 p. 7).

De acuerdo con la Asociación Nacional de los Docentes de la Educación Superior (ANDES), el PROUNI “simplemente cumple el papel de concretar y hacer operativos los convenios público-privado en la Educación Superior, pues ayudan a reducir la alta tasa de evasión e incumplimiento en las instituciones privadas” (ANDES, 2005 p. 13). El artículo publicado por Fábio Takashashi en abril de 2004 en el periódico “Folha de São Paulo”, muestra que los incentivos fiscales concedidos por el gobierno federal a las instituciones privadas filantrópicas de enseñanza superior contempladas por el PROUNI por ejemplo, serían suficientes para doblar el número de alumnos en las federales. Los beneficios para las filantrópicas consumen cerca de R\$ 839.7 millones al año, que el Estado deja de recabar.

El propio gobierno había divulgado en el inicio de la gestión, que serían necesarios cerca de 800 millones a R\$ 1 billón de reales para crear nuevas matrículas en las universidades federales, es decir, con el dinero que el gobierno deja de recaudar por cuenta de la exención fiscal concedida a las universidades privadas filantrópicas, serían creadas casi el doble de las 300 mil plazas propuestas en el PROUNI en cinco años en las instituciones de enseñanza superior públicas. La justificación del gobierno de no ampliar las plazas en las instituciones públicas en función de la falta de recursos, pierde el sentido en el momento que el mismo gobierno a través de la renuncia fiscal

deja de recaudar impuestos para la inversión en educación pública y hace la opción de ampliar el acceso a la enseñanza superior a las capas históricamente excluidas en instituciones cuya calidad académica es muchas veces cuestionable.

La crítica en relación a la calidad de la formación ofertada por las instituciones asociadas al PROUNI tiene su fundamento. De acuerdo con Leher (2010), los becarios del programa ingresan en instituciones no universitarias, de bajísima calidad, muchos, incluso, harán cursos secuenciales y tecnológicos de corta duración, modalidades de curso rápidos de enseñanza superior. Una investigación divulgada en 2007, sobre los cursos ofertados en el PROUNI y su relación con la evaluación del Examen Nacional del Desempeño de los Estudiantes (ENADE)⁵² (Portal G1, 2007), indicó que de los 923 cursos con bajas notas, 462 posee alumnos con becas del programa. En 2010, casi mil cursos tenían notas muy bajas y las instituciones continuaban siendo contempladas⁵³.

En diez años de existencia del Programa, más de 1,4 millón de estudiantes fueron beneficiados, según el Ministerio de Educación (MEC). De acuerdo con el MEC, mitad de ellas para alumnos negros. Los defensores del PROUNI destacan su papel inclusivo, por tener promovido la entrada de alumnos de la red pública, pobres y negros en la enseñanza superior. Por otro lado, el PROUNI continúa siendo objeto de críticas de diversos autores como Mancebo (2010), Leher (2010), Zago (2006), Almeida, Araújo y Amaral (2012), entre otros, pues, según esos investigadores, en la concepción del Programa está impregnada la idea de que basta el acceso del alumno a la educación superior para configurar su democratización, desconsiderando la necesidad de

⁵² El examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes (ENADE) es uno de los procedimientos de evaluación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES). El ENADE es realizado por el Instituto Nacional de Estudios e investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), autarquía vinculada al Ministerio de Educación (MEC), según directrices establecidas por la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES), órgano colegiado de coordinación y supervisión del SINAES. El ENADE es componente curricular obligatorio de los cursos de grado, como determina la Ley nº 10.861/2004. Es aplicado periódicamente a los estudiantes de todos los cursos de grado, durante el primer y último año del curso.

⁵³ Disponible en <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL80911-5604,00.html>.

construcción de mecanismos para garantizar la permanencia de estos estudiantes en la institución.

Este hecho promueve lo que Almeida, Araújo y Amaral (2012), llaman de “exclusión de los incluidos,” porque cuando los estudiantes tuvieron acceso a la enseñanza superior, a través de las becas del PROUNI, pasaron a tener innumerables dificultades en las expectativas de éxito académico. Por ello, el estudiante se convierte, simbólicamente, en “excluido” después de haber sido solamente “incluido,” integrado al sistema de enseñanza superior.

Además, hay un problema importante en relación a la elección de los cursos por los estudiantes. Los cursos ofertados en general son del área de humanas, como pedagogía y otras licenciaturas, que son consideradas de bajo coste para las instituciones; los cursos que históricamente fueron ocupados por la élite brasileña, como Medicina, Odontología, Ingeniería, en general, son ofertados un número muy bajo de plazas o peor aún, no son ofrecidas becas para el PROUNI. En el primer semestre de 2014, los cursos con mayor número de becas fue Administración de Empresa (21.252), seguido de pedagogía (14.773) y Derecho (13.794). Para el curso de Medicina, fueron apenas 619 becas.

Para Mancebo (2004) el PROUNI ha contribuido para reforzar las condiciones históricas de negación del derecho a la Educación superior pública a los sectores populares, cristalizando la segmentación y diferenciación de la Educación Superior, pues destina a los pobres una enseñanza de menor calidad en las instituciones privadas, que salvo excepciones, no realizan investigaciones y se ocupan más con el entrenamiento que con la formación en sentido amplio.

En el ámbito de las reformas de la Educación Superior durante el gobierno Lula que en sintonía con los intereses del mercado educativo, fortalecieron las estrategias alrededor de la flexibilización, diversificación y financiación de los cursos, se encuentra la Educación a Distancia (EAD). La defensa de la política atiende a las orientaciones de los organismos internacionales como el Banco Mundial y Unesco, bajo el argumento de que esta modalidad de enseñanza puede contribuir efectivamente para resolver problemas como acceso, equidad

y eficiencia en función de los bajos costes comparados con la enseñanza presencial. Sobre la Educación a Distancia, Mancebo (2010), afirma que:

En conformidad con las recomendaciones de los organismos internacionales, la EAD viene siendo acatada por nuestros gobiernos como una “medicina” para las formas de ingreso extremadamente selectivas existentes en la modalidad presencial, insuficientes para permitir la incorporación de gran parcela de la población en la Educación superior. Comprenden la EAD como una estrategia más en cuenta y rápida para satisfacer a las necesidades del sistema educativo, principalmente, en lo que se refiere a la formación docente (Mancebo, 2010, p. 43).

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional 9.394/96, en su art. 80 ya incluía la EAD como sistema de enseñanza y estableció que “el poder público incentivará el desarrollo y la difusión de programas de enseñanza a distancia, en todos los niveles y modalidades de enseñanza, y de Educación continuada.”

§ 1º La educación a distancia, organizada con apertura y régimen especiales, será ofrecida por instituciones específicamente acreditadas por la Unión.

§ 2º La Unión regulará los requisitos para la realización de los exámenes y el registro de diploma relacionados con los cursos de educación a distancia.

§ 3º Las normas para la producción, control y evaluación de los programas de educación a distancia y la autorización para su implementación, cabrán a los respectivos sistemas de enseñanza, con la posibilidad de existir cooperación y la integración entre diferentes sistemas (Brasil, 1996).

A través del Decreto Presidencial nº 5.622/2005, el gobierno reglamentó el artículo 80 de la LDB, definiendo que la Educación a Distancia, puede ser aplicada en instituciones públicas y privadas interesadas en ofrecer cursos o programas de Educación en la modalidad a distancia para la educación básica y superior, incluyendo los cursos secuenciales, grados y postgrados.

La política de expansión de la Educación a Distancia (EAD) en el gobierno Lula asume la lógica que según Lira (2007), busca garantizar la compra y la adaptación de paquetes tecnológicos, la rapidez de la formación profesional y la certificación en larga escala, principalmente, para los docentes en ejercicio en el magisterio. Además, otro eje que fundamenta la defensa por la Educación a Distancia está articulada a un discurso que defiende la idea de que la globalización y la sociedad de la información contribuyen a eliminar fronteras,

haciendo con que todos tengan acceso a las tecnologías e informaciones en tiempo real. Pero esto no es posible porque en el espacio conviven tiempos desiguales y estructuras técnicas diferenciadas ya que las innovaciones tecnológicas no alcanzan todos los países y regiones de la misma forma.

En el contexto de la política de expansión de la Educación superior vía Educación a Distancia, el gobierno Lula crea el Programa Universidad Abierta del Brasil (UAB), instituido por el Decreto nº 5.800, de 8 de junio de 2006, para "el desarrollo de la modalidad de educación a distancia, con la finalidad de expandir e interiorizar la oferta de cursos y programas de educación superior en el País" (UAB, 2010). El Programa se configura como un sistema integrado por universidades públicas que ofrece cursos de nivel superior para capas de la población que tienen dificultad de acceso a la formación universitaria, por medio del uso de la metodología de educación a distancia. El público en general es atendido, pero los profesores que actúan en la educación básica tienen prioridad de formación, seguidos de los directores de escuelas, gestores y trabajadores de la educación básica de los estados, municipios y del Distrito Federal (UAB, 2010).

Uno de los argumentos utilizados para justificar esta política es que se puede alcanzar regiones del país donde la educación superior y, principalmente la universidad nunca llegaron. Asimismo, sería una forma de facilitar y/o evitar grandes desplazamiento de las personas para los grandes centros, locales donde en general se encuentran las universidades.

En el periodo entre 2012/2013, la matrícula creció 3.9% en los cursos presenciales y 3.6% en los cursos a distancia, que ya cuentan con una participación superior a 15% de las matrículas en los cursos de grado del país, alcanzando la impresionante cifra de 1.113.850 en 2013, último censo divulgado (Brasil, INEP, 2013). Cabe resaltar que 86.6% de los cursos son ofertados en instituciones privadas y 13,4% en las públicas. En relación a los cursos, 39.1% son licenciaturas, 31.3% son técnicos superiores (*bacharelado* en Brasil) y 29.6% tecnológicos, lo que confirma que aún hay el predominio de los cursos de formación de profesores, foco de la Educación a Distancia desde su creación.

A pesar del sector público haber implementado la Universidad Abierta del Brasil (UAB), es en el sector privado que ha sido registrado un aumento impresionante de instituciones y cursos en la modalidad a Distancia, “y lo que es peor, sin el debido acompañamiento del sector público” (Mancebo, 2010 p. 42)⁵⁴. De acuerdo con el documento elaborado por el Ministerio de Educación que presenta los “Referenciales de Calidad para la Educación a Distancia”, no está previsto un modelo único de Educación a Distancia. Así, las instituciones públicas o privadas pueden presentar propuestas con diferentes posibilidades y recursos educativos tecnológicos (MEC/CEAD, 2007, p. 7).

Esa flexibilidad del MEC en relación al posible formato de los cursos de Educación a Distancia, puede tornar la acreditación de estos superficial, por no definir normas y procedimientos claros, atribuyendo cada institución sus propios modelos. La apertura para la diversificación y distinción de los cursos en relación a la organización académica atiende a las expectativas del mercado educativo que privilegia un formato compacto, con currículo flexible, énfasis en la certificación y duración media inferior al de los cursos presenciales. Sumado a esto, es oportuno registrar que la mayoría de las experiencias de Educación Superior en la modalidad a distancia ocurre a pesar de la necesaria vinculación entre enseñanza, investigación y responsabilidad social, principios fundamentales para formación académica de los estudiantes.

Vimos hasta aquí las principales acciones políticas para la enseñanza superior en el primer mandato del gobierno Lula que presentaron estrecha sintonía con los intereses del mercado educativo y fortalecieron las estrategias en torno da flexibilización, diversificación y financiación de los cursos, lo que sin duda contribuyó para ampliar el acceso a este nivel de enseñanza, pero con fuerte crecimiento del sector privado.

En el segundo mandato (2007-2010) el gobierno Lula presentó el “Plan de Desarrollo con Inclusión Social y Educación de Calidad”, organizando las acciones en tres ejes principales: crecimiento económico, agenda social y educación de calidad. Por primera vez, la educación de calidad aparece como

⁵⁴ De acuerdo con Castro y Cabral (2009) que analizaron los datos oficiales proporcionados por el MEC/INEP, el crecimiento de los cursos a distancia entre los años 2002 y 2007, fue de 787%, pues pasaron de 46 cursos para 408.

prioridad en un plan de gobierno para el país. Así, como una de las acciones a ser desarrolladas en el segundo plano, se encuentra el Plan de Desarrollo de la Educación (PDE), lanzado en 2007, con 28 propuestas que según el gobierno, serían fundamentales para la mejora de la calidad de la educación. Saviani (2007) hace hincapié que, aunque las propuestas del PDE hayan tenido una repercusión bastante positiva, en función de su referencia a la cuestión de la calidad, él afirma que:

Importa, pues, emprender un análisis del PDE que va más allá de esas impresiones, procurando desvendar la lógica que se encuentra en la base tanto de la formulación del Plan cuanto de las expectativas favorables que alimentan la gran aprobación que se siguió a su anuncio (Saviani, 2007, p. 1232).

En relación a la Enseñanza Superior, el PDE preveía entre las propuestas la continuidad de las políticas para la ampliación del acceso, como el acceso a la educación a distancia y el PROUNI, sumada a una nueva política de reestructuración y expansión de las Universidades Federales. La nueva preocupación en continuar ampliando las oportunidades de acceso a la enseñanza superior es importante y democrática, especialmente, cuando la oportunidad se da en el espacio público. Así, en el ámbito de las nuevas políticas para el desarrollo de la educación, el gobierno Lula lanzó el Programa de Reestructuración de las Universidades (REUNI).

El Programa de Apoyo a los Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI), instituido por el Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tuvo su implantación en 2008. De acuerdo con la propuesta, el REUNI tiene como principales objetivos los siguientes:

- Garantizar a las universidades las condiciones necesarias para la ampliación del acceso y permanencia en la educación superior;
- Asegurar la calidad por medio de innovaciones académicas;
- Promover la articulación entre los diferentes niveles de enseñanza, integrando el grado, el postgrado, la educación básica y la educación profesional y tecnológica;
- Optimizar el aprovechamiento de los recursos humanos y de la infraestructura de las instituciones federales de educación superior.

Analizando los objetivos del Programa, es posible identificar reivindicaciones y preocupaciones históricas de la comunidad académica, especialmente, en lo que se refiere a la calidad y mayor oportunidad de acceso a la Educación superior pública. A pesar de ser relativamente nueva y de que aún se encuentre en marcha, es posible realizar algunas reflexiones sobre la propuesta, considerando que es acompañada de un conjunto de precondiciones que traen implicaciones importantes para el interior de las universidades públicas federales.

El Decreto está compuesto de ocho artículos que indican los cambios estructurales por las cuales las universidades federales necesitan promover para atender a los objetivos de acceso, permanencia y calidad de la Educación Superior propuestas por el REUNI. Los artículos expresan una fuerte tendencia a la lógica gerencialista pautada en el control de resultados en las universidades federales.

Ya en el primer artículo del decreto, por ejemplo, se explicita que las universidades necesitan optimizar sus recursos para un mejor aprovechamiento de la estructura física y de los recursos humanos que ya forman parte de cada institución. En otras palabras, la propuesta defiende la racionalización de los recursos, para superar el supuesto (sub)aprovechamiento.

Art. 1º Queda instituido el Programa de Apoyo a los Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales - REUNI, con el objetivo de crear las condiciones para la ampliación del acceso y permanencia en la educación superior en el nivel de grado, a través del aprovechamiento de la infraestructura física y de recursos humanos existente en las universidades federales.

§ 1º El programa tiene como meta global el incremento gradual de la tasa de conclusión media, de los cursos de grado presenciales, para noventa por ciento y, de la relación de alumnos de grado en cursos presenciales por profesor para 18, al final de cinco años, a contar a partir del inicio de cada Plan (Brasil, 2007).

Las universidades participantes del REUNI son llamadas a alcanzar metas audaces en cinco años, como la elevación de la tasa de conclusión de los cursos de grado presenciales para 90%. Además, el aumento de la relación número de alumnos por profesor, que era de 10, prácticamente se dobla, para alcanzar la meta de 18. El problema consiste en el hecho de que no está

garantizada la contratación proporcional de los profesores para atender a la nueva demanda. La propuesta hace referencia a las actividades de enseñanza de los docentes, desconsiderando las demás acciones propias del trabajo académico del profesor universitario, como la investigación y la responsabilidad social. El hecho de desconsiderar la totalidad del trabajo docente en la universidad, puede generar una enseñanza superior frágil y sin calidad en función de la intensificación y precarización del trabajo docente.

De acuerdo con el artículo 3º del Decreto, que trata de los recursos destinados a las instituciones para que éstas tengan condiciones de alcanzar las metas establecidas por el Programa, un hecho llama nuestra atención. El aumento de los recursos para suplir los gastos de manutención y personal en función de la expansión, fue limitado en un 20% para un periodo de cinco años. Después de ese periodo, la manutención está condicionada a la capacidad presupuestaria y operacional del Ministerio de Educación, como se puede constatar a continuación:

Art. 3º El Ministerio de Educación destinará al Programa recursos financieros, que serán reservados para cada universidad federal, en la medida de la elaboración y presentación de los respectivos planes de reestructuración, con el fin de soportar los costes resultantes de las iniciativas propuestas, especialmente en lo está relacionado a:

I - la construcción y la readecuación de la infraestructura y equipos necesarios a la realización de los objetivos del Programa;

II - compra de bienes y servicios necesarios para el funcionamiento de los nuevos sistemas académicos; y

III - Coste de gasto y personal asociados a la expansión de las actividades resultante del plan de reestructuración.

§ 1º Los recursos adicionales que se hace referencia en la sección III se limitarán a un veinte por ciento de los costes y gastos de personal de la universidad, en el período de cinco años contemplado en el art. 1º, § 1º.

§ 2º El aumento que se refiere el § 1º tomará por base el presupuesto del año inicial de la ejecución del plan de cada universidad, incluyendo la expansión ya programada y excluyendo los inactivos.

§ 3º El atendimento de los planes está condicionado a la capacidad presupuestaria y operacional del Ministerio de Educación.

El aumento en los recursos alrededor de 20% para las IFES, resultó muy seductor y sirvió como un argumento decisivo para que las 55 universidades federales adhiriesen al REUNI. Para Mancebo (2010 p. 45), hacía mucho tiempo que las IFEs se encontraban en situación precaria cuanto a recursos y personal y, por ello duplicaron el REUNI, pero, al hacerlo, firmaron un protocolo que acabaría por deteriorar aún más las condiciones de trabajo. La adhesión voluntaria de las IFEs se dio en un periodo muy corto, restando poco tiempo para un análisis más crítico por parte de las instituciones con la participación de un número significativo de agentes de la comunidad académica. Al contrario, las decisiones y responsabilidades quedaron limitadas a las instancias superiores de cada universidad.

El REUNI fue presentado desde su lanzamiento como un Programa que respeta la autonomía y la vocación de cada universidad y, por ello iría acoger las propuestas de cada una de las instituciones de acuerdo con sus especificidades, para que las metas en relación a la reestructuración y ampliación de las plazas fuese alcanzadas a partir de la firma del contrato de gestión.

Podemos afirmar que la autonomía prevista en la propuesta del REUNI es bastante relativa, ya que se da a partir del control del Estado. Como todo contrato de gestión, se prevén metas audaces para ser alcanzadas, condicionándolas a las contrapartidas financieras, como está previsto en las directrices del Programa. Así, lo que diferencia un plan de adhesión de una institución u otra es la forma en que cada una alcanzará sus metas. La cuestión de la autonomía es reducida a la adhesión o no al Programa.

De acuerdo con el art. 4º del Decreto que crea el REUNI,

Art. 4º El plan de reestructuración de la universidad que postule su ingreso en el Programa, respetadas la vocación de cada institución y el principio de la autonomía universitaria, deberá indicar la estrategia y las etapas para la realización de los objetivos referidos en el art. 1º.

Parágrafo único. El plan de reestructuración deberá ser aprobado por el órgano superior de la institución.

Para Mancebo (2010), el REUNI instiga preocupación en el sentido de que, aunque las universidades federales sean invitadas a participar del Programa,

Para una mayor optimización de sus recursos humanos son autorizadas algunas contrataciones y ampliaciones, de infraestructura, supuestamente respetando la autonomía de las IFES, ya que éstas tuvieron la opción de adherirse o no al Plan de Metas y establecer su Plan de expansión para alcanzar las metas previstas, en la práctica, se constituye en la operacionalización de los contratos de gestión, ensayados desde la década de 1990 en el gobierno Fernando Henrique Cardoso (Mancebo, 2010, p. 44/45).

El REUNI propone, por tanto, una relación entre las universidades y el gobierno vía Contrato de Gestión, como una estrategia para gestionar los servicios públicos prestados por las instituciones, ya que asumieron un Acuerdo de Metas a ser alcanzadas en cinco años. No se puede perder de vista que el cumplimiento de las metas con eficiencia y eficacia por parte de las universidades, con vistas a la liberación de los recursos, ocurre como parte importante de la lógica gerencial en el interior de la gestión pública⁵⁵.

La Asociación Nacional de los Docentes de las Instituciones de Enseñanza Superior (ANDES), hace críticas importantes en relación al cumplimiento de las exigencias de las metas establecidas por el REUNI. La primera se refiere al aumento del número de plazas, sin el debido acompañamiento del número de profesores y servidores de los diferentes sectores, lo que seguramente provoca la intensificación y precarización del trabajo. Además, también causa preocupación el hecho de que el Programa llega en el momento en que hay una clara política de flexibilización del trabajo docente. La falta de oposiciones para docentes y técnicos, continua siendo “compensada” con la contratación de becarios y personal externo para los servicios administrativos y de profesores substitutos y temporarios para las actividades docentes con bajos sueldos y misma carga horaria.

La falta de sintonía entre las necesidades de las universidades y la proporcional inversión financiera, hace con que el REUNI sea un programa inacabado, aunque tenía previsto su término para el año de 2012. Es posible

⁵⁵ El tema de la lógica gerencial en el interior de las universidades será retomada en este trabajo en el quinto y sexto capítulos, cuando presentaremos su contextualización teórica y los análisis de los datos recopilados empíricamente en nuestro campo de investigación.

identificar muchas obras inconclusas y/o nuevos campus que están funcionando sin las condiciones adecuadas, ya que faltan equipamientos, laboratorios y personal, lo que implica en reflejos directos en la calidad de la enseñanza, de la investigación y de responsabilidad social y en las condiciones de trabajo de docentes y técnicos administrativos.

Los resultados alcanzados por el REUNI indican que gran parte de las metas fueron alcanzadas con la creación de nuevas universidades e interiorización, reformas, y ampliación de los campus. El número de municipios atendidos con universidades federales pasó de 114 en 2003 para 237, en 2011. Desde el inicio de la expansión fueron creados 14 nuevas universidades y 125 nuevos campus que han posibilitado la ampliación de plazas y la Creación de nuevos cursos de grado (REUNI, Expansión 2011).

Grafico 2: Expansión de las universidades federales de Brasil (2003-2010)



Fuente: MEC, REUNI, Mapa de la Expansión.

Así que, en ocho años de la gestión de Lula, hubo un aumento de casi 90 mil plazas, 70% de aumento en relación a 2003. Los números destacados en relación al acceso contribuyeron sin duda para que las universidades públicas acogiesen las personas jóvenes y adultas de las más lejanas localidades del país en la enseñanza superior pública. Por tanto, a pesar de los problemas de diversas órdenes y de la lógica que viene orientando las actuales políticas de expansión de la enseñanza superior, no podemos dejar de reconocer las oportunidades creadas.

Al término de su mandato, el presidente Lula hizo referencia al trabajo desarrollado durante su gobierno en la ampliación de las plazas en la enseñanza superior. Según él, “la oposición nunca soportó que un metalúrgico casi analfabeto haya puesto tanta gente en la universidad” (Lula, discurso realizado en el Sindicato de los Banqueros, en Salvador, 2010). Los datos positivos vinculados a los Programas fueron creados a lo largo de los dos mandatos y contribuyeron para componer el discurso durante la campaña electoral de la candidata del Partido de los Trabajadores a la presidencia, Dilma Rousseff, en 2010. El discurso era de que aún había mucho trabajo a realizar en relación a la educación del país y que, por ello, aquel proyecto de desarrollo social debería continuar, ahora por las manos de una mujer.

Así, con la elección de la Presidenta Dilma Rousseff, hubo la continuidad de las políticas ya implementadas durante el gobierno Lula (PROUNI, Universidad Abierta del Brasil) en un intento de mantener la ampliación en relación al acceso, promovida desde 2003. A través del documento “Expansión de la Educación Superior y Profesional Tecnológica: más formación y oportunidad para los brasileños,” publicado por el Ministerio de Educación en 2011 (MEC, 2011), el nuevo gobierno, presenta tres objetivos generales en relación a la expansión de la Enseñanza Superior para los primeros años de gobierno:

- Expandir, ampliar, interiorizar y consolidar la red de Institutos y Universidades Federales, democratizando y ampliando el acceso de plazas en la Educación Profesional, Tecnológica y Superior;
- Promover la formación de profesionales cualificados, fomentando el desarrollo regional y estimulando la permanencia de profesionales cualificados en el interior del Brasil;
- Potencializar la función social y la implicación de los Institutos y Universidades como expresión de las políticas del Gobierno Federal en la superación de la miseria y en la reducción de las iniquidades sociales y territoriales.

De acuerdo con el referido documento, los objetivos buscan atender a las dimensiones sociales, geográficas y económicas que relacionan la Educación

Superior al desarrollo del interior del país, con vistas a la promoción de la empleabilidad y reducción de las desigualdades regionales. En ese sentido, atendiendo a la dimensión geográfica, se definió que la prioridad del servicio sería los municipios con más de 50.000 habitantes ubicados en el interior del país y que poseen oferta de Educación Superior Federal por estado debajo de la media nacional. En relación a la dimensión social y económica, la prioridad son los municipios más poblados y con porcentual elevado de pobreza extrema.

Luego en el inicio del mandato, fue anunciada la construcción de cuatro universidades, 47 nuevos campus universitarios y 208 nuevos Institutos Federales de Educación Tecnológica. El proceso de expansión fue priorizado y defendido “a partir de la interiorización de las universidades federales mediante la organización *multicampi*” (Ferreira, 2015, p. 129). Las nuevas universidades fueron construidas en las regiones Norte y Noreste, que poseen una mayor carencia en relación a la oferta de educación superior pública⁵⁶.

La educación superior a través de las universidades e Institutos Federales viene siendo presentada a la sociedad como una institución fundamental para el desarrollo económico y social, especialmente para las regiones más apartadas de los grandes centros económicos. Las universidades tienen asumido nuevos desafíos en la gestión para que tengan condiciones de responder satisfactoriamente a las exigencias en relación a la flexibilización académica y las nuevas políticas y programas fundamentados en la perspectiva de la racionalidad gerencial.

Las universidades públicas son inducidas a pautar su gestión y su producción académica por la lógica del emprendimiento, de la innovación, de la articulación con las demandas productivas en áreas estratégicas y de la internacionalización del conocimiento. Se reconfigura, así, cada vez más, los valores, los papeles y las finalidades sociales de las universidades públicas, que se convierten en instrumentos económicos y pragmáticos regidos por las demandas productivas locales, nacionales e internacionales, lo que deja en segundo plano las dimensiones de la autonomía institucional, de la libertad de producción del conocimiento y de la formación crítica y ciudadana (Ferreira y Oliveira, 2014, p. 202).

⁵⁶ Las Universidades creadas en el primer mandato de la presidenta Dilma fueron: Universidad Federal del Oeste de Bahia (UFOB), con sede en Barreiras/Bahia, la Universidad Federal del Sur y Sudoeste de Pará (UNIFESSPA), sede en Marabá/PA, la Universidad Federal del Cariri (UFCA), sede en Juazeiro do Norte/Ceará. Todas poseen seis campus en municipios diferentes. Apenas la Universidad Federal del Sur de Bahia (UFESBA) con sede en Itabuna/Bahia y presente en más de tres municipios: Campus Jorge Amado, en Itabuna, Campus Sosígenes Costa, en Porto Seguro y Campus Paulo Freire, en Teixeira de Freitas.

La concepción que fundamenta la política de Educación Superior en el gobierno Dilma tiene estrecha relación con conceptos propios del mercado, tales como: innovación, flexibilidad, emprendimientos, competitividad, formación de capital humano, etc. Esos conceptos muchas veces presentados como algo positivo, nos conducen a relacionarlos a factores considerados importantes como la modernización, desarrollo, crecimiento. En verdad, esta concepción se fundamenta en parámetros de referencia del mercado, que invaden el interior de las universidades públicas, cambiando incluso su cultura organizativa, sus valores y finalidades sociales (Silva Junior y Spear, (2012); Ferreira (2015); Ferreira y Oliveira (2014); Mancebo (2015). Hay una incorporación del discurso de que estamos en una sociedad globalizada y del conocimiento y que por ello los sujetos y las instituciones como la universidad necesitan adaptarse para así contribuir con el desarrollo del país e incorporarlo en el mercado global con mejores condiciones de competitividad.

Además, hay una inversión significativa en términos de movilidades regionales e internacionales de los académicos y profesores de las mejores universidades del país, para que desarrollen investigaciones en las áreas consideradas prioritarias⁵⁷. Las investigaciones de cuño tecnológico, muchas veces financiadas por el sector privado, como también la capacitación de los profesionales para el mercado de trabajo flexible hacen de la universidad una institución que “podrá propiciar la creación de nuevas empresas mediante la transferencia de conocimiento, de innovación y de nuevas tecnologías para la comercialización de servicios y productos” (Ferreira, 2012 p. 466).

El proceso de expansión de la red federal de Educación superior y los nuevos papeles impuestos y asumidos por la universidad, ha sido acompañado

⁵⁷ Son consideradas áreas prioritarias: Ingenierías y demás áreas tecnológicas; Ciencias Exactas y de la Tierra: Física, Química, Geociencias; Biología, Ciencias Biomédicas y de la Salud; Computación y tecnologías de la información; Tecnología Aeroespacial; Fármacos; Producción Agrícola Sostenible; Petróleo, Gas y Carbón Mineral; Energías Renovables; Tecnología Mineral; Tecnología Nuclear; Biotecnología; Nanotecnología y Nuevos materiales; Tecnologías de Prevención y Mitigación de Desastres Naturales; Tecnologías de transición para la economía verde; Biodiversidad y Bioprospección; Ciencias del Mar; Industria creativa; Nuevas Tecnologías de Ingeniería Constructiva; Formación de Tecnólogos. Hasta el final del primer mandato de la presidenta en 2014, ningún área de las Ciencias Humanas incluyendo la Educación eran consideradas prioritarias para el desarrollo y financiación de investigación de estudiantes y profesores de las Universidades del país. La justificativa para la elección de las áreas prioritarias surgió de la insuficiencia de profesionales en esas áreas estratégicas para el crecimiento del país (BRASIL, 2011).

de un intenso proceso de internacionalización. Esto puede ser identificado a partir del Programa “Ciencias sin Fronteras” (Decreto nº 7.642, de 13/12/2011), que es un ejemplo evidente de esta actual tendencia y que tiene la pretensión de conceder hasta el final del año 2015 más de 101 mil becas para investigadores, siendo 75.000 estudiantes financiados por el gobierno federal y 26.000 empresas privadas, asociadas del gobierno de Dilma Rousseff. El objetivo es calificar los recursos humanos brasileños en las mejores universidades extranjeras, prioritariamente en las más bien clasificadas universidades en los rankings de la *Times Higher Education* y en el *QS World University Rankings* (BRASIL, 2012).

De acuerdo con la propuesta, los objetivos del programa son justificados porque hay en el país una gran escasez de mano de obra cualificada en las áreas que poseen el mercado en expansión, como la ingeniería y la tecnología. Así, la propuesta busca invertir y avanzar en ciencia, innovación y competitividad industrial, como refleja el programa en su texto:

A través de la expansión de la movilidad internacional; Aumentar la presencia de estudiantes e investigadores brasileños en instituciones de excelencia en el exterior; Promover mayor internacionalización de las universidades brasileñas; Aumentar el conocimiento innovador del personal de las industrias brasileñas; Atraer jóvenes talentos e investigadores altamente cualificados para trabajar en Brasil. (BRASIL, 2011).

De acuerdo con los datos proporcionados por el Programa, ya fueron concedidas hasta el inicio del 2014 aproximadamente 44 mil becas de estudios para estudiantes e investigadores en los Estados Unidos, Francia, Canadá, Reino Unido, Australia, Alemania, Portugal, España, Italia e Irlanda como destino principales. Las oportunidades creadas por el Programa para que estos sujetos con interés por la investigación, cambien experiencias con investigadores de excelencia de los diferentes países y establezcan redes de investigaciones entre las universidades tal vez sea el mayor beneficio traído por el Programa.

Por otro lado, no se puede perder de vista que el programa Ciencias sin Fronteras en consonancia con las políticas públicas que buscan incentivar la ciencia y la tecnología y la innovación debe ser comprendido en el ámbito más amplio del proceso de reestructuración económica, respondiendo a los

acuerdos y orientaciones de los organismos internacionales, como también a los desafíos puestos por la sociedad del conocimiento y por los cambios en el mercado de trabajo. Así el referido Programa se caracteriza más como parte de una política económica que educativa propiamente dicha.

Para Dias Sobrinho (2005), la sociedad del conocimiento no significa toda la sociedad, o la mayoría de la población. Y eso cambia completamente el sentido de la expresión, porque, sobre todo, significa que es “una sociedad de los y para los que tienen capacidad de producir conocimientos y/o de ellos obtener sus beneficios (Dias Sobrinho, 2005, p. 75). Por tanto, la minoría que detenga el conocimiento, impone las normas, los valores y el poder de uso del conocimiento científico producido en el contexto político y económico actual.

Por ser un Programa nuevo, todavía faltan datos que indiquen sus resultados, por otro lado, ya es posible reflexionar sobre algunas cuestiones que deben ser consideradas para que la propuesta del Programa Ciencias sin Fronteras, responda de manera más satisfactoria en la formación de investigadores para el país. Una cuestión que antecede al Programa es sin duda, la inversión en la formación de los estudiantes para adquisición de idioma extranjero, desde la Educación básica, porque de acuerdo con la convocatoria, el dominio del idioma del país de destino es un prerrequisito, que excluía la mayoría de los estudiantes e investigadores de la participación en el proceso de selección.

Otra cuestión que necesita ser revisada es la exclusión de las ciencias humanas y sociales del Programa, lo que caracteriza, por lo menos, el prejuicio en relación a la formación de los científicos de esas áreas. Invertir en investigación solo en las áreas consideradas prioritarias para el mercado, focalizadas en la tríada ciencia-tecnología-innovación, muestra una visión reducida y economicista del desarrollo. Las ciencias humanas y sociales, a su vez, son fundamentales para el desarrollo de un país, porque contemplan varias dimensiones del humano y ayudan a reflexionar críticamente sobre los papeles que deben asumir el Estado y la sociedad civil para promover el desarrollo con garantía de derechos e inclusión social.

Finalmente, el Programa Ciencias sin Fronteras debe según Edmundo Fujita (2013), buscar estrategias para optimizar el aprovechamiento de los becarios que regresan al país, para que amplíen sus investigaciones, sean integrados al mercado doméstico y contribuyan de manera efectiva para el desarrollo del país, lo que hasta ahora no fue realizado.

Aún en el ámbito de las políticas educativas en el Gobierno Dilma Rousseff, fue aprobada la Ley 13.005/14, que trata del Plan Nacional de Educación (2014-2024), entre las metas que se destacan, se encuentra la que define la ampliación de la inversión pública en educación con un 10% del Producto Interno Bruto (PIB) que deberá ser alcanzado en 10 años⁵⁸. Pero, es importante comprender que la Meta 20, deja claro que la inversión será para la Educación de forma general, lo que abre una importante brecha para la financiación privada de la Educación. No hay ninguna garantía de que la inversión será en la Educación pública y gratuita.

Lima (2015), que analizó los ejes conductores de la Política de Educación Superior en Brasil del mencionado Plan, afirmó que hay una profundización de la privatización y de la certificación a larga escala por los próximos diez años. Para la autora, sus respectivas estrategias “evidencian una nueva cara/fase de la privatización de la educación brasileña vía convenio pública-privada, ya fundamentada por una amplia base jurídica, especialmente por la Ley 11079/04” (BRASIL, 2004).

En relación a la Educación Superior, podemos destacar las siguientes metas:

Meta 12: Aumentar la tasa bruta de matrícula en la educación superior al 50% y la tasa neta al 33% de la población entre 18 a 24 años, con garantía de calidad de la oferta y la expansión de al menos el 40% de las nuevas matrículas, en el sector público;

Meta 13: Elevar la calidad de la educación superior y ampliar la proporción de maestros y doctores del personal docente en efectivo ejercicio en el conjunto del sistema de educación superior al 75%, y del total, al menos 35% doctores;

⁵⁸ Los datos del INEP (2011) apuntan que los valores alocados para la Educación en relación al Producto Interno Bruto (PIB) han sido muy bajos. Para toda el área de la Educación, incluyendo la Educación Infantil, Básica, Enseñanzas Fundamentales, Media y Superior, Brasil aplicó 4,6% del PIB en 2003 y 6,1% del PIB en 2011. De estos valores, apenas 0,9 del PIB fue asignado para la Educación Superior en 2003 y 1,0% en 2011 (BRASIL, INEP, 2011).

Meta 14: Elevar gradualmente el número de las matrículas en los programas de postgrado *stricto sensu*, de modo a alcanzar la titulación anual de 60.000 postgrado y 25.000 doctores.

Para alcanzar las metas anteriormente citadas para la Educación superior, en relación a la elevación de la tasa de matrícula en este nivel de enseñanza, de la calificación del cuadro docente y de la elevación del número de matrículas en el postgrado *stricto sensu*, se mantuvieron de las estrategias desarrolladas desde la creación del REUNI, aún en el gobierno Lula, en relación a la reestructuración política y pedagógica de los cursos: ampliación de la financiación privada para el grado y el postgrado *stricto sensu*, *incluso a distancia*; Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES); y Ampliación de la Enseñanza a Distancia/ EAD a través de la Universidad Abierta de Brasil/UAB.

Además, hay un incentivo para la ampliación de la exención fiscal para favorecer el mercado de la Educación superior. Esto porque el Plan hace de los FIES un fondo que garantiza la financiación de la Educación superior en el ámbito privado para estudiantes regularmente matriculados en cursos superiores privados presenciales o a distancia. La novedad que se presenta es que ahora la financiación del postgrado *stricto sensu* en instituciones privadas también fue contemplado, lo que aumenta el abanico de posibilidades de lucro de esas instituciones con el apoyo directo de la financiación estatal.

Lima (2015) llama la atención para el hecho de que en el Plan, el REUNI “deja de ser una política de gobierno para tornarse una política de Estado” (Lima, 2015, p. 40). Es importante hacer ese registro porque el Plan presenta prácticamente las mismas metas anteriormente defendidas en el REUNI, tales como: la optimización de la capacidad instalada de la infraestructura; la elevación de la tasa de conclusión media de los cursos para 90%; la elevación de la ratio profesor/alumno; y la implementación de estrategias de aprovechamiento de créditos y de innovaciones académicas. Todos estos ejes fueron enfáticamente criticados en función de la expansión precarizada de las universidades federales y que nos da lleva a creer que va a continuar orientando la Educación pública en los próximos años.

Consideraciones Sobre el Capítulo

Vimos hasta el momento que las políticas de Educación Superior iniciadas aún en la década de 1990, están articuladas a un amplio movimiento de reordenación del capital, desconsiderándola como un sector de servicios no exclusivos del Estado. La expansión del acceso a la Educación Superior, responde a una carencia histórica reivindicada por la sociedad, y sin duda, los números alcanzados muestran que el acceso está ocurriendo.

Por otro lado, la expansión se da vía privatización, sea por la financiación pública del sector privado, sea por la privatización misma en las instituciones públicas que asumen nuevas formas de gestión y financiación que introduce un paradigma de gestión gerencialista direccionada para el control de los resultados en las universidades, a partir de un contrato de gestión. El argumento que es utilizado para justificar estos cambios en el interior de la universidad pública, dice respecto a la búsqueda por la eficiencia y eficacia de los servicios prestados.

Para los docentes, las consecuencias para los cambios son muchas y contribuyen directamente con la precarización de su trabajo. Además, nuevos papeles pasan a ser asumidos, ya que ahora trabajan como agentes ejecutores y productores de conocimiento e innovación a servicio de las demandas económicas.

En el próximo capítulo iremos discutir las implicaciones de las políticas públicas de expansión y privatización para el trabajo del profesor de la universidad pública y los desafíos a ser superados.

CAPÍTULO V:

LOS IMPACTOS DE LAS POLÍTICAS DE PRIVATIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Vimos en el Capítulo II de esta investigación que la Reforma del Estado fomentada en la década de 1990 en Brasil introdujo en la gestión pública una fuerte orientación gerencial con énfasis en la productividad. La diseminación de ese paradigma definió nuevas relaciones en el interior del Estado, entre éste y la sociedad civil y el mercado. La reforma administrativa buscó consolidar un nuevo diseño institucional para la administración de las políticas públicas educativas, incorporando las prácticas de gestión tradicionalmente utilizadas por la iniciativa privada como la alternativa más eficiente a la búsqueda de resultados positivos cuanto a los servicios prestados, a partir de modelos más flexibles de gestión y regulación.

En este capítulo retomaremos la cuestión del gerencialismo y mostraremos cómo éste influyó decisivamente en la gestión de las instituciones universitarias públicas, que sufrieron un intenso proceso de privatización endógena. En su momento, subrayamos, a partir de las contribuciones de Ball (1998) y otros estudiosos, que tales cambios son parte de una política global que, aunque se concrete de diferentes formas en las diversas sociedades, tiene en común, en el ámbito de la educación, la performatividad y el gerencialismo como mecanismos de evaluación, que exige de los profesores un profesionalismo casi inalcanzable, pero que se refleja en su ética de trabajo, en su modo de ser profesor (subjetivamente) y en las relaciones con sus compañeros de profesión.

Por lo tanto, nos corresponde discutir sobre las implicaciones inherentes al referido proceso de transposición de la lógica gerencial a la universidad

pública, comprendiéndola como un campo que posee una autonomía relativa en relación a la estructura social y que como todo campo, es un territorio de luchas, para determinar las condiciones y los criterios de pertenencia en este y de su jerarquía. Las relaciones establecidas se dan a través de los *habitus* de sus agentes y sus posiciones en el campo, es decir, “entre el punto ocupado en ese espacio y el punto de vista sobre ese mismo espacio, que participa de la realidad y del devenir de ese espacio (Bourdieu, 2008, p. 31).

1 La Lógica del Gerencialismo y sus Implicaciones en la Dinámica y Configuraciones de las Universidades Federales

El gerencialismo, como ya pudimos constatar en otro momento de este trabajo, surgió en el contexto de la “Nueva Gestión Pública” a mediados de los años 1980 y 1990, en los gobiernos de Margareth Thatcher, en Inglaterra, y de Ronald Reagan, en los EUA⁵⁹. Estos países hicieron serias críticas al Estado de Bienestar Social, acusándolo de ineficiente en el uso de los recursos públicos y la prestación de los servicios a la sociedad.

En ambos países, el movimiento gerencialista en el sector público estuvo basado en la cultura emprendedora, reflejo del capitalismo flexible que se consolidó en las últimas décadas. Para Ball (2001), “el espectro y la complejidad de estas reformas son impresionantes. Ellas “tejen” un conjunto de políticas que relacionan el mercado con la gestión, y la performatividad, transformando la naturaleza del propio Estado” (p. 104). Para justificar la ineficiencia del Estado, se introduce en el discurso político de estos países los principios y las prácticas del gerencialismo, bajo el argumento de la eficiencia de sus proposiciones. Hubo una verdadera inserción de la cultura empresarial competitiva en las instituciones públicas (Ball, 2005). La lógica del mercado adoptada ha provocado cambios profundos en relación a la regulación del

⁵⁹ Para Janet Newman John Clarke (2012), no hay duda de que el gerencialismo se convirtió en un modelo global para reforma, donde nociones de desarrollo o subdesarrollo de estados eran evaluados, alimentando un extenso mercado para importación de habilidades y modelos del Reino Unido, EUA y Nueva Zelanda y para expansión de consultorías en gestión que envolvían modelos de negocios y modelos de reforma y los comercializaban a través de las fronteras nacionales. De hecho, en este sentido, la dinámica de globalización y gerencialismo parece íntimamente conectada, pero no puede ser comprendida como procesos universales, ni uniformes (Newman; Clarke, 2012, p. 355/356).

Estado, o aquello que Ball (2001) llama de (re)regulación del Estado, lo que significa decir que “nuevas formas de vigilancia y autocontrol son instituidas” (Ball, 1998, p. 128). El Estado continúa teniendo el control sobre la ejecución de los servicios, a través de indicadores cuantitativos de desempeño individual e institucional bajo los principios de eficiencia y productividad. Ello evidencia la noción del Estado gerencial que ahora controla los resultados de los servicios que fueron delegados a las instituciones y que antes eran provistos directamente.

Janet Newman y John Clarke (2012), resaltan que el gerencialismo se configura como una “estructura calculista que organiza el conocimiento sobre las metas organizativas y los medios para alcanzarlas” (p.359). Al mismo tiempo, también representa “una serie de discursos superpuestos que articulan proposiciones distintas sobre cómo gestionar y del qué debe ser gestionado” (*op.cit.*, p. 359). Así, diferentes formas de gerencialismo enfocan conceptos como liderazgo, estrategia, calidad y otros, para producir un campo complejo y mutante de conocimiento gerencial. Para estos autores, el gerencialismo es la base para la dispersión de poder del Estado, lo que implica decir que, la dispersión es la estrategia de reestructuración del Estado, que tiene como función, reajustar las relaciones de poder de manera compleja. Además, ella asume una lógica interna en las organizaciones, definiendo el presupuesto, las metas de desempeño y los nuevos elementos de competición intraorganizacional.

La dispersión era una estrategia política para reconstruir tanto el Estado en sí como la coordinación de sus funciones de bienestar. (...) La dispersión de poder forma un hilo conductor que sostiene una variedad de nuevos sistemas y mecanismos, conectando la introducción de procesos de mercantilización, la expansión de otros sectores no-estatales, procesos de centralización y descentralización y variedades de privatización y externalización. La dispersión significó el encogimiento del estado y el simultáneo aumento de su alcance en la sociedad civil (por medio de su comprometimiento con agentes no-estatales) (Clarke; Newman, 1997, p. 29 In: Clarke; Newman, 2012 p.362).

En los términos de Bernstein (1996 p. 75), hay una “pedagogía invisible del gerencialismo” que aumenta el poder de control en el ámbito administrativo y elige la racionalidad económica, la optimización, la eficacia y la eficiencia como elementos nucleares de los programas de modernización estatal. Esa

pedagogía provoca un proceso continuo de cambios en el cotidiano de la institución, y somete a los agentes a los exigentes mecanismos de evaluación de desempeño y control. El gerencialismo en este sentido se reviste de significado para la gestión pública, ya que enfatiza la cultura de la performatividad, transparencia, publicidad de los indicadores, la preocupación con la eficacia, metas y maximización de los resultados, siendo por ello, el principal medio por el cual la estructura y la cultura de los servicios públicos son reconfiguradas.

Las consecuencias del gerencialismo como una tecnología normativa provoca, por tanto, cambios sustantivos en las instituciones y principalmente, en sus agentes, ya que remodela las relaciones de poder y afecta cómo y dónde son hechas las opciones de políticas sociales” (Clarke, Cochrane & Mclaughlin, 1994, p.4). Hay un cambio de la propia identidad social, ya que las relaciones interpersonales son también transformadas y reconstruidas a partir de nuevos valores, nuevos papeles y nuevas relaciones de poder: “los sujetos representan el recurso central en este sector público transformado en un sector público empresarial” (Ball, 2005, p. 117).

El discurso del Nuevo Gerencialismo como tendencia hegemónica viene influenciando concepciones y prácticas organizacionales de los servicios públicos en el ámbito mundial, que incorpora la lógica de la competencia, enfatiza y estimula el establecimiento de contratos entre agencias públicas y privadas. A pesar de haberse desarrollado originalmente en el contexto de Inglaterra y Estados Unidos, el gerencialismo tiene un alcance global, cruzando fronteras histórico-culturales de los diferentes países, con el apoyo activo de los órganos transnacionales y agencias de desarrollo para divulgarlo. Hay una sintonía en el lenguaje de defensa de las virtudes que la modernización traída por la gestión gerencial puede promover. La necesidad de realizar cambios en la cultura de las organizaciones estatales, tornándolas más eficientes y eficaces, capaces de hacer más con menos, pasó a ser un “nuevo consenso” (Ball, 2001 p. 100), un “lenguaje común y que todos precisaban hablar para sonar modernos” (Newman; Clarke, p. 361, 2012).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), divulgó un documento bajo el título “Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries”, que según Ball (2001) indica importantes elementos que ayudan a comprender cómo el gerencialismo trabaja para administrar las instituciones públicas, es decir: énfasis en los resultados, evaluación de la eficiencia y calidad de los servicios que están siendo prestados, incentivos al ambiente competitivo en el interior de las instituciones con fines a la productividad, etc. La OCDE, en una “curiosa y al mismo tiempo reveladora mezcla de descripción y prescripción, resume estas reformas como “el nuevo paradigma de la gestión pública” (Ball, 2001, p. 103).

El documento de la OCDE (1995, p. 8) resalta que “este cambio fundamental de visión ha envuelto todos los países miembros en el difícil proceso de cambio cultural”, proceso este central y donde se relaciona al “desarrollo de una cultura orientada al desempeño”. A partir de esto, la OCDE (1995, p. 8) – posiblemente de mala fe – alerta para el hecho de que ha habido una preocupación con la “erosión” de los valores tradicionales del servicio público (Ball, 2001, p. 105).

Además, Ball (2001) también subraya que hay un personaje central en el nuevo escenario de las organizaciones del sector público, el gestor, que es alentado por la OCDE a centrarse en los resultados, dándoles flexibilidad y autonomía en la utilización de los recursos humanos y financieros. El gestor es “el héroe cultural del nuevo paradigma” (Ball, 2001, p. 108). El trabajo del gestor promueve la inserción de actitudes y culturas en las cuales los trabajadores se sienten, ellos mismos, responsabilizados y simultáneamente comprometidos, o personalmente involucrados con la organización. Ello provoca impactos importantes en el seno de la institución que aparentemente son conflictivos:

De un lado, el aumento de la individualización, que incluye la destrucción de las solidaridades basadas en una identidad profesional común, en la afiliación sindical y en la construcción de nuevas formas de afiliación institucional y, por otro, la generación de una “comunidad” - cultura corporativa - que incluya la reconfiguración de las relaciones entre el compromiso individual y la acción en la organización (Ball, 2001, p. 109).

En América Latina, el modelo gerencial se difundió en los años 1990, motivado en gran medida por los organismos internacionales, con un papel destacado del Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo

(CLAD), organismo que contribuyó a difundir las ideas y prácticas sobre la Reforma del Estado y de la administración pública en particular, en el referido continente. El discurso del CLAD era enfático al atribuir al gerencialismo “las mejores respuestas a los desafíos económicos, sociales y políticos presentes en América Latina⁶⁰” (CLAD, 1998, p. 5). Para garantizar los cambios necesarios en la gestión, efectuando entre órgano central y agencias descentralizadas, eran necesarias metas cuantitativas y cualitativas, sanciones y premios, alteración de la rígida jerarquía que caracterizaba el modelo burocrático weberiano e inversión en construcción de instituciones y en el entrenamiento de personal cualificado:

El nuevo modelo gerencial busca establecer una nueva cultura organizacional afirmada en los principios de gestión estratégica y del control de calidad, orientada para la racionalización, la eficiencia y la eficacia. Se asigna la necesidad de impulsar el proceso de descentralización, de regionalización y de desconcentración; de diseñar ágiles mecanismos de evaluación de resultados, programas eficaces de compensación educativa, programas de emergencia; de diseñar sistemas de información e investigación para la toma de decisión, como fórmulas destinadas a aumentar la capacidad de gestión. (Castro, 2008, p.392/395).

En el caso de Brasil (ya minuciosamente discutido en el tercer capítulo de esta tesis), el gerencialismo como modelo para la reestructuración del Estado fue implementado en la gestión del presidente Fernando Henrique Cardoso. El discurso político de naturaleza liberal relacionó la crisis del nacional desarrollismo al autoritarismo y a la incapacidad del Estado brasileño, y apuntó como el camino más eficiente y eficaz para el retorno del crecimiento económico, la adopción de las estrategias neoliberales de estabilización económica y cambios administrativos como mecanismo de regulación.

Vimos también, que el Sistema de Educación del Brasil ilustra vivamente en el ámbito de las políticas sociales, la nueva dinámica que ha sido implantada en la gestión pública. De acuerdo con Silva y Castro (2014), la Enseñanza Superior, por ejemplo, ha experimentado reformas importantes a partir de la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) n° 9394/96, que impactaron muchísimo en su forma de organización, en la diversificación de los

⁶⁰Toda la argumentación, defensa y orientación de cambios necesarios a la gestión pública en América Latina fueron publicadas en el documento “Una nueva Gestión Pública para la América Latina”, organizado por el Consejo Científico del CLAD en la sesión de 14 de octubre de 1998.

cursos, en la gestión de servicios educativos y en la autonomía universitaria, entre otros aspectos:

Bajo el discurso de modernización de la enseñanza superior y siguiendo las orientaciones de los organismos internacionales, el gobierno federal adoptó diferentes estrategias para aumentar la cobertura de ese nivel de enseñanza, entre ellas: la diversificación institucional, permitiendo que las instituciones universitarias se organizaran con diferentes formatos, y la diversificación de las fuentes de financiación institucional, aumentando cada vez más el nivel de participación de las familias y de las empresas privadas en la financiación de ese grado de enseñanza (Silva y Castro, 2014, p. 206).

Ya argumentamos anteriormente que las actuales políticas dirigidas a la Enseñanza Superior y, especialmente, a las universidades federales, se orientan a expandir el acceso, bajo la lógica racional de los recursos físicos y humanos existentes. Para Apple (2013) es cada vez más evidente que la universidad no ha sido capaz de mantenerse al margen “de las lógicas y de los procesos de gestión y racionalización que están cambiando casi todos los segmentos de la sociedad” (Apple, 2013, p. 345), en tanto se están desarrollando instrumentos que favorecen y amplían los procesos de mercantilización de la producción académica y de la gestión universitaria. Es lo que Dourado, Oliveira y Catani (2003, p. 20) llaman una verdadera “metamorfosis en las instituciones de enseñanza en la red pública federal, con el propósito de adecuarlas y ajustarlas al paradigma gerencialista y a la lógica de la privatización”:

Nuevos patrones vienen siendo exigidos en las relaciones entre Estado, mercado y universidad, teniendo por base, sobre todo, las alteraciones económicas y productivas. Para adaptarse a la sociedad globalizada y competitiva con eficiencia y eficacia, en la perspectiva gerencial, se exige de las universidades un nuevo modelo de gestión centrado en la racionalidad técnica y en la planificación estratégica. Tal modelo debe expresar misiones, prioridades, metas y resultados pasibles de mensuración, sobre todo en su articulación con las demandas del mercado (Oliveira y Ferreira, 2004, p. 201/202).

De acuerdo con Ball (2013), la privatización toca en diversos aspectos de la política pública educativa y de la gestión de las instituciones educativas, como las universidades, sometiéndolas a un “nuevo ambiente moral” (Ball, 2001, p. 129). Los cambios identificados en el ámbito de la gestión, mezclan formas de privatización endógena y exógena como parte de un fenómeno más

amplio y global. La privatización endógena es definida como aquella que se refiere a la “presencia de ideas, técnicas y prácticas del sector privado con la finalidad de que el sector público se convierta en un negocio y que sea percibido de esta forma” (Ball, 2001, p. 124). Como ejemplos de privatización endógena son evidenciados los siguientes aspectos: selección de funcionarios, formas de administración, formas de contratos y financiación, administración por desempeño, etc.

Ya la privatización exógena, “implica la apertura de la educación pública a la participación del sector privado; diseña, administra y presta los servicios de la educación pública”. La privatización exógena de la política educativa puede darse a través “de la consejería, las evaluaciones, la investigación, la redacción y la formulación de las políticas”. Tal vez la cuestión más importante que impregna el tema de la privatización y que Ball (2005) llama de “aspecto clave”, concierne a la relación existente entre la privatización y el desempeño, que exige de los individuos y de las instituciones mostrar los resultados educativos y académicos alcanzados como productos cuantificables y como base para comparaciones y atribución de valor.

Otros autores⁶¹ hacen referencia al proceso de privatización y sus implicaciones para la gestión de las políticas públicas. Para Clarke y Newman (1997), la privatización es importante porque a través de ella se da la descentralización del poder del Estado. Como Ball (2005), estos estudiosos reconocen que la privatización puede desarrollarse de maneras diferentes en el campo de la gestión pública. Así, la privatización puede ocurrir por la venta de los bienes públicos para el sector privado, por la reducción de la frontera entre el público y el privado a través del arraigo de las prácticas de la gestión privada en las instituciones públicas (sin que éstas pierdan radicalmente las características que las definen), siendo por ello, un tipo de privatización indirecta.

⁶¹ Sousa y Oliveira (2003), al referirse sobre la cuestión de la inserción en el sector público de los principios y mecanismos en el sector privado, hacen referencia a la noción de “casi-mercado”. Según ellos, esta noción diverge del sentido de privatización, ya que esta última puede transferir una institución del poder público para el privado. En el “casi-mercado” esto no ocurre, restringiéndose a la inserción de la lógica del privado en lo público. El “casi-mercado” incluye la combinación entre responsabilidad social y regulación por parte del Estado. En Brasil, la noción de “casi-mercado” fue incluida en las instituciones educativas (y es importante decirlo), notablemente a través de las evaluaciones.

Clarke y Newman (1997) también identifican un tercer tipo de privatización, que consiste en transferir responsabilidades tradicionalmente asumidas por el Estado a otros sectores de la sociedad, como las organizaciones sociales, o incluso a los sujetos y sus familias, para que abracen la prestación de los servicios sociales que hasta entonces eran responsabilidad del Estado.

En esa lógica, Dias Sobrinho (2003) llama la atención sobre el hecho de que la privatización presenta dos núcleos de sentido distintos en cuanto a la (des)estatización, es decir, la privatización propiamente dicha, donde el Estado vende un bien público a la iniciativa privada o transfiere beneficios mediante contrato, o la “privatización por dentro,” ya que procedimientos típicos del mercado adoptados a ejemplo de la terciarización, creación de fundaciones, venta de servicios entre otras prácticas.

En general, este tipo de privatización es más sutil, menos visible, en general desarrollado en el campo educativo, y en el interior de las universidades (Dias Sobrinho, 2003, p. 106). La cita que sigue es bastante clarificadora sobre las implicaciones de la privatización endógena en el interior de la universidad pública, y, a nuestro juicio, expresa bien la imposición de la racionalidad instrumental en el campo universitario, materializada en la gestión gerencial y en la lógica de la eficiencia, competitividad y productividad⁶².

Hay una pérdida del sentido social y político que, en distintos grados, muchas instituciones universitarias mantenidas por las arcas públicas vienen experimentando. Ello no se limita a la cuestión de la gratuidad. Aunque la matrícula continúe siendo gratuita en el sistema público, las instituciones vienen sufriendo una fuerte presión para que se privaticen ideológicamente y adopten procedimientos mercantilistas. (...) Los tiempos de formación y producción académica se sujetan a las urgencias de la política y de la economía. Para obtener más eficiencia económica, es decir, para aumentar los

⁶² Oliveira y Ferreira (2014) destacan que al consultar las finalidades y directrices y las acciones establecidas en el Decreto nº 5.707/2006 (BRASIL, 2006), que trata de la política y de las directrices para el desarrollo de personal de la administración pública federal directa, autárquica y fundacional, donde las Universidades Federales están incluidas, es posible constatar nuevos modos de regulación y modelaje de las universidades, teniendo en cuenta, sobre todo, la búsqueda de la productividad y de la innovación. Se acentúa la autonomía con la flexibilidad y adaptabilidad, con la atención a las demandas económicas y sociales y con la adopción de modelos de gobierno inspirados en las entidades privadas, de modo conjugado con diferentes mecanismos de control del trabajo académico y con la evaluación dirigidas a los resultados. De esta manera, “el sistema privado, centrado en la meritocracia y en la promoción por medio de las evaluaciones, basadas en la competencia y en la productividad, es tomado como parámetro a ser instituido” (Oliveira y Ferreira, 2014, p. 190).

lucros, son creados órganos intermediarios, fundaciones, escritorios de transferencias de tecnologías, empresas junior y otras instancias de facción más empresarial que académica. Esas iniciativas no son condenables en sí mismas; pero, si predominantemente sometidas al lucro, acaban negando el sentido público y social de la Educación Superior y pasan a favorecer prioritariamente sectores del mercado, en general, la gran industria, e individuos privilegiados y grupos aislados, que se tornan beneficiarios privados de un bien de interés general (Dias Sobrinho, 2003, p. 107).

El Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI), ya presentado en este trabajo, tiene el importante mérito de ampliar el número de plazas de las universidades públicas, aumentar el número de docentes efectivos⁶³ y expandir sus instalaciones. Además, es un ejemplo concreto del uso de los mecanismos gerenciales en el interior de la universidad pública, ya que las relaciones entre las universidades y el gobierno federal pasan a ser realizadas a partir de un contrato de gestión, que exige de las universidades el logro de los resultados, vinculándolos a la adquisición de los recursos. Las universidades son sometidas a la lógica del mercado y a la prerrogativa gerencial por medio del aumento de la producción, de la competencia, de la valoración del cliente-consumidor, del énfasis en los resultados, entre otros aspectos propios del sector privado. Ese proceso viene alterando paulatinamente la naturaleza, la organización y la gestión de esas instituciones.

Las discusiones alrededor de la gestión universitaria son pertinentes, sobre todo cuando aparecen vinculadas a la idea de desarrollo institucional, a través del contrato de gestión, como indica el REUNI. Tenemos claro que cualquier discusión sobre el tema debe considerar las especificidades de la universidad pública y sus características internas, regidas por una lógica propia. Así, no es conveniente importar experiencias y mecanismos de mercado al interior de nuestras universidades de forma automática y/o impuesta. Esto no significa que la particularidad de la institución universitaria la exima de control, evaluación y de su compromiso social, en términos de la adecuada utilización de los recursos públicos y del retorno a la sociedad.

En ese sentido, parece relevante que cada institución construya colectivamente su proyecto institucional, lo que favorece y contribuye a la

⁶³Son aquellos que aprobaron la oposición y se convirtieron en profesores titulares.

consolidación de la autonomía universitaria. Ese proceso necesita que ocurra de adentro hacia afuera, es decir, que la universidad y sus agentes definan lo que debe realizarse considerando su historia, sus valores institucionales, su cultura local, sus normas y principios, sus dificultades y metas. Los desafíos actuales que están siendo afrontados por las instituciones universitarias, exigen una amplia discusión y participación de la comunidad académica, para que los papeles y finalidades sociales de las universidades públicas no sean reducidos a instrumentos económicos y pragmáticos, ampliamente diseminados por el discurso de la sociedad del conocimiento “en el cual el factor más importante es el uso intensivo y competitivo de los conocimientos” (Chauí, 2003, p. 24).

Los sistemas de educación superior vienen sufriendo cambios sustantivos en las políticas de financiación, evaluación, patrones de calidad, formación, investigación, postgrado, prestación de cuentas y gestión de las instituciones de educación superior (IES) (...). Esa dinámica se articula al proceso de diversificación de las IES, de los programas, de los cursos, de las finalidades y de las vocaciones institucionales ligadas al proceso de expansión, de la regionalización, de la interiorización y del atendimento al medio económico y social donde están inseridas (Oliveira y Ferreira, 2014, p. 190).

El hecho es que la agenda de la Educación Superior ha sido activamente alcanzada por las reglas y orientaciones del mercado, de modo que las repercusiones de éste sobre la cultura universitaria fueron grandes y lamentables. Aunque los impactos no hayan ocurrido con la misma intensidad en todas las instituciones universitarias, esto no invalida la “hipótesis de que hubo una pérdida significativa de iniciativa académica de las universidades públicas y de que las funciones sociales que les son propias salieron perjudicadas” (Mancebo, 2003, p. 859). De entre los impactos sufridos por la universidad pública en función de la influencia de los mecanismos privados mercantiles en la conducción de la gestión de estas instituciones, Mancebo (2003 p. 858/859) destaca:

- El deterioro de las condiciones de trabajo universitario;
- El desarrollo de una enseñanza ajena a la dinámica social y a la propia lectura que la universidad podría hacer de esa realidad, en la cual el currículo, la duración de los cursos y la evaluación de los estudiantes, entre otros aspectos, no son definidos por las universidades públicas;

- La mercantilización del sistema de postgrado y la pérdida de poder académico por las universidades en favor de una racionalidad que enfatiza la eficacia del mercado como muelle social y político y como modelo de organización de las propias instituciones;
- La privatización de la agenda científica con restricción de la autonomía académica con relación a decisiones sobre líneas y temas de investigación, contenidos y formas de investigación, plazos para conclusión de estudios, evaluación de métodos y de resultados, intercambios internacionales, entre otros.
- Desvalorización social de las actividades de responsabilidad social, transformadas en venta de servicios ofrecidos al mercado, buscando la rentabilidad directa, y funcionando como fuente de recursos suplementarios de manutención de la institución y/o de subsidio adicional para la remuneración satisfactoria de docentes y funcionarios;
- El desarrollo de un sistema de evaluación basado en criterios de productividad empresarial que cuantifica las actividades docentes y funciona como mecanismo de distribución y recursos para el desarrollo de proyectos de investigación o para la distribución de incentivos salariales al cuadro docente, eligiendo la competitividad como muelle maestro del trabajo académico.
- La agregación de nuevos compromisos para la práctica docente, con énfasis en los espacios institucionales que deben emprender para la obtención de fondos externos a la manera del mercado, "capitalismo académico", sobre la base de la investigación universitaria o del conocimiento universitario especializado.
- Y, por fin, bloqueo de las condiciones de producción de un pensamiento autónomo y crítico sobre la realidad social y, específicamente, sobre la realidad educativa que ha dislocado la producción teórica en el sentido de un pragmatismo reduccionista, que advoca para los saberes universitarios, una utilidad práctica inmediata.

La universidad pública brasileña experimenta una redefinición de su razón, naturaleza y función social. La "universidad operacional" definida por Marilena Chauí (2014), está dirigida para sí misma como estructura de gestión y arbitraje de contratos. Transformada en una organización administrada, la universidad ha perdido su autonomía, ya que se reduce a la gestión de gastos y recetas de acuerdo con el contrato de gestión por el cual son establecidos metas e indicadores de desempeño que determinan la renovación o no del contrato. La autonomía significa "gerenciamiento empresarial de la institución y prevé que, para cumplir metas y alcanzar los indicadores impuestos por el

contrato de gestión, la universidad tiene autonomía para captar los recursos de otras fuentes, haciendo convenios con empresas (Chauí, 1999). La calidad es definida como competencia y excelencia, cuyo criterio es el atendimento a las necesidades de modernización de la economía y desarrollo social, y es medida por la productividad orientada por tres criterios: cuánto produce la universidad, en cuánto tiempo, y cuál es el coste de lo que produce. En otras palabras, los criterios de productividad son cantidad, tiempo y coste que definirán los contratos de gestión.

Todas esas cuestiones que configuran los cambios en el seno de la universidad pública, han ampliado las luchas, los embates y las tensiones en ese espacio público por la importante reestructuración a que ha sido sometida. La gestión gerencial en el ámbito de la administración de las universidades, bajo la bandera de la racionalidad, espíritu emprendedor, innovación y productividad, contribuye a reconfigurar cada vez más los valores, los papeles y las finalidades sociales de las universidades públicas. Las universidades al “convertirse en instrumentos económicos y pragmáticos, regidos por las demandas productivas locales, nacionales e internacionales, dejan en segundo plano las dimensiones de la autonomía institucional, de la libertad de producción del conocimiento y de la formación crítica y ciudadana” (Ferreira, 2014, p. 9).

En el próximo punto veremos cómo los docentes de las universidades vienen siendo incluidos en ese contexto de cambio de su espacio de trabajo. Es decir, de qué manera los profesores son alcanzados por ese sistema académico competitivo, que tiene como base el productivismo. Además, cómo son afectados por el control de evaluaciones de los órganos estatales como Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior Evaluador (CAPES) y por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPQ) que imprimen una dinámica productivista y competitiva entre los docentes y universidades en una lógica casi empresarial.

2 El Campo Universitario y el Trabajo Docente: Reflexiones sobre los impactos del productivismo académico, profesionalismo y performance en el trabajo y en la vida de los profesores

El campus universitario como institución social puede manifestar y reflejar la estructura y el funcionamiento de la sociedad como un todo. Es común identificar en el interior de la universidad la presencia de acciones, proyectos, actitudes e intereses conflictivos que son similares a las contradicciones de la propia sociedad⁶⁴. Bourdieu (2008) afirma que el campo universitario y las posiciones ocupadas por sus agentes “jamás se libran completamente de las necesidades externas de la reproducción social (Bourdieu, 2008, p. 76).

Esto no significa que hay una reproducción mecánica de la lógica neoliberal en las universidades públicas, aunque no haya dudas en relación a la influencia estructurante de ésta en el interior de las instituciones. La universidad como un campo posee autonomía y dinámicas propias “no reductibles a procesos sociales más generales” (Martin Criado, 2010, p. 167). Para explicar lo que ocurre en el interior del campo y su sistema de relaciones, es necesario comprender que hay una autonomía relativa en su funcionamiento y que,

Esta autonomía no significa ni ausencia de jerarquías ni aislamiento respecto al resto de la sociedad ni completa independencia frente a poderes externos, sino retraducción de los poderes y determinaciones externas en función de la estructura de los poderes y determinaciones externas en función de la estructura y dinámica del campo (Calado, 2010, p. 168).

Así, la universidad como un sistema de relaciones, necesita ser analizada en su seno, en su dinámica, en sus luchas. Ese campo específico del espacio social, comprendido a partir de la noción de campo de Bourdieu (1995), posee características que les son propias, tales como: autonomía relativa, estructura jerarquizada de posiciones, luchas continuas por estas mismas posiciones, capitales específicos y un tipo particular de creencias, normas y valores. Esas propiedades son construidas y reconstruidas históricamente en el interior del campo. Las disputas locales no ocurren a majen de participación e influencia

⁶⁴ Pierre Bourdieu, cuando examina las instituciones académicas francesas, muestra que las jerarquías del conocimiento y las personas son influenciadas y reproducen de cierto modo las relaciones sociales de clase (Bourdieu, 1984b).

de poderes externos y, por ello, esta intervención puede interferir e incluso reducir su autonomía.

Hay internamente una distribución diferenciada de poder y posibilidades desiguales de inserción e intervención en su dinámica. Aquellas que asumen una posición dominante en el campo, ciertamente, poseen un acumulo de capital específico⁶⁵ (en el caso del campus universitario, podemos indicar como ejemplos, el número significativo de citas en periódicos, publicaciones, participación en editoriales de revistas, número de orientaciones en postgrado), resultado del prestigio otorgado por los agentes del propio campo.

Ese capital específico (capital puro), proporciona un prestigio social por los pares del campo. La valoración interna de ese capital es lo que da sentido a las disputas por el poder en el campo, es el propósito alrededor del cual vale la pena entrar en la disputa. Además del capital específico, otro tipo de poder también puede contribuir a conquistar una posición dominante en el campo. Es el llamado poder temporal o político, institucional o institucionalizado, que se refiere a la ocupación de posiciones de poder en los departamentos, comisiones, consejos, etc. Ese poder es adquirido “esencialmente por estrategias políticas” (Bourdieu, 2004b, p. 36).

Un campo se define, entre otras cosas, a través de los objetos de disputas y de los intereses específicos. Para que un campo funcione, es necesario que haya objetos de disputas y personas listas para disputar el juego, dotadas de habitus que impliquen el conocimiento y el reconocimiento de las leyes immanentes del juego, de los objetos de disputas, etc. (Bourdieu, 1983, p. 89).

En ese sentido, comprender la universidad a partir de la perspectiva del campo exige una investigación empírica para verificar su dinámica interna, a través de su organización, relaciones interpersonales, relaciones de poder, etc., para de esta forma percibir las posibles influencias de las estructuras externas, como también las estrategias y comportamientos de los agentes que resisten a estas influencias o de algún modo, acaban reproduciéndolas, “empujando a todos a adoptarlas” (Calado, 2010, p. 190). Según Bourdieu (2008), el comportamiento y las estrategias desarrolladas por los profesores (agentes) en

⁶⁵ Para Bourdieu (2008), el capital específico de un campo posee un efecto oficial en este campo, de naturaleza casi jurídica (Bourdieu, 2008 p. 21).

el campo universitario están relacionados a sus posiciones institucionales, es decir,

(...) a su dependencia o su independencia con respecto a los poderes temporales y también a diferencias en las disposiciones de los agentes, más o menos inclinados o condenados a la conformidad o a la ruptura, inseparablemente científica y social, a la sumisión o la transgresión, a la gestión de la ciencia establecidas o a la renovación crítica de la ortodoxia científica (Bourdieu, 2008 p. 88).

Bajo ese punto de vista, es preciso analizar los cambios que se están produciendo en las universidades, tanto en relación a las cuestiones estructurales de ese campo social y su gestión, como también en relación a sus interrelaciones, los efectos políticos y subjetivos que han surgido y que “promueven nuevos valores, nuevas relaciones y nuevas subjetividades en las arenas de la práctica” (Ball, 2001, p.103). Es decir, es preciso tener atención al que Bourdieu (2008) indicó sobre cómo los profesores universitarios de diferentes categorías han vivenciado los cambios, cómo se comportan, qué influencias reciben, cómo participan de las disputas por el poder, qué posiciones ocupan en el juego, etc.

Como en el campo del poder, el campo universitario tomado en su conjunto, no hay aquí dominación absoluta, sino coexistencia competitiva de muchos principios de jerarquización relativamente independientes. Los diferentes poderes son a la vez competidores y complementarios, es decir, en algunos aspectos al menos, solidarios: participan unos de los otros y deben una parte de su eficiencia simbólica al hecho de que jamás son completamente exclusivos, aunque solo sean porque el poder temporal permite a aquellos totalmente despojados de autoridad intelectual asegurarse por intermedio de las coerciones académicas. Una forma más o menos tiránica – de poder sobre los expertos, y porque el prestigio intelectual no deja de implicar una forma muy especial y generalmente muy circunscrita de poder (Bourdieu, 2008, p. 152).

En el contexto del nuevo gerencialismo, la universidad pública ha sido cada vez más presionada a introducir en su funcionamiento cotidiano la cultura externa de los sistemas empresariales competitivos, lo que genera nuevas relaciones de poder. Los cambios ocurren muchas veces de forma silenciosa y continua, involucrando los agentes en ese proceso para que estos sientan la necesidad de acompañar los cambios y se responsabilicen de ellos en nombre

de la prosperidad, satisfacción y bienestar personal, pero también de la institución⁶⁶.

No se podría explicar completamente la evolución de leyes, relaciones de fuerza simbólicas en el seno del campo universitario, sino por un análisis del conjunto de los procesos que han conducido al debilitamiento de su autonomía y al crecimiento de la influencia de instancias de consagración externas, capaces de asegurar a ciertos productores y a ciertos productos una difusión y una notoriedad mucho más rápidas y mucho más amplias que las instancias internas procuran precisamente a aquellas a quienes consagran después de un lento y largo proceso de canonización (Bourdieu, 2008, p. 159).

Las políticas gerenciales han invadido la enseñanza superior y la universidad pública y contribuyen a constituir y formar un nuevo ambiente moral de este campo, que introduce la cultura de autointerés, es decir, los “procedimientos de motivación incluidos en este nuevo paradigma de gestión pública, licitan y generan los impulsos, relaciones y valores que fundamentan el comportamiento competitivo y la lucha por la ventaja” (Ball, 2001, p. 106). Según Bourdieu (2008) hay en ese proceso una ruptura decisiva con los principios fundamentales de la autonomía académica y con los valores y desinterés de gratuidad y de la indiferencia a las sanciones y exigencias de la práctica académica.

Los profesores pasan a ocuparse de captar recursos para sus laboratorios, en frecuentar comités y comisiones, espacios esos donde se consiguen las relaciones, las informaciones y las subvenciones necesarias para sus proyectos. Todo ello, introduce “problemas nuevos, a menudo tomados tal cual y sin ninguna crítica previa de los hombres, producen obras de un tono y de estilo que acumulan la neutralidad de un informe positivista y la insipidez del reporte burocrático para obtener el efecto de respetabilidad capaz de recubrir con la autoridad de las ciencias de las recomendaciones del experto” (Bourdieu, 2008, p. 164).

⁶⁶ Para Bourdieu (2008), la posición tecnócrata que subordina todo el funcionamiento del sistema académico a los imperativos de productividad no está prácticamente representada en el cuadro profesional, pero hay un fuerte contingente de profesores, sobre todo en las facultades de ciencias, que están de acuerdo con los grandes cuadros del Estado en desear una suerte de puesta en orden científica y también coincide su preocupación por ver aumentados y concentrados los escasos medios científicos con la voluntad tecnocrática de racionalizar la utilización de estos medios (Bourdieu, 2008, p. 157/158).

En su conjunto, la gestión, el mercado y la performatividad tienen implicaciones de varias órdenes en las relaciones interpersonales y funcionales (en los planos vertical y horizontal), tanto en las escuelas cuanto en las universidades: (a) aumento de las presiones y del estrés emocional relacionado con el trabajo; (b) aumento del ritmo e intensificación del trabajo; (c) alteración de las relaciones sociales. Hay cada vez una mayor evidencia, por veces en evidencia de forma deliberada, sobre la competición entre profesores/as y departamentos; (d) aumento del trabajo burocrático, sistemas de manutención y producción de informes; (e) aumento de la vigilancia sobre el trabajo docente y sobre los productos finales de la Educación (Ball, 2001, p. 110).

Así, la inserción de la cultura del nuevo gerencialismo en el contexto de un espacio público como la universidad, provocó mudanzas importantes en la relación entre los profesionales y su trabajo e incluso “ha transformado la distribución de las posibilidades entre los profesores” (Bourdieu, 2008, p. 164). Esto porque antes de la reforma o influencia gerencial, había un profesionalismo distinto del que se observa actualmente. Ball (2005), denomina ese profesionalismo como una categoría de pre-reforma, que tenía como características, el compromiso con el diálogo interno “basado en la reflexión moral, en el intento de organizar la práctica mediante la búsqueda de tomar la decisión correcta, etc. (Ball, *op.cit.*, p. 541).

Cuando las posibilidades de reflexión moral y de diálogo (cuestiones fundamentales al profesionalismo), fueron erradicadas por la combinación de las tecnologías y de los “efectos de la performatividad y del gerencialismo, hubo una inserción perfecta y abrumadora de la búsqueda modernista del orden, la transparencia y la clasificación” (Ball, *op.cit.*, p. 542).

La nueva lógica de gestión y de performatividad provocan alteraciones importantes en la forma de enseñar y en la subjetividad de los profesores, ya que pasaron a ser juzgados de diversas formas, a través de instrumentos diversos, por agentes y agencias diferentes en momento de revisión, evaluación e inspección. Ello genera sensaciones de inseguridad, incertidumbre, inestabilidad en los profesionales. Además, sentimientos individuales como “orgullo, culpa, vergüenza e envidia (...), que generan una esquizofrenia institucional” (Ball, 2002, p.11):

Nos tornamos ontológicamente inseguros: sin saber si estamos haciendo lo suficiente, haciendo la cosa cierta, haciendo tanto cuanto los demás, haciendo tan bien como los demás, en una búsqueda constante de la perfección, de ser

el mejor, ser excelente, de una otra manera de tornarse o de esforzarse para ser el mejor – la interminable búsqueda de la perfección (Ball, 2005, p. 549)

Así, hay una resignificación del profesionalismo, una “ola actual de reforma para profesionalizar el profesor y la enseñanza, basada en el rendimiento y que se ha traducido en una exigencia casi universal, (...) que representa la encarnación presente de la que se ha venido llamando *tradición de la eficiencia social de la educación del profesor*” (Zeichner, 2010, p.38)⁶⁷. Además, de acuerdo con Zeichner (2010), el nuevo profesionalismo presenta un problema porque los estándares ignoran lo que los profesores necesitan y hacen para que tengan alguna chance de contribuir con el aprendizaje de sus alumnos y con la educación de calidad para todos. El nuevo profesionalismo no incorpora lo que Zeichner (2010) discute sobre la enseñanza culturalmente sensible, es decir, aquella capaz de considerar la diversidad cultural de los alumnos y de sus comunidades para que ellos tengan oportunidades sociales más iguales a través de la educación.

El nuevo profesionalismo o lo que Ball (2005, p. 542) llama de post-profesionalismo en el contexto gerencial, obedece a las reglas generadas de forma exógena y relacionan el profesionalismo a la idea de desempeño (performance), que solo gana sentido cuando puede ser mostrado y medido. Como las reglas son elaboradas de fuera hacia adentro, Ball (*op.cit*) afirma que el post-profesionalismo es el profesionalismo de otro y no del profesional. A éste compite apenas la responsabilidad de alcanzar un desempeño satisfactorio establecido por los criterios de la auditoría.

Aprendemos que podemos ser más de lo que éramos. En realidad, es muy seductora la propuesta de tener una “relación apasionada en la medida cierta” en lo que se refiere a la excelencia, a alcanzar el “máximo desempeño”, a ser el “mejor”, a alcanzar la más alta clasificación de enseñanza o de investigación, a obtener puntos por reconocimiento o una condición especial. Pero lo que está ocurriendo es que la complejidad humana se ve reducida a la forma más simple posible: números en una tabla (Ball, 2005, p. 547).

⁶⁷ Zeichner (2010), estudia los principales planes de reforma de la educación y formación de los profesores en Estados Unidos. Son ellos: el plan de profesionalización, el plan de regulación y el plan de justicia social. Según Zeichner, los tres planes reconocen la necesidad de que los profesores posean unos buenos conocimientos de la materia que impartan y defienden una educación de calidad para todos. Pero, ellos no son adecuados para alcanzar estos objetivos, porque presentan defectos y limitaciones, ya que poco o nada dicen sobre la necesidad de mejores condiciones sociales, algo fundamental si se quiere lograr la igualdad en el ámbito educativo.

Para Sennett (2006), el desempeño, la búsqueda por el resultado a corto plazo, la automoción, generan un individuo idealizado y aislado que necesita adquirir nuevas habilidades continuamente. Estas son características propias de la cultura del nuevo capitalismo y que está convirtiéndose en el modelo para los cambios también en las instituciones públicas. Estos cambios han traído impactos emocionales y sentimientos negativos a los trabajadores, caso ellos no consigan alcanzar la medida de la evaluación y eficiencia establecida por la institución en un corto espacio de tiempo, o no tenga la capacidad potencial que se espera de ello para desarrollar su trabajo, y así contribuir con el éxito de la organización.

Las mudanzas en el cotidiano de trabajo de los profesores universitarios⁶⁸, que vienen siendo transformado continuamente por la “cultura de la auditoría y de la performatividad” (Apple, 2013, p. 345), son, por lo tanto, ejemplos evidentes de la reforma. Los profesores del post-profesionalismo son motivados e incentivados a prestar cuenta de su productividad a través de indicadores de desempeño, como también a naturalizar la competencia y la comparación con sus pares.

Él es considerado un buen profesional o buen profesor desde que tenga “la disposición y la habilidad para adaptarse a las necesidades y vicisitudes de la nueva política” (Ball, 2005, p. 558). Además, hay una preocupación con el reconocimiento del trabajo por los pares. Es común identificar profesores investigadores motivados a producir no solo por su satisfacción personal, “pues su trabajo no debe ser interesante solamente para él, pero debe ser también importante para los demás” (Bourdieu, 2003, p. 113).

La performatividad está pautada en la adhesión de estrategias de regulación que utiliza principios, sentencias, juicios, comparaciones y

⁶⁸ Michel Apple (2013), afirma que la cultura de la auditoría y performatividad ha alcanzado un número muy grande de profesionales en el ámbito universitario, ya que no son apenas los docentes que han experimentado los cambios en las instituciones de enseñanza superior. Estas personas casi invisibles que trabajan en los despachos, laboratorios, manutención de las fincas, preparación de alimentos, seguridad, afrontan “condiciones de trabajo cada vez peores, bien como intensificación del trabajo, pérdida de puestos de trabajo, recortes de salarios y muchos otros efectos muy lamentables” (Apple, 2013 p.350). Esas personas que contribuyen activamente para el funcionamiento de la universidad (trabajo en general subcontratado, en consecuencia de la privatización endógena), reciben bajos sueldos y son debidamente monitorizados.

competencia como instrumentos de control (Ball, *op.cit.*, p. 52). Este control, a su vez, ocurre de forma indirecta, descentralizada, a través del establecimiento de objetivos, metas, prestación de cuentas y comparación, establecidos fuera de la universidad (pero asumidos por ella), y debidamente controlado por el Estado regulador a través de la productividad.

Cada vez más operamos en un complejo abanico de cifras, indicadores de desempeño, comparaciones y competiciones – de tal forma que la satisfacción de la estabilidad es cada vez más ilusoria, los propósitos se convierten en contradictorios, las motivaciones quedan vacías y la autoestima se hace inestable. Todo ello tiene una dimensión social e interpersonal. Las asignaturas del desempeño se insieren en un complejo institucional, relaciones de equipo, por ejemplo, la comunidad académica, los departamentos, la universidad (Ball, 2000, p. 110).

En el caso brasileño, llama la atención también la cuestión de la intensificación y precariedad del trabajo docente universitario en función de la productividad. Nuevas demandas han sido impuestas y asumidas por los profesores, sea en relación a la producción académica, especialmente, en relación a las publicaciones, sea en relación a las cuestiones de orden burocrático, como rellenar informes *on line*, proyectos de investigación y búsqueda por financiación en páginas web de las agencias de fomento, lo que demanda un tiempo de trabajo intenso y no computado. Asimismo, según Mancebo (2011), actividades laborales antes desempeñadas por funcionarios administrativos, pasaron a ser asumidas por los docentes, en función del recorte en el número de trabajadores, lo que contribuyó significativamente para la intensificación del trabajo docente.

Esas experiencias de intensificación del trabajo y de las exigencias en relación al aumento de la productividad ha sido cada vez más evidenciada, principalmente en las experiencias de los profesores que actúan en postgrado del país. Para Bianchetti y Machado (2009, p. 50), expresiones del tipo: productividad, competición, bajas laborales, asedio moral, estrés, presión, publicación, reducción de tiempo, tiempo medio de titulación, son palabras o expresiones frecuentes cada vez más en el vocabulario de profesores, orientadores y coordinadores de programas de postgrado.

Hay en el postgrado brasileño elementos que muestran el predominio de una “racionalidad mercantil,” según Silva Jr. (2005). Estos elementos pueden ser sintetizados con Bianchetti y Machado (2009), de la siguiente forma: incremento en la productividad y competitividad entre programas; modelo de evaluación implementado por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior – CAPES que a pesar de criticado por los docentes, es asimilado por los mismos por ser ejecutado por pares (elementos burocrático-institucional) y otros elementos de ámbito más subjetivo con repercusiones en el trabajo y en la vida de los profesionales involucrados con el postgrado, como falta de motivación, sentimiento de incapacidad, etc.

La CAPES como un órgano de evaluación/control y financiación, no surgió de la nada. Su materialización en la universidad y en la vida de los involucrados con el postgrado es desarrollada por compañeros, o, en el lenguaje del sistema, por pares. Por tanto, su acción es mediada, garantizándole legitimidad y haciendo que la política que era de un gobierno se transforme en política de Estado, funcionando independientemente de quien la esté poniendo en práctica (Bianchetti y Machado, 2009, p.85)

Hay que considerar también que la presión por la productividad a que profesores y programas están sometidos está relacionada directamente con la evaluación, la cual está vinculada a la financiación de programas. De esa forma, la evaluación condiciona la concesión de becas, lo que genera competitividad entre los docentes y sirve como elemento diferenciador interno entre docentes, entre instituciones y programas. Un sistema de evaluación que discrimina, que premia/castiga, provoca una especie de “neodarwinismo que se instaura” (Bianchetti y Machado, 2009, p. 70).

La carrera por el Lattes, por la obtención de puntuaciones en el sistema Qualis, hace con que el ítem cantidad de publicaciones se convierta de medio, a meta (...) Además, lo que el profesor investigador hace o deja hacer, individualmente, interfiere en el colectivo. El programa es evaluado, pero el proceso lleva en cuenta la contribución individual para el conjunto y la penalización o las ventajas alcanzan no solo al profesor en cuestión, sino también al programa (Bianchetti e Machado, 2009, p. 70-72).

Esa lógica del capital presente en el postgrado ha contribuido a que los programas establezcan reglas cada vez más rígidas y procesos de acreditación y reacreditación de los docentes que reproducen los casi inalcanzables criterios de la CAPES, lo que aumenta la presión por la productividad de los docentes

para que tengan posibilidades de ingresar y/o permanecer en un Postgrado. Para Ball (2001) hay, en ese contexto, una adaptación de los docentes a los incentivos del mercado y del sistema. Es decir, el profesional acaba sometiéndose a los criterios como una estrategia de “auto-interés, manifestado en términos de supervivencia, rumbo al bienestar interno de la institución y de sus miembros” (Ball, 2001, p. 106).

El Sindicato Nacional de los Docentes de las Instituciones de Enseñanza Superior – ANDES, publicó en 2013, un artículo sobre la productividad académica y resaltó que tanto la CAPES cuanto el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPQ) refuerzan el carácter productivista del trabajo docente en la Enseñanza Superior. Un ejemplo claro de ello es la implantación del Currículo en la Plataforma Lattes, creado desde agosto de 1999. Como un modelo patrón, esa Plataforma funciona como un banco de datos que registra las actividades académicas de toda la comunidad académica del país. A los profesores se exige una continua actualización y sirve como escaparate para mostrar su producción en el mercado del conocimiento.

Así, la plataforma lattes se convirtió en el pasaporte académico: lo que vale en la vida académica no es lo que se publica, pero sí la cantidad de lo que se publica. Es en esa lógica productivista que el profesor investigador camina por la necesidad de publicar: la valorización de su trabajo y conocimiento cuantitativo (Montes e Farias, 2013, p. 39)

De acuerdo con Montes e Farias (2013), hay, de un lado una aceptación deliberada de los profesores en relación a la lógica productivista y al mismo tiempo una relación dialéctica que transita entre el placer y el sufrimiento, pero que no es capaz de romper con esa lógica. Los sentimientos de placer y de deber cumplido, muchas veces mostrado por los profesores al alcanzar las metas exigidas por los mecanismos de regulación, muestran la internalización de estos agentes, de la idea de que el aumento de la productividad es una necesidad inaplazable. Funciona como una “especie de sedante, una droga, como algo que nos domina, que ilusamente nos hace sentir más potentes, o algo que nos aprisiona en la medida que nos genera sensación de que sin este algo, no podemos sobrevivir” (Montes y Farias, 2013, p. 39).

Según un estudio realizado por Bianchetti y Machado (2005), sobre la producción científica en los programas de postgrado en educación, quedó comprobado que profesores investigadores tienen responsabilidades humanamente imposibles de ser cumplidas con excelencia, doctores contrariados realizando trabajos que consideran precarios en función de la falta de tiempo y acumulación de tareas, que pocos ven como pasibles de reversión, porque:

El engranaje en el cual fue llamado a insertarse, en constante y acelerado movimiento, agota el tiempo necesario para que aflore la indignación, se desarrolla la reflexión y la toma de posición, restando a las horas de reposo, la toma de consciencia desolada y resignada de sentirse capturado por una poderosa lógica que remite a la irreversibilidad de sus mercados (Bianchetti y Machado, 2009, p. 84).

No se puede perder de vista que, a pesar de la influencia de las reformas y de los principios de la performatividad en la universidad pública y en el postgrado en particular, sus efectos en el interior de la institución van a depender y variar de acuerdo con los escenarios y los agentes que, en el contexto de la performatividad, pueden adherirse a sus imperativos y cumplimiento de sus metas, o negarse a ese proceso de competición, cultura del desempeño, del mérito y de la excelencia académica. Para (Bianchetti y Machado, 2009, p. 85), “no hay elementos para simplemente afirmar que la comunidad de postgrado esté aceptando de forma pasiva todo lo que es irradiado como recomendación por parte de la CAPES”. Por otro lado, las reacciones e iniciativas son aún, infelizmente, muy tímidas.

Para Bourdieu (2008), este comportamiento de los agentes/profesores puede ser explicado a partir de la noción de habitus, que indica las disposiciones socialmente constituidas e incorporadas por los agentes, que atribuyen significado a sus prácticas. Hay en ese contexto, una sintonía entre el comportamiento de los agentes y los condicionantes sociales, que interfieren en su modo de pensar, actuar, percibir y juzgar las situaciones en que están insertos. El habitus es resultado de la experiencia individual, de condiciones objetivas e históricas de los agentes, pero también y al mismo tiempo, resulta de interacciones sociales y relaciones de poder. El habitus, por tanto, no es resultado de una aptitud natural del agente, sino una construcción social,

dinámica, que cambia de acuerdo con el tiempo y con el lugar. Es el agente en acción en el campo. Esa categoría cumple una función trascendental. Es un cuerpo socializado, estructurado que incorpora las estructuras immanentes de un mundo o de un sector particular de ese mundo como la acción en ese mundo. En ese sentido,

Los agentes no son libres ni determinados, son agentes sociales en la medida que, dotados del habitus, piensan y actúan dentro de estrecha libertad, que es dada por la lógica del campo y de la situación que en él ocupa (Bourdieu, 1996, p. 42).

Así, es posible identificar aquello que Ball (2005) denomina de profesional auténtico, o sea, aquel agente que a pesar de estar inmerso en los cambios en el ámbito de su trabajo, no permite ser transformado por ellas. Él permanece en conflicto y cuestiona la valoración de la excelencia cuantitativa de la reforma. Para este profesional auténtico, valores como la conciencia política, la moral, la reflexión y el diálogo son más importantes y dan sentido a su trabajo. Ellos “luchan para saber cómo actuar moralmente en un contexto educativo incierto y continuamente en cambio” (Ball, 2005, p. 559).

Es importante reconocer, sin embargo, que los cuestionamientos elaborados por los agentes en el interior del campo universitario, no siempre se traducen en una contestación a la política. Ellos pueden representar tan solo estrategias y/o motivaciones particulares en defensa de los intereses y de las aspiraciones individuales de poder. Así, es preciso comprender la naturaleza del trabajo docente “producido por medio de la tensión entre las determinaciones estructurales de la realidad social y sus propias determinaciones específicas, que produce la alienación y, al mismo tiempo, engendra espacios de autonomía relativa (Kuenzer y Caldas, 2009, p. 21).

2.1 Reflexiones sobre la política de evaluación de la Educación Superior en Brasil

La evaluación de la Educación Superior y en particular, la evaluación del trabajo docente, puede ser considerada relativamente reciente, surgiendo en mediados de la década de 1980, como parte del contexto de las nuevas formas de “responsabilizar los servicios públicos, asociada al “Estado evaluador” (Guy

Neave, 2001). Los discursos contemporáneos en su defensa muestran su importancia en el ámbito de las transformaciones de las políticas y de la gestión estatal, que se manifiestan también en el escenario de la enseñanza superior. La evaluación ha asumido un papel importante alrededor de las reformas de los sistemas educativos, reformas estas que están en armonía con las metas sociales y económicas de los diferentes países y el proceso de globalización en curso.

Para Dias Sobrinho (2003), un ejemplo evidente de esa relación entre reforma de Estado, evaluación e instituciones públicas puede ser identificado en el discurso de Thatcher en el inicio de la década de 1970, al asumir el cargo de jefa del gobierno en Reino Unido, en el que declaró que las universidades inglesas eran lentas y poco productivas y tenían poca utilidad para la industria y el comercio y que, por ello, necesitaban, a partir de entonces, ser más eficientes y útiles al desarrollo económico, ya que:

Un modelo de evaluación se pone a servicio de la configuración de un pretendido modelo de Educación. A su vez, un modelo de Educación sirve a una concepción de sociedad y a una visión de futuro. Todo segmento de una sociedad y de un Estado crea los instrumentos adecuados para la configuración general deseada. En otras palabras, desarrolla instrumentos adecuados a la imposición de sus intereses y de los cambios de formas y contenidos sociales, aunque el nuevo modelo producido muchas veces sea conservador y regulador (Dias Sobrinho, 2003, p. 99).

De acuerdo con Verhine y Freitas (2010), en la literatura que discute la temática de evaluación de la Enseñanza Superior y de las universidades, el tema es presentado a partir de dos modelos predominantes: uno centrado en la mejora institucional (de cuño interno y que busca respetar la identidad y diversidad institucional) y otro centrado en la regulación (de cuño externo y de naturaleza padronizada y estandarizada). Es decir, el primero adopta una perspectiva de valoración de los problemas que ocurren en el interior de las instituciones y enfatiza el proceso de autoevaluación, con base en los principios de participación y de gestión democrática de las instituciones. El segundo, a su vez, enfatiza el control, productividad y jerarquización, en busca de eficiencia y del establecimiento de rankings para efectos comparativos entre las instituciones.

Al considerar las experiencias en el ámbito internacional, podemos afirmar que los Estados Unidos fue el país pionero en implementar un proceso externo de evaluación para la educación superior, con el fin de garantizar un patrón mínimo de calidad de su sistema de enseñanza. Además, fueron creadas asociaciones regionales, constituidas por profesores que disponían de reconocimiento de la comunidad académica para realizar evaluación *in situ*. La evaluación externa desarrollada por pares fue muy bien acogida por los docentes porque confería más legitimidad al proceso evaluador. Sobre el proceso de evaluación de las universidades americanas, Verhine y Freitas (2010), indican:

La evaluación en los Estados Unidos presenta una fuerte tradición con la *acreditación*, normalmente realizada por agencias especializadas privadas y mantenidas por las propias universidades y asociaciones profesionales. Las universidades, al asociarse regionalmente, contratan la realización de las evaluaciones institucionales por un *Accreditation Board* por ellas creado y mantenido. La principal misión de ese proceso, que es voluntario, es promover mejoras de acuerdo con metas previamente establecidas por las propias instituciones. Los procesos siguen algunos pasos comunes a todas las agencias: autoevaluación realizada por cada institución como a sus propios objetivos; evaluación externa por pares universitarios; respuesta de la institución al informe de la comisión externa (Verhine y Freitas, 2010, p. 18).

A partir de los datos recogidos y analizados en las investigaciones de evaluación, la agencia contratada concede, renueva o deniega la *accreditation* de las universidades y cursos. Asimismo, a partir de criterios formativos claros, indica los cambios y ajustes necesarios a ser desarrollados por la propia institución a partir de su planificación institucional. Es papel de las agencias también sugerir, crear o incluso cerrar cursos con bajo desempeño y calidad.

En el contexto europeo, las evaluaciones fueron intensificadas con la creación de la Unión Europea y de la Declaración de Bolonia en la década de 1990, que establecían la concesión de diplomas y certificados relativamente homologados como estrategia de garantía del flujo de trabajadores y estudiantes entre los países signatarios que forman el Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

De acuerdo con Verhine (2008), en el inicio de la referida década, apenas Francia, Reino Unido y Holanda poseían agencias de evaluación para la Educación Superior. Actualmente, prácticamente la gran mayoría de los países

ya cuentan con ese tipo de agencias de evaluación para este nivel de enseñanza. La Comisión de las Comunidades Europeas elaboró en la década de 1990, un modelo para servir de referencia a la evaluación de la Educación Superior, que en el formato original fue orientado por básicamente cinco principios:

- La coordinación del proceso de evaluación debe ser realizada por una entidad nacional con estatus legal e independiente del gobierno;
- El énfasis se pone en la autoevaluación institucional, cuyos informes son reenviados para la entidad nacional en intervalos regulares;
- La evaluación externa es conducida por pares en un momento posterior a la autoevaluación institucional y basada en sus informaciones;
- Los resultados de la evaluación por pares son públicos a través de informes;
- La financiación y la asignación de recursos públicos a los programas e instituciones evaluadas no tienen una relación directa con los resultados de las evaluaciones.

Es posible identificar los cambios en los procedimientos de evaluación adoptados actualmente en Europa, pero esta propuesta inicial continúa siendo una referencia, es decir, la forma cómo son conducidas las evaluaciones pueden variar entre los países, pero básicamente la gran mayoría realiza autoevaluación, promueve evaluación *in situ* a través de pares académicos que elaboran informes y que sirven tanto a propósitos educativos cuanto reguladores. No obstante, según Verhine y Freitas (2010), a partir de 2003 la comunidad europea pasó a establecer las reglas en relación a la evaluación de las universidades de los países miembros a través de la ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*) con fuerte orientación a los resultados alcanzados y adopción de criterios estandarizados para la evaluación en Europa⁶⁹. Hay una tendencia a promover la sistematización y

⁶⁹ De acuerdo con Seoanne y Alvarez (2010), en la Comisión de Berlín (2003), se propuso que pasados dos años los sistemas de garantía de calidad deberían definir la concreción de los procesos a llevar a cabo y cumplir con sus responsabilidades de evaluación de instituciones y programas y con su sistema de acreditación y certificación. En dicha Comisión, los ministros de los Estados signatarios del Proceso de Bolonia invitaron a la European Association for Quality Assurance in Higher Education a través de sus miembros, a desarrollar un conjunto consensuado de criterios, procedimientos y directrices para la garantía de calidad, y a explorar los medios que garanticen un sistema adecuado de revisión por pares de garantía de calidad y/o para las agencias u organismos de acreditación, con el objetivo de informar sobre estos

divulgación de los resultados alcanzados de modo que atiendan a cuestiones relativas a: “responsabilidad en el uso público; mejora de la calidad; definición del estatus institucional; implementación de prácticas reguladoras y comparación de resultados con otras experiencias internacionales” (Verhine, 2008, p. 169).

En América Latina, a partir de 1990, bajo la orientación de los organismos internacionales, como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial del Comercio (OMC) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), varios países promovieron reformas en la Enseñanza Superior, entre ellas, la reorganización y creación de mecanismos de evaluación de desempeño de las instituciones, de alumnos en fin de curso, de la producción académica de los profesores, de los programas de postgrado, de la calidad de la enseñanza de grado, etc. Para Coêlho (2003), lo que interesa en esa perspectiva es la adecuación de la universidad al mercado, los efectos que de ella se esperan, lo que efectivamente ha realizado a la medida de su eficiencia, los resultados y los productos que ofrece a la sociedad.

Es en esta misma dirección que en Brasil están siendo procesados los cambios en la enseñanza superior en relación a los mecanismos de evaluación y regulación. La lógica del mercado, de la productividad, de la eficiencia, de la racionalidad administrativa y gerencial que fundamenta la evaluación institucional y el trabajo docente, lo reducen a cuestiones eminentemente inmensurables. Así, la universidad, la enseñanza y la investigación difícilmente han sido pensadas en su sentido mismo, en aquello que constituye su identidad, la razón de su existencia, pero niegan el ritmo que es peculiar al trabajo académico, su especificidad y la razón de ser de la universidad, de la formación humana, del cuestionamiento, de la crítica y de su autonomía.

Lo que preocupa al Estado, a los empresarios y parte considerable de los segmentos universitarios, son la estructura y el funcionamiento de la institución, los resultados y el producto que ella lanza en el mercado (...).
Cuántos alumnos de grado, postgraduado y doctores formó, cuántos trabajos

desarrollos a los ministros en el año 2005 a través del Grupo de Seguimiento de Bolonia (Bologna *Follow-Up Group*). Las autoridades académicas también solicitaron a ENQA que tuviese en cuenta la experiencia de otras asociaciones y redes de garantía de calidad (Seoanne, Alvarez, 2010 p. 127/128).

de fin de máster y tesis doctoral fueron orientadas, cuántos informes de investigación fueron presentados, cuántos libros y artículos en revistas especializadas sus docentes publicaron en un cierto período, etc. (Coêlho, 2003, p. 121-123).

La discusión alrededor de la evaluación ganó más evidencia en función de los cambios generados en las últimas décadas en el ámbito de la enseñanza superior, principalmente en relación a su expansión, que trajo como consecuencias importantes que necesitan ser analizadas. La primera se refiere al coste de ese nivel de enseñanza, es decir, se pasó a cuestionar más la transparencia y responsabilidad que el gasto público. La segunda cuestión se refiere a la llegada de perfiles diversificados de estudiantes que de cierta manera, despertaron la necesidad de creación de nuevas dinámicas y estrategias académicas en el interior de la universidad.

Además, hubo también un incentivo en la aplicación de la autonomía universitaria, cuya noción en el contexto actual se alinea con la idea de flexibilización, es decir, mayor libertad de los medios para la obtención de mejores resultados. Así, las instituciones deberían promover sus evaluaciones, crear sus instrumentos y mecanismos de desempeño a fin de diagnosticar la necesidad de cambios en su sistema académico. Los resultados de las evaluaciones han servido como parámetro de comparación para efecto de medida de competitividad entre instituciones, cursos, docentes, etc. Esta perspectiva de autonomía bajo la lógica de mercado, identificada por la “flexibilización e identificación de los medios, tiene como contrapunto un rígido control de los productos finales, camuflándose en evaluación” (Dias Sobrinho, 2003, p. 105).

La apuesta por la racionalización y la productividad, refuerzan estructuras autoritarias e implica mayor control y disciplina de la enseñanza, de la investigación, del trabajo intelectual, de los procesos de creación y de difusión del saber. Hay un énfasis alrededor de la valoración cuantitativa de las publicaciones y, sin duda, ellas son fundamentales para el acceso a la información y construcción del conocimiento. Pero, ese énfasis en las publicaciones puede reducir y/o desconsiderar el valor de las demás

actividades académicas que igualmente contribuyen para el proceso de enseñanza y aprendizaje en la universidad y para el propio desarrollo social.

Es siempre importante recordar que, además de las publicaciones, son aun inherentes al trabajo y a la producción de los profesores la lectura, la reflexión, las articulaciones teóricas, las cuestiones metodológicas, la discusión y el cambio de los currículos, la orientación y la formación de los estudiantes, la preparación de las clases y de las conferencias, la corrección de los trabajos, la realización de investigaciones, la producción de trabajos escritos y elaboración de los informes, la participación en congresos, en los tribunales y de oposiciones para docentes de enseñanza superior (Coelho, 2003, p. 124).

Así, prácticas y mecanismos de evaluación que desconsideran estas actividades peculiares al trabajo universitario, poco contribuyen para la mejora de la calidad del servicio educativo que está siendo prestado, ya que esas cuestiones exigen buenas condiciones de trabajo del docente, del que muchas veces no se escuchan sus necesidades y sugerencias en las evaluaciones institucionales.

El Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), implementado en el país en 2004, en consonancia con la tendencia internacional de realizar evaluaciones internas y externas de las instituciones de enseñanza superior, es formado por tres componentes principales, a saber: la evaluación de las instituciones, de los cursos y del desempeño de los estudiantes. El SINAES evalúa también los aspectos que giran alrededor de tres ejes: la enseñanza, la investigación, además de las cuestiones que incluyan la responsabilidad social, el cuadro docente, las instalaciones, etc.

De acuerdo con tal política de evaluación (Brasil, 2006), el resultado de las informaciones obtenidas en el SINAES es utilizado por las instituciones de Enseñanza Superior para orientar su eficacia institucional y efectividad académica por los órganos gubernamentales, sus políticas públicas y, por los estudiantes y sociedad en general, para orientar sus decisiones cuanto a la elección de los cursos e instituciones. De acuerdo con el documento que presenta el SINAES, el sistema tiene los siguientes objetivos principales

Art. 1º - Mejorar la calidad de la educación superior, orientar la expansión de su oferta, el aumento permanente de su eficacia institucional y efectividad académica y social y, especialmente, promover la profundización de los compromisos y responsabilidades sociales de las instituciones de educación superior, por medio de la valorización de su misión pública, de la promoción de los valores democráticos, del respeto a la diferencia y a la diversidad, de la afirmación de la autonomía y de la identidad institucional.

Art. 2º - Garantizar, además de otros criterios, una evaluación institucional que sea interna y externa, teniendo en cuenta el análisis global e integrado de las dimensiones, estructuras, relaciones, compromiso social, actividades, finalidades y responsabilidades sociales de las instituciones de educación superior y de sus cursos (BRASIL, 2006).

En lo que se refiere a la Evaluación de las Instituciones de Enseñanza Superior (AVAES), la evaluación es desarrollada en dos etapas: la evaluación interna, realizada por las Comisiones Propias de Evaluación (CPA); y las Comisiones Externas, designadas por el INEP, consonante con las directrices recibidas por la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES)⁷⁰. Para la realización de la evaluación son consideradas diez dimensiones principales (INEP, 2010): Misión y Plan de Desarrollo Institucional (PDI); Política para la enseñanza, la investigación, el postgrado y la Responsabilidad social de la IES; Comunicación con la sociedad; Las políticas de personal, las carreras del cuadro docente y técnicos administrativo; Organización de gestión de la IES; Infraestructura física; Planificación de evaluación; Políticas de atención a los estudiantes y Sostenibilidad financiera. Para Ribeiro (2011), el SINAES debe superar algunos desafíos importantes para que haya una evaluación coherente y que contribuya significativamente

⁷⁰ La CONAES es el órgano colegiado de coordinación y supervisión del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), instituido por la Ley nº 10.861, de 14 de abril de 2004. La CONAES posee las siguientes atribuciones: I - proponer y evaluar las dinámicas, procedimientos y mecanismos de la evaluación institucional, de cursos y de desempeño de los estudiantes; II - establecer directrices para organización y designación de comisiones de evaluación, analizar informes, elaborar pareceres y reenviar recomendaciones a las instancias competentes; III - formular propuestas para el desarrollo de las instituciones de educación superior, con base en los análisis y recomendaciones producidos en los procesos de evaluación; IV - articularse con los sistemas estatales de enseñanza, visando establecer acciones y criterios comunes de evaluación y supervisión de la educación superior; V - someter anualmente a la aprobación del Ministro de Estado de la Educación la relación de los cursos a cuyos estudiantes será aplicado el Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes (ENADE); VI - elaborar su reglamento, a ser aprobado en acto del Ministro de Estado de la Educación; VII - realizar reuniones ordinarias mensuales y extraordinarias, siempre que sean convocadas por el Ministro de Estado de la Educación.

para la mejora de la calidad de las instituciones de enseñanza superior a partir de estas diez dimensiones orientadoras de evaluación.

El primer desafío es pensar una evaluación que considere el tamaño de nuestro sistema de enseñanza, su heterogeneidad y distribución irregular por cinco regiones geográficas muy diferentes una de las otras, y que por ello precisa planear, organizar y operacionalizar mecanismos que consideren esta realidad. Un segundo desafío muy importante se refiere a la formación de los evaluadores *ad hoc* del INEP/MEC, ya que ejercen una doble función en el proceso: una de carácter regulador que autoriza, credencia y renueva el reconocimiento de cursos e instituciones de enseñanza superior, y otra de función formativa que evalúa, incentiva y orienta hacia la búsqueda de la calidad de los cursos ofertados por las instituciones.

Es preciso que los evaluadores tengan condiciones de comprender y respetar las diferencias institucionales y ejerzan un papel de agente activo en el proceso de evaluación, es decir, que sugieran y reflexionen junto a los profesionales de la institución posibles caminos para la superación de sus dificultades y problemas, como también ejerzan su papel de fiscalizadores como indica la política de evaluación de carácter regulador.

En relación a la evaluación interna, el SINAES prevé que cada institución pueda crear una Comisión Propia de Evaluación – CPA, responsable por la concepción e implementación de su autoevaluación. Aquí también existe el problema de formación de los agentes evaluadores, ya que las comisiones están formadas por profesionales que se interesan por la evaluación y comprenden su importancia, pero no están capacitados para ponerla en práctica. Para Ribeiro (2011), Assis y Oliveira (2009) y Andriola (2005) se suma a la cuestión de la necesidad de formación de los agentes, otra realidad preocupante relacionada con la falta de conocimiento por parte de los profesores, sobre la propuesta de evaluación del SINAES⁷¹. A pesar de las

⁷¹ Assis y Oliveira (2009), realizaron una investigación sobre los efectos de las evaluaciones del SINAES en la práctica pedagógica y descubrieron que 72% de los docentes participantes del estudio desconocían la referida política y, por lo tanto, no se involucraban con la evaluación de la institución donde actuaban. Además, los investigadores han constatado que el Sistema en la forma en que está siendo implementado se aproxima más del paradigma técnico-burocrático, alejándose del paradigma formativo/participativo, modelando y reduciendo la evaluación institucional a una evaluación del tipo auditoría, inhibiendo el diálogo entre los sectores de la comunidad académica y de ésta con la sociedad civil y las agencias gubernamentales,

Comisiones ser formadas predominantemente por docentes, estos no han logrado involucrar y sensibilizar a sus pares en la comunidad académica para que tengan una mirada atenta sobre la evaluación del espacio en que actúan y a partir de ahí contribuir para la superación de sus debilidades.

Existe una falta de recursos y planificación, muchas veces, para implicar a toda la institución en una discusión sobre evaluación, estableciendo así los criterios e indicadores de calidad del trabajo institucional. Como consecuencia, las personas participan de la evaluación, pero desconocen sus objetivos y finalidades y no perciben las repercusiones de la evaluación sobre su trabajo (Ribeiro, 2011, p. 68).

La evaluación de los cursos es realizada a partir de tres dimensiones principales: la organización didáctico-pedagógica, el perfil del docente (formación, régimen de trabajo, carga horaria, experiencia en la Educación Básica, producción académica, etc.) y las instalaciones físicas. Los resultados de la evaluación son divulgados por el Instituto Nacional de Estudios e Investigación Educativa Anísio Teixeira (INEP), organismo federal vinculado al Ministerio de la Educación, que también acumula la función de crear instrumentos y mecanismos de evaluación que incentiven y consoliden una cultura de evaluación institucional. Los resultados de las evaluaciones que son divulgados por el referido Instituto a través del Índice General de los Cursos (ICG), ayudan a promover el *ranking* entre las instituciones y a aumentar la competitividad entre ellas.

Los instrumentos en vigor que subsidian la producción de indicadores de calidad y los procesos de evaluación de cursos desarrollados por el INEP son el Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes (ENADE) y las Evaluaciones *In Situ* realizadas por las comisiones especializadas, constituidas por profesores de las Universidades públicas del país. De acuerdo con el decreto Normativo del Ministerio de Educación de nº 40/2007, son indicadores de calidad de la Educación Superior el criterio obtenido a partir de los resultados del ENADE que tiene como propuesta evaluar el rendimiento de los alumnos de los cursos de grado en relación a los contenidos estudiados, las habilidades y competencias correspondientes.

debilitando las posibilidades de debates acerca de la gestión y de la identidad de las IES (Assis y Oliveira, 2011).

La política de evaluación de los cursos prevé lo que se llama de Consejo Preliminar de Curso, que se configura como un indicador previo de la situación de los cursos de grado que pueden ser evaluados con notas entre 1 a 5. Como variables de evaluación de los cursos, son consideradas: desempeño de los estudiantes, infraestructura e instalaciones, recursos didácticos pedagógicos y cuadro docente. Los cursos solamente tendrán esa evaluación preliminar si sus estudiantes y concluyentes participan del ENADE. A partir de este resultado inicial, las comisiones de evaluación realizan visitas *in situ* para revisar o mantener el concepto obtenido en la primera evaluación. Los cursos con notas entre 1 y 2 automáticamente recibirán visitas de los evaluadores y a su vez, los cursos con nota 5, son considerados de excelencia académica y, por tanto, sirven de referencia a los demás cursos.

El SINAES señala como una de sus dimensiones en el ámbito de la evaluación institucional la cuestión del trabajo docente en el grado. Pero, las evidencias de que el sistema ha promovido políticas en las IES de capacitación y desarrollo docente son escasas. Al asumir una lógica gerencial con énfasis en los resultados, la orientación del sistema requiere que las propias instituciones organicen mecanismos de evaluación del trabajo docente, a partir de indicadores cuantitativos de la producción académica, inspirados en los procesos de evaluación docente de postgrado definidos por la CAPES. Después de la evaluación, las propias universidades deberán articular acciones que promuevan la capacitación docente y, principalmente, el aumento de su producción académica. En ese sentido, nos centraremos en la evaluación del trabajo docente universitario a la luz de los indicadores establecidos en la evaluación de postgrado.

El proceso de evaluación de los Cursos de Postgrado, bajo la responsabilidad de la CAPES se realiza a través del acompañamiento anual de la evaluación trienal del desempeño de los Programas que integran el Sistema Nacional de Postgrado (SNPG). Como en el grado, las evaluaciones son realizadas por comisiones designadas por el INEP, que realizan visitas *in situ*. Los resultados de la evaluación indicados por la comisión se muestran a partir de notas que comprenden una escala de 1 a 7. Después del término del

proceso, el resultado es encaminado a la deliberación del Consejo Nacional de Educación, que definirá el reconocimiento, renovación o desvinculación del Programa del SNPG.

De acuerdo con el Plan Nacional de Postgrado (2011-2020), el proceso de evaluación del Postgrado se caracteriza a partir de tres ejes:

- La evaluación es realizada por pares oriundos de las diferentes áreas del conocimiento y reconocidos por su reputación intelectual;
- Tiene una naturaleza meritocrática, que lleva a una clasificación de las áreas del conocimiento
- Asocia reconocimiento y fomento, definiendo políticas y estableciendo criterios para la financiación de los programas.

La literatura que discute la cuestión del productivismo académico, ha defendido que es en el postgrado donde ese fenómeno es identificado con mayor propiedad en función de la exigencia alrededor de la excelencia académica presentes en las evaluaciones de los Programas (Sguissardi y Silva Júnior, 2009; Mancebo, 2002; Del Pino, Vieira y Hypolito (2009). Las críticas sobre los procedimientos y criterios utilizados por la CAPES para la evaluación de los cursos y programas, evidencian su carácter esencialmente cuantitativo y clasificatorio, que incentiva la comparación y la competitividad entre programas y docentes. Además, los Programas prácticamente pierden su autonomía por seguir rigurosos criterios de evaluación que son establecidos por el Sistema.

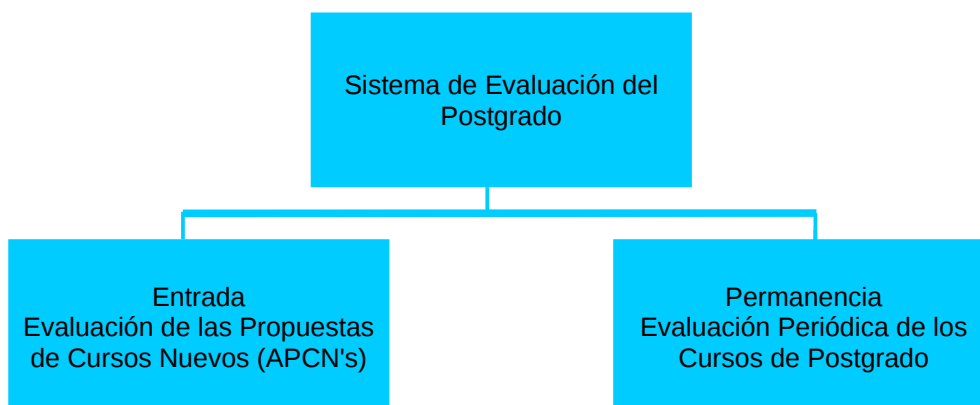
De acuerdo con el Plan Nacional de Postgrado (PNPG) (2011-2020), el Sistema de Evaluación del Postgrado cumple una función muy importante para el desarrollo de los programas en el país. Esto porque la evaluación “está basada en la calidad y excelencia de los resultados, en las especificidades de las áreas de conocimiento y en el impacto en la comunidad académica, empresarial y en la propia sociedad” (Brasil, 2010). Por otro lado, el documento reconoce que la evaluación del postgrado ha dado énfasis a la productividad de los orientadores y ha reflejado poco sobre la relevancia de construcción del nuevo conocimiento y sus impactos en el contexto social (Brasil, 2010, p. 36):

- Establecer el patrón de calidad exigido de los cursos de máster y de doctorado e identificar los cursos que atienden a tal patrón;

- Fundamentar en los términos de la legislación vigente, los pareceres del Consejo Nacional de Educación sobre la autorización, reconocimiento y renovación de los cursos de máster y doctorado brasileños, exigencia legal para que puedan expedir diplomas con validez nacional reconocida por el Ministerio de Educación;
- Impulsar la evolución de todo el Sistema Nacional de Postgrado (SNPG) y de cada programa en particular, anteponiéndolos metas y desafíos que expresan los avances de la ciencia y tecnología en la actualidad y el aumento de la competencia nacional;
- Cooperar para la apropiación de cada programa de postgrado, garantizando el parecer criterioso de una comisión de consultores sobre los puntos fuertes y débiles de su proyecto y de su desempeño y la etapa de desarrollo donde se encuentra;
- Contribuir a el aumento de la eficiencia de los programas en la atención a necesidades nacionales y regionales de formación de recursos humanos de alto nivel;
- Dotar el país de un completo banco de datos sobre la situación y evolución del postgrado;
- Ofrecer subsidios para la definición de la política de desarrollo del postgrado y para la fundamentación de decisiones sobre las acciones de fomento de los órganos del gobierno en la investigación y postgrado.

Para atender a los objetivos propuestos, el Sistema Nacional de Evaluación del Postgrado está organizado a partir de dos procesos distintos que se refieren a la entrada y a la permanencia en los cursos de máster y doctorado, como indica la figura abajo:

Figura 2: Procesos evaluadores del sistema nacional de evaluación del postgrado



Fuente: Ministerio de Educación/CAPES, 2014.

El proceso de Evaluación de las Propuestas de Cursos Nuevos está regulado en sus aspectos fundamentales por el Decreto CAPES nº 15 de 6 de febrero de 2013. Para analizar la propuesta, la CAPES exige que el proyecto de creación de nuevos cursos trate minuciosamente los siguientes puntos: caracterización de la propuesta del curso, infraestructura administrativa, de enseñanza e investigación, áreas de concentración y líneas de investigación, caracterización del curso, disciplinas, cuadro docente, producción bibliográfica, artística y técnica. Cuanto a la evaluación de permanencia, que ocurre periódicamente a cada tres años, los Programas son evaluados a partir de los siguientes criterios:

- **Condiciones garantizadas por la institución:** carga horaria de los docentes, política de financiación, apoyo a la participación de la comunidad académica en congresos, política interna de evaluación;
- **Infraestructura:** salas disponibles para las clases, investigación y coordinación, biblioteca con acervo amplio, recursos tecnológicos;
- **Propuesta del Curso:** Perfil del Programa, objetivos del curso, articulación de las líneas, divulgación de las evaluaciones;
- **Cuadro docente:** Los docentes credenciados como permanentes deben ser de como mínimo, diez profesores con dedicación exclusiva para

asegurar la regularidad y la calidad de las actividades de enseñanza, investigación y tutoría.

- **Actividades Técnica y de investigación:** Todos los docentes deben desarrollar proyectos de investigación. Cada docente podrá estar en hasta tres proyectos y coordinar un máximo de dos;
- **Producción intelectual y técnica:** La evaluación individual y colectiva del cuadro docente tomará como base los tres últimos años y tendrá en cuenta la productividad en actividades de investigación, principalmente publicaciones como artículos y capítulos de libros y trabajos completos en anales de eventos. Todos los profesores permanentes deberán presentar en el trienio en el mínimo tres publicaciones indexadas; Todos los profesores permanentes deberán tener al menos dos publicaciones clasificadas por área como mínimo B2 (revistas) o L2 (libro). Solamente serán contabilizadas las publicaciones con ISBN (libros y anales de eventos) y ISSN (revistas).

Es importante enfatizar que las exigencias a los profesores que están vinculados a los cursos de doctorado son aún mayores, es decir, los profesores permanentes deberán presentar en el trienio como mínimo seis publicaciones indexadas. Todos los profesores permanentes deberán tener por lo menos tres publicaciones clasificadas por el área como mínimo B2 (revistas) o L2 (libro). Las exigencias alrededor de la producción académica muestran que la evaluación del sistema está prácticamente fundamentada en las publicaciones. Cada área de conocimiento posee una ficha que indica el peso de cada criterio de evaluación a ser analizado por la Comisión, siendo la publicación el ítem que totaliza 70% de la nota que puede ser atribuida al Programa. El énfasis en criterios cuantitativos desconsidera la relevancia y la calidad de las producciones científicas, consolidando un resultado académico cuestionable, ya que la cantidad y el ritmo acelerado de las producciones generan condiciones ideales para desarrollar actividades laborales acríicas y superficiales que amenazan la ética del trabajo, como nos recuerda Sennett (2000).

La productividad del programa puede ser medida principalmente por el número de publicaciones y *qualis* de las mismas, lo que hacen que los docentes afronten una verdadera disputa para conseguir aprobar sus textos y concurrir con sus pares para permanecer en el Programa. El hecho de que el profesor no cumpla de forma individual la meta establecida para el trienio en su evaluación, contribuirá negativamente a la nota del programa, lo que aumenta la presión sobre sí y trae consecuencias negativas a su trabajo.

En esa lógica, tal como viene siendo ejercida, la evaluación coacciona individualmente a los docentes para que alimenten los bancos de datos de los programas. Los sistemas de información indican a cada uno su situación en un todo, comparan los desempeños individuales y, contribuyen a profundizar la disputa entre los pares. Para Mancebo y Rocha (2002), es en la

“competición administrada” que está el móvil del desempeño colectivo y, de cierto modo, conviene al conjunto del sistema que todos tengan un mal desempeño, para sentir, en la debida medida, la importancia de la disputa, para involucrar a todos en el espíritu de racionalidad gerencial (Mancebo y Rocha, 2002, p. 68).

Además de las publicaciones, otros criterios componen la evaluación de los docentes del Postgrado, tales como: actividades en la docencia, iniciación científica, orientación de trabajo de monografía, inclusión de los alumnos de grado en sus proyectos de investigación, gestión en el grado, conferencias y seminarios, participación en comisiones nacionales y dirección de asociaciones científicas, comités de evaluación *ad hoc*, comisiones editoriales de periódicos indexados, comisiones científicas de eventos nacionales e internacionales, entre otras actividades.

Con todas esas actividades y exigencias de la política de evaluación, se indica con sus datos, cuánto valemus en el escenario académico, qué tiene y cuáles son las implicaciones para la actividad del profesor y nuevas relaciones entre los pares, además de los “efectos de subjetividad que provoca, especialmente, en relación al malestar docente” (Mancebo y Rocha, 2002, p. 55) cuando no se consigue alcanzar las metas de productividad establecidas por el Sistema.

3 La Relación entre la Ética y la Excelencia en el Trabajo Docente

En ese capítulo se puede constatar que la universidad viene enfrentando cambios importantes en función de las actuales políticas de Educación Superior y que ese proceso ha sido enormemente influenciado por los valores y lógicas del mercado que incentivan la productividad y la meritocracia, “auténtica medida de la eficiencia” (Sennett, 2006, p. 49). Esas políticas desarrolladas por el Estado evaluador/regulador, en sintonía con el capitalismo flexible, exigen del profesor universitario más agilidad, capacidad para asumir riesgos e incesante busca por resultados a corto plazo, es decir, se les está exigiendo un desempeño del trabajo docente de excelencia.

Esta reconfiguración perversa de la identidad de la universidad y de los docentes genera competición entre los pares, provoca cambios en los modos de vida, en los valores, en los comportamientos, en las acciones, en las relaciones, entre los profesionales, transformando la forma de cómo trabajan y el propio sentido de la docencia universitaria. El énfasis en la competición y en el desempeño ha alterado la naturaleza de lo que los profesores y las profesoras hacen y cómo se ven a sí mismos como docentes. El discernimiento para tomar decisiones éticas en el proceso del trabajo académico es erosionado y desplazado por exigencias de performatividad, automediaciones y marketing (Ball, 2003, p. 217-218). Estos profesionales se encuentran involucrados y alineados con la lógica, los valores y el imperativo económico.

Hay, en ese sentido, un grave alejamiento ético, ya que los valores y principios de orden económico como la eficiencia, la productividad, la competitividad y la excelencia del trabajo han ocupado los espacios de conceptos centrales de la sociedad como justicia, solidaridad, sociabilidad y la ciudadanía. Según Dias Sobrinho (2003, p. 100), estos son dos polos extremos y contradictorios que marcan las encrucijadas y tensiones donde se encuentra la Educación Superior actualmente. Investigaciones actuales han mostrado (Silva y Silva Jr, 2008; Mancebo, 2008; Leher y Lopes (2008); Kuenzer y Caldas (2009); Fidalgo y Fidalgo (2009); Del Pino, Vieira y Hypolito (2009), que el trabajo docente sobrevive entre el desencanto y la esperanza, entre el conformismo y la persistencia en la búsqueda de una enseñanza de calidad,

entre la negligencia y la conciencia de estar desempeñando su papel en cuanto docente, en un continuo proceso dualista y contradictorio.

Para Silva y Silva Jr (2008), somos, al mismo tiempo, conducidos y auto conducidos. A pesar de las dificultades de permanencia de la visión crítica frente a las nuevas formas de ejercicio del trabajo académico, es más urgente la reflexión de que hay algo que nos domina, que ilusionadamente hace sentirnos más potentes, o incluso algo que nos aprisiona, en la medida que nos genera la sensación de que, sin este algo, no podemos sobrevivir. Además, “la coyuntura política institucional de la universidad modifica e intensifica el extrañamiento del profesor sobre su propio trabajo y conducta (Silva Jr. *et. al.*, 2010).

Richard Sennett (2000), al discutir sobre “La corrosión del carácter, las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo” profundiza esa discusión y cuestiona: ¿Qué valoramos como sujetos? ¿Qué queremos que en nosotros sea valorado? ¿Cómo asumir un compromiso recíproco en una institución que se encuentra en proceso de reorganización constante? ¿Cómo comprender los despliegues y efectos de la economía moderna en la vida personal y en el trabajo del sujeto?

Según Sennett (2000), es en la ética del trabajo que la experiencia de los trabajadores se encuentra más desafiada actualmente: “el hombre empeñado en probar su valor moral por el trabajo” (Sennett, 2000, p. 110). La moderna ética del trabajo se centra en el trabajo en equipo, que, según él, tiene la tendencia de la “superficialidad compartida (...) el uso de “nosotros” se ha vuelto en un acto de autoprotección, la identidad laboral se gasta, se agota (Sennett, 2000, p. 145). La competitividad en las relaciones de trabajo induce a una colectividad anómala, a una falsa solidaridad. Las relaciones de trabajo tienden a convertirse cada vez más empobrecidos, vacías de su potencialidad humana.

El sistema produce elevados niveles de estrés y de angustia entre los trabajadores (...). La línea divisoria entre competidor y compañero de trabajo se vuelve difusa. (...) Los trabajadores se preocupan por la pérdida del control de uno mismo. Y, desde un punto de vista psicológico, hay un sentimiento de vergüenza por el sometimiento a otros (Sennett, 2006, p. 45-50).

En la actual sociedad, el implacable incentivo al trabajo de excelencia – que ha sido característico en las diferentes organizaciones, sean ellas públicas o privadas – sirve como instrumento, mecanismos y referencia para alcanzar un estatus personal y/o institucional. Ello trae como consecuencia una motivación personal y/o colectiva (superficial) que puede “llevar tanto a afirmaciones de superioridad como al incremento del aislamiento y la desconexión sociales” (Sennett, 2009, p.159). Esto dificulta la propia vida del profesor en el espacio de trabajo, ya que se queda aislado en sus dificultades y se ve impedido de encontrar colaboradores y ni siempre consigue construir vínculos para acciones colectivas que le ayuden a buscar mejoras en las condiciones de trabajo.

La cultura de la performatividad imprime en los profesores un comportamiento que lleva a asumir responsabilidades y compromisos que “garantizan” el éxito de la institución. En los programas de postgrado esto es muy evidente porque las exigencias por el aumento de las publicaciones personales interfieren en la evaluación de todo el Programa. En ese sentido, los profesores investigadores buscan incansablemente realizar el mayor número de investigaciones y de publicaciones posible, aunque éstas no satisfagan sus intereses personales, pero, que sean capaces de contribuir y garantizar la cantidad de las publicaciones que el Programa precisa para mantener o mejorar su concepto junto a las instituciones de fomento.

El mundo moderno tiene dos recetas para despertar el deseo de trabajar duro y bien. Una es el imperativo moral de trabajar en bien de la comunidad. La otra receta recurre a la competencia: supone que competir con otros estimula el deseo de tener un buen rendimiento y, en lugar de la recompensa de la cohesión de la comunidad, promete recompensas individuales. Ambas recetas han mostrado ser problemáticas (Sennett, 2009, p.23).

Así, los profesores, impelidos de seguir esa búsqueda de excelencia y distinción, someten su trabajo a la incansable presión interna y externa, lo que les deja aún más en soledad. Sennett (2009) afirma que el problema no está en la motivación o aspiración por la búsqueda de la calidad, ya que ésta es lo que mueve los seres humanos en sus vidas. Lo que se discute son las “condiciones sociales que conforman estas motivaciones” (Sennett, 2009, p. 157). De acuerdo con Ball (2002),

Hay un aumento de la individualización de los educadores, instituidos por la competencia y presión para producir cada vez más. Si la solidaridad, basada en la identidad profesional común, causa el vacío en las relaciones sociales, las personas pasan a ser valoradas apenas por su productividad, cambiándose, así, la ética de las relaciones basadas en el autointerés institucional y valor performativo (Ball, 2002, p. 9)

En ese sentido, podemos afirmar que el profesor universitario puede ejercer su práctica en el campo de la superficialidad y de la ilusión institucional, influenciada subjetivamente por la producción de la cultura mercantil que la universidad ha asumido (Silva Jr., 2008, p. 207). Además, preocupa el hecho de que muchas veces este profesional pierde la comprensión de sus actividades laborales, ya que las condiciones sociales y económicas interfieren en su trabajo, exigiendo nuevos patrones de excelencia, que, muchas veces, son inalcanzables, provocando frustración.

El trabajo flexible, intensificado y precarizado del profesor universitario, trajo consigo un aumento significativo de la jornada de trabajo y, por consecuencia, la reducción de la vida social cada vez más mezclada a la vida profesional, especialmente, con el uso de las tecnologías y redes sociales, ya que los docentes continúan ejerciendo sus actividades académicas en casa o en otros espacios sociales, incluso en el periodo destinado al descanso del profesor. La búsqueda de la subsistencia y el éxito profesional se convirtió en una necesidad compulsiva que esclaviza al individuo, llevándolo a trabajar siempre más. Aquello que Sennett (2009) discute sobre la cuestión de la “artesanía”, que “designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea” (Sennett, 2009, p. 12), y que proporciona al sujeto una sensación de orgullo por el trabajo realizado, se ha convertido en algo cada vez más difícil.

La recompensa emocional que la artesanía brinda con el logro de la habilidad es doble: el artesano se basa en la realidad tangible y puede sentirse orgulloso de su trabajo. Pero la sociedad ha obstaculizado estas recompensas en el pasado y sigue haciéndolo hoy. En diferentes momentos de la historia occidental, la actividad práctica ha sido degradada, se la ha divorciado de objetivos supuestamente superiores (Sennett, 2009, p. 17).

De esta manera, en el trabajo artesanal el sujeto tiene la posibilidad de ejercer algo fundamental que es la reparación, es decir, tiene la oportunidad de

al mismo tiempo en que realiza su trabajo, reflexionar sobre él, o evaluar las etapas importantes en el proceso de su trabajo. Ese conocimiento del trabajador sobre su trabajo, “les permite ver más allá de los elementos de una técnica, su finalidad y coherencia de conjunto” (Sennett, *op.cit.* 131).

Para que los profesores consigan alcanzar las exigencias y los objetivos especificados externamente, muchas veces son obligados a abandonar sus creencias sobre “qué” enseñar, “cómo” enseñar y cómo relacionarse con sus alumnos y compañeros para “entrar en la lógica del mercado”. Parece que estos profesionales están perdiendo el control del contenido y de la organización de su trabajo y, así, “pierden su condición de artesanos del saber para conformarse gradualmente en engranajes de alguna de las grandes maquinarias que integran las nuevas formas de producción del conocimiento” (Ibarra-Colado, 2003, p.162).

Así, para acompañar los constantes cambios en las exigencias y en las clasificaciones entre profesores, universidades, cursos, programas de postgrado, los docentes pasan a trabajar pensando y actuando en números, indicadores de desempeño, comparaciones y competiciones. Para Sennet (2009), en el campo científico, esta verdad es objeto particular de una práctica infeliz. Según él, en las relaciones entre “expertos”, la comparación odiosa conduce a los investigadores a perder el sentido de la calidad de lo que investigan, ya que “la carrera contrarreloj” - esto es, la carrera por la publicación de resultados - domina los laboratorios científicos de tal manera que llega a trivializar el trabajo” (Sennett, 2009, p.163).

Los profesores inmersos en la cultura de la performatividad van perdiendo el interés en trabajar con actividades y aspectos que no estén directamente relacionados con los indicadores de desempeño, siendo un ejemplo preocupante de ello el ejercicio de la docencia universitaria para alumnos del grado, que muchas veces pasan a ser asumidos por alumnos del postgrado en sus prácticas de docencia. Esto porque en la medida que solamente son privilegiados en la evaluación universitaria criterios cuantitativos en términos de productividad en las investigaciones y en las publicaciones, especialmente, aquellas desarrolladas en el postgrado, la enseñanza, sobre todo de los cursos

de grado, resulta desvalorizada por los docentes investigadores, aumentando la distancia entre enseñanza e investigación en el grado.

Además, hay un refuerzo negativo que legitima la jerarquización del trabajo docente, separando profesores que apenas asumen sus clases (en general, en el grado), de aquellos que consiguieron alcanzar las rigurosas exigencias definidas por las agencias de fomento para actuar en los disputados programas de postgrado. Por tanto, el pragmatismo, el autointerés institucional y la competición pasan a formar parte del nuevo lenguaje organizacional al contrario de la ética.

Muchas veces, las exigencias de tales sistemas generan prácticas inútiles o incluso dañinas que, sin embargo, satisfacen los requisitos de desempeño. En el ámbito de una matriz de evaluaciones, comparaciones e incentivos relacionados con el desempeño, los individuos y las organizaciones harán lo necesario para distinguirse o sobrevivir (Ball, 2005, 549).

Sennett (2009) afirma que, de hecho, hay diferencias de desempeño entre los profesionales, lo que es inherente a cualquier profesión, esté relacionada con la carpintería, la cocina o la ciencia, el problema está en el hecho de la comparación odiosa entre los considerados “expertos” y los no expertos”. Según él, las instituciones como un todo, tienden a privilegiar los llamados “expertos,” aquellos sujetos que desempeñan su trabajo con excelencia. Esto ya muestra, según este autor, que la institución tiene problemas. En el caso de las universidades, los profesores que se destacan en sus áreas de investigación y que poseen un reconocimiento académico dentro y fuera del espacio en que actúan, son esos “expertos.” Sennett (2009) afirma que estos profesionales poseen un comportamiento que tanto puede ser sociable o insociable, o sea:

La pericia sociable se dirige a los demás en el despliegue de sus perspectivas de la misma manera en que el artesano explora el cambio material; la habilidad de reparación se ejerce al modo del mentor; los patrones que sirven de guía son transparentes, es decir, comprensibles para los no expertos. La pericia antisocial humilla a los demás al tiempo que acosa y aísla al experto. La comparación odiosa puede desembocar en pérdida de calidad (2009, p. 164).

La institución “desatenta,” que prefiere contribuir para profundizar las diferencias entre los “expertos” y “no expertos”, favorece la comparación odiosa y enfatiza “la desigualdad y la sensación de humillación y el resentimiento que

este experto puede producir en los demás; otra consecuencia, más sutil, es que el propio experto se sienta acosado por las críticas” (Sennett, 2009, p.162). Además, estas instituciones ignoran el deseo de los profesionales “no expertos” de avanzar en su trabajo para darle sentido.

Una universidad que se preocupa con los cambios y las nuevas exigencias en torno al trabajo académico debe promover acciones de organización y enfrentamiento que valore el ser humano en su totalidad y diferencias, y que garantice la participación democrática y solidaria de los sujetos en el contexto de su trabajo. La institución universitaria debe ayudara a sus profesionales a comprender los cambios en su trabajo y “verse enriquecidos por las habilidades y dignificados por el espíritu de la artesanía” (Sennett, 2009, p.185).

El profesor, a su vez, debe aprender a conducir la obsesión por producir cada vez más en un corto espacio de tiempo, buscando el ejercicio del cuestionamiento y de la comprensión para un mejor desarrollo de su trabajo. Es preciso aprender a motivarse para el trabajo a pesar de la convivencia con la “competición ciega” (Sennett, 2000, p.173). Este es un proceso difícil de autogobierno, que contribuye para desarrollar en el sujeto la capacidad de resolver sus problemas, sea en el ámbito individual, sea en el plan colectivo, y de ésta forma poder reconocer,

Las secuencias del proceso de trabajo, indicando el momento en que el artesano puede hacer una pausa y reflexionar sobre lo que está haciendo. Estas pausas no tienen por qué disminuir el orgullo por el trabajo; en cambio, debido a que se va juzgando el trabajo a medida que se va haciendo, el resultado puede ser más satisfactorio desde el punto de vista ético (Sennett, 2009, p.192).

En ese sentido, el trabajador que desarrolla su “espíritu artesano” tiene una actitud proactiva; él se compromete con su trabajo y recibe como recompensa la satisfacción por el simple hecho de haber realizado un buen trabajo. El docente de la educación superior, que desea construir proyectos pautados en principios éticos, precisa estar atento a la naturaleza y al ritmo de los cambios en su trabajo, manteniendo una actitud vigilante en relación a los fundamentos de su actuación profesional.

Así, el profesor puede identificar las contradicciones, dilemas, desafíos y posibilidades de su profesión. Los cambios evidenciados en el trabajo académico trajeron implicaciones negativas sobre la educación porque remiten a una acción pragmática, centrada en la productividad, en la excelencia y en la competitividad, en detrimento de la formación ética que históricamente viene siendo apuntada como papel de la universidad. El distanciamiento de esa función social no afecta solamente a la universidad, pero también a la propia sociedad que se ve desprovista de esa importante instancia reflexiva, cultural y civilizadora (Dias Sobrinho, 2004).

Consideraciones Sobre el capítulo

En este capítulo, constatamos que el movimiento gerencial influyó y viene consolidándose como una referencia importante de la gestión pública y transformando las relaciones entre Estado, mercado y políticas sociales. El Estado pasa a actuar a través de nuevas formas de control y regulación que se manifiestan explícitamente en la evaluación de los resultados y en los indicadores de desempeño individuales e institucionales bajo la égida de la eficiencia y productividad. Vimos que en este contexto, el gestor asume el papel de promover la cultura del desempeño y de la responsabilidad del trabajador por el éxito o no de la institución.

La política de la Educación Superior en Brasil se ha configurado a partir de la lógica de la racionalización de la gestión, que somete la universidad pública a procesos de privatización endógena y exógena debidamente fundamentada por la legislación educativa. La universidad en cuanto un campo social, con especificidades y dinámicas propias, no consiguió “protegerse” de la lógica gerencial. Esto se explica porque su autonomía institucional es relativa, es decir, ella sufre influencia de los poderes externos que, a su vez, interfieren en sus relaciones internas y de poder.

En ese sentido, el hecho de las universidades sufrir las influencias de las políticas gerenciales con fuerte llamamiento a la performatividad, el efecto de esas influencias va depender en gran parte de cómo sus agentes se comportan delante de los imperativos de las metas y cultura del desempeño. Evidenciase

que en los cambios de la gestión universitaria ha generado tensiones, embates y sentimientos muchas veces contradictorios, que engendran nuevas relaciones personales, nuevos valores y subjetividades en sus agentes.

El Sistema Nacional de Evaluación a partir de las agencias de fomento y de los mecanismos de control creados por la propia institución universitaria, generan intensa presión por mayor productividad de sus agentes, al mismo tiempo que provocan ansiedad y competición entre los pares e instituciones por mejor desempeño, ya que los resultados son ampliamente divulgados y condicionados a la captación de recursos.

A pesar de las críticas alrededor de los exigentes parámetros de la productividad docente establecidos por las agencias de fomento, los profesores, especialmente del postgrado, parecen legitimar tales criterios porque son creados y desarrollados por compañeros de profesión y por ello, acaban neutralizando la lógica de la performatividad. Esto se da en una relación contradictoria que circula entre el placer (por conseguir cumplir las metas y ser reconocido por eso) y el sufrimiento por no conseguir acompañar con eficiencia los propósitos de la productividad.

La Universidad Federal de Paraíba en sintonía con los mecanismos gerenciales de evaluación, articula la idea de desempeño y de la competencia en relación al trabajo académico. Aunque haya una política de implantación de una cultura de la evaluación en la UFPB, no están claras las acciones que orienten hacia un trabajo de mejora institucional y académico. Ello fragiliza el proceso tornándolo sin credibilidad. La política de evaluación interna parece cumplir apenas una exigencia burocrática que poco ha contribuido para que la institución tenga una mirada sobre sí, sus necesidades, dificultades y virtudes.

Consideramos fundamental que, a través de una construcción colectiva, la universidad consiga fortalecer su autonomía, teniendo como referencia sus valores institucionales, su cultura y principios. Es preciso preservar el sentido histórico y la función social del trabajo académico, para que él no sea corrompido por las exigencias del gerencialismo y de la performatividad. Los docentes de la educación superior son desafiados a mantener la reflexión y la vigilancia en el proceso de su trabajo, para que los cambios en la gestión,

influenciada por la dinámica del mercado no sean capaces de minimizar los preceptos éticos que deben fundamentar su práctica académica.

CAPÍTULO VI:

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación como praxis social debe dilucidar los recorridos metodológicos que han contribuido para una mejor aproximación del objeto que se pretende analizar. Así, la investigación como actividad social y humana trae consigo una carga de valores, de preferencias, intereses y principios que no permiten al investigador ausentarse y/o alejarse en cuanto sujeto de la investigación, ya que los presupuestos que orientan su pensamiento, encaminan también su abordaje como investigador y consecuentemente la metodología que se utiliza.

Dado este carácter intrínseco a la metodología, justificamos la importante existencia y desarrollo de este capítulo, considerando los aspectos metodológicos de la investigación y las etapas de búsqueda por la información, ya que la decisión de los caminos metodológicos de un trabajo tiene como una de sus funciones indicar a los demás investigadores elementos que contribuirán en la realización de otras investigaciones que sean de igual interés o similares, además de presentar las posibles facilidades y dificultades evidenciadas y afrontadas durante todo el proceso de investigación.

Es posible que la experiencia aquí relatada exprese situaciones vividas anteriormente por otros investigadores, cuyo objeto de la investigación sea similar. Sin embargo, valoramos el hecho de que esta investigación se configura a través de un modo peculiar de mirar y pensar determinada realidad a partir de una experiencia concreta, de la apropiación de conocimientos teóricos y aportaciones personales que posibilitan y contribuyen con otros investigadores, dando la posibilidad de rehacer el camino aquí trazado y, de este modo, verificar, analizar y evaluar los resultados y conclusiones, pudiendo

(re)elaborar las afirmaciones y negaciones que hacemos en nuestra investigación.

1 Fundamentos teóricos metodológicos

Como ya indicamos anteriormente, este trabajo se inscribe en el contexto universitario, espacio donde la investigadora desarrolla su actividad profesional como docente. Así, el interés en analizar los impactos de las políticas de Educación Superior, inspiradas en la lógica del mercado, en el trabajo y en la vida de los profesores de la Universidad Federal de Paraíba, se ubica en el conjunto de reflexiones y cuestionamientos derivados de los cambios en el Sistema de Educación Superior, pero, al mismo tiempo, de las experiencias y observaciones personales de la investigadora.

Consideramos que no es tarea simple la realización de una investigación cuyo objeto forma parte del contexto de trabajo del investigador, porque ello exige un continuo ejercicio de vigilancia, aproximación y alejamiento; un cuidado permanente con las condiciones y los límites de la validez de las técnicas y conceptos utilizados. De esta manera, cuando nos enfrentamos a una realidad en la cual estamos familiarizados, en nuestro caso específico, el espacio universitario, corremos el riesgo de minimizar algunas cuestiones y soslayar o incluso despreciar una interpretación más atenta. Pero, es necesario tener claro que, aunque estemos investigando algo que nos es familiar, la realidad no es debidamente conocida, ya que, como afirma Bourdieu (2002, p. 27):

La vigilancia epistemológica se impone particularmente en el caso de las ciencias sociales, en las que la separación entre la opinión común y el discurso científico es más imprecisa que en otros casos (...) con frecuencia se deja de reconocer, que la familiaridad con el universo social constituye el obstáculo epistemológico por excelencia, porque produce continuamente concepciones o sistematizaciones ficticias, al mismo tiempo que sus condiciones de credibilidad.

Para superar y romper con las influencias de las nociones comunes previamente adquiridas en función de la proximidad y familiaridad con el campo de trabajo, el investigador debe imponerse una continua postura cuestionadora delante de las “enceguecedoras evidencias que se presentan en el campo, a

bajo precio de las ilusiones del saber inmediato y su riqueza” Bourdieu (*op.cit.*, p. 27). En este sentido, tenemos la certeza de que la etnografía colabora para el acercamiento a la realidad del campo universitario, de igual forma que a la realidad de los profesores con una mirada más sensible, y, al mismo tiempo, contribuye a que nos instalemos en un cierto extrañamiento de esa realidad, posibilitando observar lo que siempre veíamos, pero haciéndonos ver otros elementos, lo que sólo es posible a partir de una meticulosa e intensa atención a los detalles durante todo el proceso de investigación de campo. Tenemos la preocupación de objetivar la relación subjetiva con el propio objeto, lo que, lejos de llevar a un subjetivismo relativista y más o menos anticientífico, es una de las condiciones de la objetividad científica genuina (Bourdieu, 2008, p. 31-32):

El trabajo científico aspira pues a establecer, al mismo tiempo, un conocimiento adecuado de las relaciones objetivas entre las diferentes posiciones y de las relaciones necesarias que se establecen, por medio de los habitus de sus ocupantes, entre esas posiciones y las tomas de posición correspondientes, es decir, entre el punto ocupado en ese espacio y el punto de vista sobre ese mismo espacio, que participa de la realidad y del devenir de ese espacio (...). La construcción dóxica del espacio "objetivo" de los agentes y de las propiedades actuantes tiende a sustituir la percepción global y confusa de la población de los "poderosos" por una percepción analítica y reflexiva, destruyendo de ese modo la vaguedad y la niebla de imprecisión y de incertidumbre que son constitutivas de la experiencia ordinaria.

El estudio de tipo etnográfico enfatiza los aspectos subjetivos del comportamiento humano, las interacciones sociales presentes en el cotidiano y tiene como principal preocupación el “significado que tienen las acciones y los eventos para las personas o grupos estudiados” (André, 1995, p. 19). Los descubrimientos accidentales y la creatividad del investigador ejercen papeles fundamentales en el proceso de investigación, siendo el trabajo de campo el “corazón” de la investigación etnográfica. Ésta parte del principio de que la descripción y la comprensión del significado de un evento social sólo son posibles en función de la comprensión de las interrelaciones que emergen de un contexto dado. Esa dinámica es importante para que la mirada del investigador esté atenta a percibir la novedad, observar por otro foco lo que ya es conocido, ya que,

Uno sabe qué obstáculo representa para el conocimiento científico tanto el exceso de distancia y la dificultad de instaurar esa relación de proximidad rota

y restaurada que, al precio de un largo trabajo sobre el objeto, pero también sobre el sujeto de la investigación, permite integrar todo aquello que no se puede saber a menos que no se pueda o no se quiera saber porque lo es (Bourdieu, 2008, p. 11).

Para Bourdieu (2008), la realización de la investigación exige un proceso complejo de constante revisión, siendo la definición de la metodología elemento fundamental para la recolección y comprensión de los datos, es decir, a través del método es posible desvelar y reflexionar críticamente sobre los conceptos que componen y fundamentan el objeto, articulándolos con la investigación empírica. Esa dinámica posibilita que el investigador perciba las relaciones que son establecidas y la lógica interna del campo. Según este autor, es preciso sustituir la visión difusa del objeto y romper con la superficialidad que también constituye la experiencia de la investigación.

La construcción objetivista que es la condición de la ruptura con la visión primera y con todos los discursos mixtos mezclando lo semiconcreto y lo semiconstruido, la etiqueta y el concepto, es también lo que permite reiterar en la ciencia del objeto las representaciones precientíficas que forman parte integrante del objeto (Bourdieu, *op.cit.*, p. 30)

La contribución teórico-metodológica de Bourdieu (2008; 1990; 2002) asumida en esta investigación, se distancia del determinismo de las estructuras y reconoce que las acciones personales de los agentes (profesores) no pertenecen de manera autóctona a estos, sino al sistema de relaciones en las cuales y por las cuales realizan dichas acciones (Bourdieu, *et.al.*, 1990 p. 32). En ese sentido, entender las acciones de los profesores, sus sentimientos, reacciones, testimonios y relaciones en el campo universitario es importante para identificar lo que fundamenta esas acciones.

Partimos de la comprensión de la universidad como un campo social que posee una dinámica propia, cuyas relaciones internas son históricas, productos y productoras de acciones, son condicionadas y condicionantes, es decir, la percepción individual o del grupo, su forma de pensar y su conducta son constituidas según las estructuras de lo que es percibido, pensado y juzgado razonable en la perspectiva del campo donde se inscriben (Bourdieu, 1996, p. 217). Por ello,

El campo universitario es como todo campo, el lugar de una lucha por determinar las condiciones y los criterios de la pertenencia y de la jerarquía legítimas, es decir, las propiedades pertinentes, eficientes, apropiadas para producir, funcionando como capital, los beneficios específicos que el campo produce (Bourdieu, 2008, p. 23).

A partir de una comprensión relacional del objeto de investigación, buscamos analizar los impactos de la lógica gerencial y performativa en el campo universitario y sus efectos en la vida y en el trabajo de los docentes. Aunque reciba influencias externas de otros campos (social, cultural, político, educativo) y en cierta forma sea reflejo de estos, en el campo universitario estas influencias serán traducidas dependiendo de su lógica interna y, principalmente, de la acción de sus agentes, sus oposiciones y alianzas, como también sus relaciones con agentes externos y otras instituciones. Es decir, la institución también es capaz de influenciar el contexto social en sus dinámicas, configurando por tanto, diferentes mecanismos de relaciones que son establecidas entre instituciones y sociedad.

A través de la investigación empírica, percibimos esas relaciones internas e influencias externas en el campus universitario de la UFPB para comprender cómo los profesores que asumen cargos de gestión son influenciados por estas dinámicas y cómo son capaces de influenciar nuevos procesos sociales. Esto se puede comprender a través de los relatos de sus experiencias en esas relaciones, es decir, cómo ellos expresan la utilización de estrategias que tanto refuerzan los discursos que orientan las políticas actuales de enseñanza superior o son resistentes a ellas; cómo analizan la evaluación de su trabajo en la universidad; cómo esas políticas han interferido en la forma ejercer su profesión; qué repercusiones identifican en su vida académica en relación a la enseñanza y a la investigación; cómo perciben sus relaciones con los compañeros y alumnos y qué efectos subjetivos consiguen identificar a partir de estas influencias.

Comprender esas concepciones a partir de la noción de *habitus* es importante porque los diferentes puntos de vista de los profesores sujetos de la investigación están relacionados con a la interiorización de las estructuras sociales, aunque esto no represente un condicionamiento mecánico de éstas, sino un principio de acción, capaz de generar prácticas condicionadas y

condicionantes engendradas por la lógica del campo universitario donde los referidos agentes están inmersos. En este caso, el *habitus* es el resultado no solo de las experiencias particulares del agente, su vivencia histórica, personal y colectiva y las relaciones que se establecen entre ellas, sino también las acciones de los profesores, realizadas a partir de una autonomía relativa que es definida por el propio campo y por la posición que ocupan en este campo.

Así como el campo social, el campo universitario es el sitio de una lucha de clases que, trabajando para conservar o para transformar el estado de la relación de fuerza entre los diferentes poderes que ellos señalan, contribuye a hacer la división de clases de modo tal que pueda ser captada objetivamente en un momento dado del tiempo. Sin embargo, la representación que los agentes se hacen de esa división de clases, la fuerza y la orientación de las estrategias para mantenerla o subvertirla, dependen de su posición en las divisiones de clases objetivas (Bourdieu, *op.cit.*, p. 3)

De acuerdo con Bourdieu (2002), el campo universitario está organizado a partir de dos principios de jerarquización ocupados entre los agentes: el primero se refiere a la *jerarquía social*, adquirida externamente al campo, vinculado al capital económico y político heredado; el segundo tiene relación con la *jerarquía específica*, adquirida en el interior del campo, según el capital de autoridad científica o de notoriedad intelectual. En ese sentido, las posiciones ocupadas por los profesores en el campo universitario están relacionadas al tipo de poder que esos agentes poseen, es decir, unos poseen poder científico o cierta notoriedad intelectual, adquirido a través del reconocimiento de los pares, otros más desprovistos de poder universitario, pero ocupan cargos más ligados a una posición jerárquica en la institución, lo que garantiza a estos agentes una "autoridad estatutaria," temporal y política como indica Bourdieu (*op.cit.*).

Cabe resaltar que, aunque los poderes sean distintos, no significa que son excluyentes entre ellos, ya que algunos agentes poseen y ejercen los dos tipos de poder en el campo universitario al mismo tiempo. Sin embargo, la distribución de poder es siempre desigual, lo que genera una permanente disputa entre grupos y agentes que intentan mantener sus privilegios y los demás agentes y grupos que luchan por nuevas posiciones. La disposición en la estructura del campo es determinada por el volumen y por la calidad del

capital cultural que el agente detenta (Bourdieu, 1999, p.72), lo que promueve su reputación, su prestigio y el capital simbólico.

Esa suerte de autonomía entre la ciencia y la respetabilidad social, entre la carrera, marginal y arrojada del investigador y la trayectoria más asegurada pero también más limitada del profesor, remite a diferencias inscritas en la objetividad de las posiciones institucionales, a su dependencia o su independencia con respecto a los poderes temporales y también a diferencias en las disposiciones de los agentes, más o menos inclinados o condenados a la conformidad o a la ruptura, inseparablemente científica y social, a la sumisión o la transgresión a la gestión de la ciencia establecida o a la renovación crítica de la ortodoxia científica (Bourdieu, *op.cit.*, p. 88).

En ese sentido, importa conocer cómo los sujetos de la investigación desarrollan sus estrategias en el campo universitario; qué intenciones y concepciones presentan; cómo manifiestan su comprensión sobre el funcionamiento e influencias de otros campos en la universidad y qué relaciones establecen entre esas influencias y su trabajo, sus relaciones con los demás profesores y su vida personal. Para intentar comprender esas cuestiones, desarrollamos una investigación empírica que permitiese, en el propio campo universitario conocer y verificar en qué situaciones se encuentran los profesores y así rescatar las experiencias ordinarias de estos agentes sea en el ejercicio de la gestión, sea en las relaciones entre los pares, sus comportamientos en relación a la investigación, evaluación y productividad, entre otras realidades.

2 Opciones Metodológicas

2.1 Caracterización de la metodología de investigación cualitativa

La investigación según Bourdieu (1999, p. 671), se constituye como una “relación social”. El investigador necesita emprender el esfuerzo necesario para hacer un uso reflexivo y crítico del conocimiento social que envuelve su objeto. Es esencial buscar una “*reflexibilidad reflectiva*”, fundamentada en el trabajo y en el “ojo” del investigador durante todo el proceso de investigación, que no puede ignorar los efectos de la estructura social y sus interacciones con los sujetos de la investigación, tampoco durante el proceso de registro y análisis de los datos recogidos en el campo social, objeto de su investigación. El respeto al

objeto de estudio parte de la comprensión de que, como agente social, el investigador debe estar atento a las relaciones establecidas durante el desarrollo de la investigación, controlando y comprometándose con la construcción del saber científico y sus efectos.

Parece indispensable explicitar las intenciones y los principios que fundamentan los procedimientos metodológicos de esta investigación en consonancia con sus objetivos. Consideramos oportuno utilizar las estrategias metodológicas de cuño cualitativas, que buscan comprender las diferentes relaciones, visiones y juicios de los actores sobre la intervención en la cual participan, entendiendo que sus vivencias y reacciones forman parte de la construcción de la intervención y de sus resultados.

Para Minayo (2012), la calidad y los resultados obtenidos a partir del análisis desarrollado en una investigación dependen de la teoría, método y técnicas definidas por el investigador durante el período de planificación y organización de la investigación. Además, el arte, la experiencia y la capacidad de profundizar del investigador, también son importantes para el proceso de construcción de una investigación cualitativa. Él debe tener claro, el carácter incompleto, provisional y aproximado del conocimiento, especialmente, cuando se trata de investigación cualitativa, puesto que "por su propia contingencia y condición – es difícil saber de antemano si las informaciones recogidas y el análisis elaborado pueden ser considerados válidos y suficientes" (Minayo, 2012, p. 622).

De acuerdo con Minayo (2012), la investigación cualitativa posee algunos términos estructurales que se complementan y, que necesitan ser considerados por el investigador caso pretenda desarrollar una investigación a partir de este enfoque. Así, la autora explica los términos experiencia, vivencia, sentido común y la acción, mostrando como son importantes para dialogar, comprender e interpretar los datos recogidos durante la investigación:

- **La experiencia:** Hace referencia al que aprehende el ser humano en el lugar que ocupa en el mundo y las acciones que lleva a cabo. La experiencia alimenta la reflexión y se expresa en el lenguaje, que a su vez, viene organizado por parte del sujeto a través de la reflexión y de la

interpretación, en un movimiento en el cual el narrado y el vivido están arraigados en la y por la cultura;

- **La vivencia:** es producto de la reflexión personal sobre la experiencia. Aunque la experiencia pueda ser la misma para varios individuos, la vivencia de cada uno sobre el mismo episodio es única y depende de su personalidad, de su biografía y de su participación en la historia. Aunque personal, toda vivencia tiene como soporte los ingredientes del colectivo en que el sujeto vive y las condiciones en que ella ocurre.
- **Sentido común:** puede definirse como un cuerpo de conocimientos provenientes de las experiencias y de las vivencias que orientan al ser humano en diversas acciones y situaciones de su vida. Este se constituye de opiniones, valores, creencias y formas de pensar, sentir, relacionarse y actuar. El sentido común se expresa en el lenguaje, en las actitudes y en las conductas y es la base del entendimiento humano.
- **La acción (humana y social):** puede ser definida como el ejercicio de los individuos, de los grupos y de las instituciones para construir sus vidas y los artefactos culturales, a partir de las condiciones que ellos encuentran en la realidad. El concepto de acción está vinculado a la noción de libertad para actuar y transformar el mundo y que hacen del ser humano un ser histórico.

Así que, preocuparse con estos términos es ejercer la capacidad de comprender las acciones de los sujetos, considerando sus singularidades y subjetividades, construidas en el ámbito de la historia colectiva y de la cultura en la que viven. Además, el investigador debe reconocer que toda comprensión es parcial e inacabada, tanto del punto de vista del entrevistado, que tiene un entendimiento incompleto de su vida y de su mundo, como del investigador, que también tiene limitaciones sobre lo que comprende e interpreta.

En la investigación cualitativa, el investigador observa los relatos personales de los sujetos, sus experiencias, concepciones, subjetividades y contradicciones y hace interlocución con los referenciales de la investigación, buscando nuevas informaciones, construyendo y ampliando sus

interpretaciones, por tanto, él asume una postura activa y crítica durante el proceso de investigación.

Para Minayo (2012), el investigador necesita “invertir en la comprensión del material recogido en el campo, dándole valor, énfasis, espacio y tiempo” (Minayo, 2012, p. 624), lo que contribuye para revelar la riqueza de los datos recogidos. Cabe destacar que la comprensión y la interpretación de los datos en una investigación cualitativa, señalan un momento de praxis del investigador y el resultado de su análisis no se constituye en una obra acabada y sus conclusiones deben posibilitar nuevas indagaciones.

Trabajar con el abordaje cualitativo fue la opción más adecuada para que tuviésemos condiciones de verificar, empíricamente, la hipótesis de que la privatización de las instituciones universitarias públicas, afecta sustancialmente la práctica pedagógica y académica del profesor y promueve experiencias y sentimientos que cambian su identidad y ética de trabajo. Era necesario escuchar de los profesores sujetos de nuestra investigación sus experiencias personales y colectivas en el contexto de las actuales políticas de Educación Superior, porque en el enfoque cualitativo importa comprender el objeto de investigación a partir de las perspectivas de sus participantes, en el contexto de las relaciones y estructuras, para, a partir de ahí, interpretar sus pensamientos, sentimientos y acciones.

La investigación cualitativa se preocupa en explorar el ambiente como fuente directa para la recogida de los datos y, el investigador como agente activo y atento a la realidad investigada. Además, el enfoque cualitativo trabaja con actitudes, acciones, creencias, comportamientos, buscando entender la forma en que las personas interpretan y dan sentido a sus experiencias en el mundo donde viven. Los datos recogidos mediante técnicas de recogida de datos cualitativas “son ricos en detalles” (Bogdan y Biklen, 1994). La investigación busca, por lo tanto, dar visibilidad a aquello que el investigador observa y analiza sobre el mundo en su forma más original, para tornarlo conocido y también interpretado por otras personas.

Para Bogdan y Biklen (1994), cuando estudiamos cualitativamente, consideramos las personas, experimentamos lo que ellas sienten en sus luchas

cotidianas en la sociedad. Por tanto, la investigación cualitativa exige encuentros cara a cara entre el investigador y los sujetos investigados, lo que implica asumir relaciones dialógicas, posiciones horizontales, que permitan aprendizajes múltiples y compartidas con los sujetos involucrados en el proceso de investigación, ya que ambos tienen la oportunidad de cuestionar, conocer, reflexionar, expresar y transformar sus realidades. De acuerdo con estos autores, la investigación cualitativa posee las siguientes características fundamentales:

- Los investigadores cualitativos frecuentan a las clases porque se preocupan por el contexto y entienden que las acciones pueden ser mejor comprendidas cuando son observadas en su ambiente habitual;
- La investigación cualitativa, por ser descriptiva, intenta analizar los datos en toda su riqueza, respetando, siempre que sea posible, la forma en que estos datos fueron registrados y transcritos; la palabra asume particular importancia, tanto para el registro como para la divulgación de los resultados; exige que el mundo sea examinado con la idea de que nada es trivial, todo tiene potencial para constituir una pista que nos permita establecer una comprensión más esclarecedora de nuestro objeto de estudio;
- Hay un énfasis en el proceso y no en el producto de la investigación. Importa más el modo en que se traducen las actividades, los procedimientos e interacciones diarias;
- Hay una tendencia de los investigadores a analizar sus datos inductivamente, es decir, el objeto va ganando forma a la medida en que se recogen los datos, ya que estos son considerados fundamentales para comprender el fenómeno estudiado.

En la investigación cualitativa se da una relación dinámica entre el mundo real y el sujeto, es decir, que hay un vínculo inseparable entre el mundo objetivo y la subjetividad del sujeto que no puede ser representado en números y, por ello, la interpretación de los fenómenos y la atribución de significados son básicas en el proceso de investigación. En resumen, el investigador cualitativo considera que “divorciar el acto, la palabra o el gesto de su contexto, es perder

de vista su significado” (Bogdan y Biklen, 1994, p. 48). Entendemos que esto implica diálogo con las personas y una inserción efectiva en los espacios sociales que, constituyen nuestro objeto de investigación y de esta forma, asistir y extraer de esa convivencia, los significados visibles y latentes que solamente son perceptibles a partir de nuestra atención sensible.

2.2 Instrumentos para la recogida de los datos

Como ya indicado en el Capítulo I, nuestra investigación es descriptiva, analítica y crítica, de naturaleza fundamentalmente cualitativa. Por ello, utilizamos las técnicas de recogida de datos que nos ayudaron a comprender una realidad social compleja y dinámica como la del campo universitario y, a su vez, las relaciones establecidas en el interior de ese campo y con la propia estructura social.

A partir de la referencia de proceso investigativo de Bourdieu (1992, 1999), optamos por instrumentos que se asocian a la orientación cualitativa de investigación y que fueron fundamentales para la aproximación y comprensión del objeto de estudio que privilegiamos en esta investigación y que explicitaremos todo ese proceso a continuación.

2.2.1 Investigación bibliográfica y documental

Realizamos inicialmente la revisión bibliográfica y documental, que nos ha permitido mapear y tener un soporte teórico en lo relativo a las cuestiones relacionadas al escenario político, social y económico donde la actual Política de Privatización de la Enseñanza Superior fue siendo implementada. Tuvimos el cuidado de consultar fuentes diversificadas de informaciones (tesis, libros, artículos de periódicos, páginas webs, etc.) en el intento de explorar nuestro objeto de estudio y seleccionar las referencias que mejor respondían a nuestra área de interés. Consideramos esa fase inicial de la investigación fundamental para una mejor comprensión de nuestra problemática, ya que nos ha ayudado a elaborar nuevas hipótesis, conocer lo que ya ha sido publicado sobre la temática, observar lagunas y analizar con más seguridad los datos recopilados en la investigación.

A partir del soporte obtenido a través de la revisión bibliográfica, utilizamos la técnica de revisión documental a través de fuentes primarias como: Constitución Federal de 1988, Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley nº 9394/96), Plan Nacional de Educación, Ley de la Reforma Universitaria (Ley nº 5.540/68), Decretos del Consejo Nacional de Educación, Resoluciones de la Universidad Federal de Paraíba sobre el trabajo docente y la evaluación institucional y de la docencia universitaria, que nos han ayudado a entender cómo está organizado el Sistema de Enseñanza Superior y cómo este marco legal ha contribuido a regular las acciones alrededor de la privatización de la universidad pública en Brasil y en la UFPB.

Toda la construcción del estado del arte sobre nuestro objeto de estudio fue importante para que pudiésemos establecer un marco teórico-metodológico capaz de ayudarnos a reflexionar e interpretar los datos recogidos durante la investigación de campo, en un “continuo ejercicio de dislocarse entre los niveles racionales (abstractos) y empíricos” (Köche, 2007, p. 115), movimiento necesario en ese proceso de investigación.

2.2.2 La observación participante y las notas de campo

Utilizamos la observación participante y las notas de campo para aproximarnos y registrar la realidad vivida por los profesores sujetos de esta investigación en su campo de trabajo, en situaciones como: reuniones departamentales, reuniones de clases de grado y postgrado, relaciones entre ellos, participaciones en consejo universitario, etc., para que en el “suelo de la universidad”, pudiésemos acercarnos a su realidad, en cuanto institución en cambio, además de acercarnos a los profesionales que están directamente afectados por estas transformaciones.

La experiencia de la observación y del registro en relación a nuestra vivencia en el campo fue fundamental, ya que las observaciones nos han permitido relacionar aquello que el referencial teórico-metodológico adoptado en la investigación nos orientaba a través de los conceptos y la realidad misma del campo universitario. Sin embargo, en el inicio, sentimos bastante dificultad en realizar esas observaciones, debido a que la UFPB, así como las demás

universidades públicas brasileñas, afrontaron un largo periodo de huelga general que duró cinco meses (de mayo a octubre de 2015) y que interfirió en la dinámica y en el cotidiano de la universidad, que se encontraba prácticamente vacía durante ese periodo.

Con la realidad de la huelga, realizamos varios intentos frustrados de entrevistar a los docentes que ya asumían o que ya hubiesen asumidos cargos en la gestión universitaria. A pesar del insistente esfuerzo, la resistencia de los agentes fue una marca negativa en ese proceso. Sin embargo, con el fin de la huelga general, retomamos el contacto con la universidad y con los docentes, restando apenas un mes y medio para el término del semestre lectivo, lo que causó una gran movimentación en la universidad y una sobrecarga de trabajo para los profesores, algo típico de fin de curso. Por ello, muchos docentes han justificado que solo podrían participar de las entrevistas en el mes de febrero de 2016, después del final de las vacaciones previstas en el calendario lectivo. Apenas tres de las quince entrevistas previstas fueron realizadas en 2015.

Las posibles dificultades afrontadas por el investigador durante la investigación de campo no son novedad, pero sí parte del proceso dinámico de la investigación. Así, con determinación y persistencia, pudimos poco a poco adentrarnos en el campo universitario de la UFPB (donde también hago parte como docente) y participar de una reunión con directores de los Centros de Educación, Ciencias Humanas y Ciencias Jurídicas, en el mes de febrero de 2016. Esa reunión tenía como pauta las dificultades afrontadas por los referidos centros en relación a la infraestructura (instalación eléctrica, informatización, aulas), problemas que parecían comunes a todos y que eran relatados por sus directores con bastante propiedad. También fueron discutidas cuestiones de cuño pedagógico como la falta de profesores y condiciones para desarrollar investigaciones y proyectos de responsabilidad social.

Por otro lado, quedó muy claro durante la reunión que otros intereses estaban en disputa: las alianzas y las definiciones alrededor de las elecciones para rector de la UFPB, que ocurrió en abril de 2016. El grupo reunido mostraba ser oposición a la gestión actual y por ello, discutía los problemas de la universidad en tono de campaña. En esa reunión, no registramos la

participación de los gestores del Centro de Tecnología, ni del Centro de Ciencias Médicas, que junto a otros Centros apoyaron a la actual rectora con vistas a su reelección⁷².

Según Bourdieu (2008), el trabajo científico aspira a establecer un conocimiento adecuado sobre el campo de investigación y, al mismo tiempo, identificar las relaciones objetivas entre las diferentes posiciones ocupadas por los agentes. Así, durante la observación de la reunión entre los directores de los Centros de enseñanza de la UFPB, hicimos el esfuerzo de intentar percibir a través de aquella experiencia empírica, una parte de

las relaciones objetivas entre las diferentes posiciones y las relaciones necesarias que se establecen por medio de los *habitus* de sus ocupantes, entre esas posiciones y las tomas de posición correspondientes, es decir, entre el punto ocupado en el espacio y el punto de vista sobre ese mismo espacio que participa de la realidad y del devenir de ese espacio, que los agentes aspiran conservarlo o cambiarlo y entre los cuales hay que contar con la constitución de grupos movilizados con el fin de garantizar la defensa de los intereses de sus miembros (Bourdieu, *op.cit.*, p. 31).

De esta manera, destacamos que, el hecho de nuestra investigación de campo haber sido realizada durante la dinámica del proceso electoral para el Rectorado de la UFPB, las disputas por el poder de este campo quedaron bastante evidenciadas. Las alianzas para la mantención y/o para los cambios de posición de los agentes estaban presentes en las conversaciones en los corredores, durante las clases, en los discursos durante los debates de los candidatos a rector y de sus aliados y opositores. Incluso, para tener acceso a los docentes y así marcar la entrevista, en varias oportunidades los sujetos preguntaron si ese diálogo tenía que ver con las elecciones.

Asimismo, pude participar de una reunión en el Departamento de Educación. Al principio de la reunión, el profesor que conducía el encuentro registró su preocupación en cuanto a las ausencias de los compañeros, profesores, a las reuniones y que la presencia de estos se daba cuando las situaciones coincidían con sus intereses particulares. Algunos docentes se

⁷² La elección para el rectorado ocurrió en dos turnos. La actual gestora, Margareth Diniz, consiguió su reelección aliándose con los Centros de las Ciencias Exactas, Salud y Ciencias Naturales y Aplicadas. El candidato Luís de Sousa Júnior del Centro de Educación, contó con el apoyo de Centros de Humanidades, Centro de Ciencias Agrarias y Centro de Artes, quedando en segundo lugar, con 46% de los votos de la comunidad académica.

manifestaron de acuerdo con su exposición y registraron que había una falta de responsabilidad y compromiso con las cuestiones del departamento.

Otros alegaban que las reuniones podrían ser más objetivas y que muchas veces los profesores dejaban de participar porque cuestiones personales o de poca importancia se anteponían a los intereses colectivos durante las reuniones. Además, tres profesores recordaron que el período lectivo estaba muy condicionado por la huelga general y que por ello, todos estaban con muchas actividades, principalmente en el postgrado. A su vez, también se recordó que los profesores involucrados con la investigación y postgrado participan poco de esas reuniones y que no había novedad en relación a esas ausencias.

Las observaciones realizadas, como también todo el proceso de entrevistas con los sujetos fueron cuidadosamente registradas a través de las notas de campo, a partir de dos preocupaciones principales fundamentadas en Bogdan y Biklen (1994): la primera se refiere al intento de describir con palabras lo que era captado en las imágenes del campo, de las personas, de las acciones y conversaciones observadas; la segunda hace referencia al ámbito reflexivo, lo que fue aprehendido en el campo, las relaciones establecidas con el objeto, las acciones de los sujetos, sus comportamientos, etc. Comprendemos así, que el trabajo del investigador es lanzarse sobre los textos y contextos que están garantizados por una atención cuidadosa a los detalles y que donan coherencia al estudio. Como nos indica Bourdieu (2008), cuando tomamos como objeto nuestro propio mundo, las observaciones del investigador deben aprehender,

Aquello que tiene de más próximo y familiar, no domesticar lo exótico, sino "exotizarse" (si se me permite la expresión). Lo domestico mediante una ruptura de la relación primera de intimidad con modos de vida y de pensamiento que le resultan extraños precisamente por ser demasiado familiares (Bourdieu, 2008, p. 290).

En los próximos puntos de este capítulo referente a la metodología de la investigación, presentaremos cómo fueron realizadas las entrevistas, es decir, la aproximación a los sujetos, la elaboración del guión de entrevista, las dificultades y facilidades para su realización, el perfil de los entrevistados y las

transcripciones que fueron organizadas a partir de categorías y subcategorías para facilitar los procedimientos de análisis.

2.2.3 Las entrevistas

En la investigación son capturados los cuerpos (la selección de la muestra) y son capturadas las almas en las entrevistas (Ibáñez, 2014, p. 51). El proceso de construcción y organización de la entrevista como instrumento para la recogida de datos es complejo, ya que exige mucho del investigador, que necesita estar atento para establecer los criterios de selección de los sujetos de la investigación, organizar un guión de cuestiones capaces de reflejar el delineamiento del objeto y que, a su vez, haga emerger la visión, las experiencias, las reflexiones y relaciones de los sujetos entrevistados con este objeto, y, finalmente, tener la certeza de que “no todos los entrevistados tienen la misma probabilidad de entrevistar” (Ibáñez, 2014, p. 53).

A través del diálogo con los sujetos de la investigación, tuvimos informaciones orales descriptivas mediante un proceso interactivo propio de una metodología cualitativa (Bogdan y Biklen, 1994). Nuestra intención con la entrevista era dar voz a los profesores, oír de ellos sus trayectorias profesionales y académicas, sus experiencias en el campo universitario en relación al trabajo académico y los posibles cambios o efectos que veían, considerando las políticas actuales de Educación Superior en el contexto gerencial y performativo.

A pesar de la complejidad que envuelve la realización de la entrevista, elegimos ese recurso como uno de nuestros instrumentos para la recogida de los datos. Así, realizamos quince entrevistas con duración media de cincuenta minutos cada una, en el periodo de diciembre de 2015 a abril de 2016. Como ya se indicó, la investigación de campo fue interrumpida en el periodo de huelga de los profesores y funcionarios de la universidad, que desencadenó un vaciado de prácticamente todos los sectores de la UFPB, lo que generó dificultades en el contacto con los profesores para marcar las entrevistas.

Cuando iniciamos los contactos con los sujetos, queríamos percibir qué sentidos atribuían al proceso de investigación los propios sujetos; qué

impresiones tenían sobre el objeto; qué relaciones particulares establecían con el tema. Al acercarnos a los profesores, notamos que de inicio había cierta desconfianza en relación a la participación de los sujetos en la investigación. Así, tuvimos el cuidado de presentar los objetivos del estudio, los temas generales que serían discutidos y la importancia de esa participación para el suceso de la investigación que estaba siendo realizada.

La experiencia de la entrevista se configura como un proceso inteligible, tranquilizador y atrayente de presentarlo y conducirlo, de hacer de tal manera, que las cuestiones y la propia situación tengan sentido para el entrevistado y, sobre todo, para la problemática (Bourdieu, 2002, p. 700).

Para Bourdieu (*op.cit.*) esas reflexiones reducen los posibles “efectos de esa especie de intromisión siempre un poco arbitraria que está en el principio de cambio” durante la entrevista (Bourdieu, *op.cit.*, p. 695). Además, esas reflexiones contribuyen para comprender el comportamiento del sujeto durante la entrevista, es decir, “las censuras que lo impiden de decir ciertas cosas y las incitaciones que lo encorajan de acentuar otras” (Bourdieu, *op.cit.*, p. 695).

Después de las aclaraciones necesarias, los profesores aceptaron participar de las entrevistas. Sin embargo, mostraban dificultades para encontrar un tiempo y reservarlo para el encuentro. En por lo menos seis casos, las entrevistas han sido programadas dos veces. En otro caso, una profesora del Centro de Ciencias Jurídicas aplazó la entrevista tres veces y después justificó que estaba realmente sin tiempo y necesitó ser substituida por otra representante del referido Centro.

Los casos de resistencia y la dificultad para conseguir realizar las entrevistas han despertado mucha preocupación en función del cronograma establecido para la investigación de campo. Además de la preocupación, han surgido muchos cuestionamientos: ¿Por qué los profesores que vivencian el universo académico se resisten a la investigación? ¿Cómo profesores compañeros de profesión y de universidad pueden reaccionar de forma tan indiferente? Esas valoraciones iniciales han sido superadas a la medida que fuimos comprendiendo que ese proceso hace parte de la objetivación de un mundo del cual también soy parte y, por ello, esas representaciones e impresiones revelan sus límites subjetivos.

Bourdieu (2008) afirma que en el proceso de la investigación de campo, el investigador se “choca con las estrategias de defensa individuales o colectivas” (p. 292) de los sujetos y que por ello, necesita romper con esas impresiones en busca de la objetivación. Poco a poco notamos que una de las explicaciones que justificaban la resistencia de los profesores y también la falta de tiempo para hacer la entrevista, podría estar relacionada a la intensificación de su trabajo, que se da tanto por las estructuras sociales, como por la propia lógica del campo, como ya indicado en el referencial teórico de ese estudio.

Además, es interesante observar que, al entrevistar los sujetos cuya profesión y espacio de trabajo también compartimos, hay una relación de cierta familiaridad alrededor de las características, de las prácticas y de las representaciones de los entrevistados y, de esta manera, por compartir el mismo espacio, el entrevistador consigue percibir que las cuestiones elaboradas pueden revelar los riesgos para el entrevistado. En esta relación de proximidad con el campo de la investigación y con las experiencias de los sujetos, el investigador no puede dejar de considerar que “al objetivar el interrogado, se objetiva a sí mismo, es decir, la objetivación también lo afecta” (Bourdieu, 2002, p. 698).

De acuerdo con Bogdan y Biklen (1994), “las buenas entrevistas producen una riqueza de datos, rellenos de palabras que revelan las perspectivas de los que responden” (p. 136). Cabe al investigador tener el control del proceso de la entrevista sin que esto represente impedir al entrevistado contar su historia por sus propias palabras, lo que supondría perder el carácter cualitativo de esta experiencia. Sin embargo, no siempre conseguimos realizar una buena entrevista. Ello dependerá de las características de los sujetos, sus condiciones e intereses en participar de ese proceso. Para Bogdan y Biklen (*op.cit.*),

Lo que cuenta es lo que se obtiene del estudio completo. Aunque se pueda aprender más en unas entrevistas que en otras, y aunque no se pueda disfrutar de la misma intensidad con todas las personas entrevistadas, incluso una mala entrevista puede proporcionar información útil (p. 136).

De forma general, analizamos como bastante positivos los relatos extraídos de las entrevistas. Es interesante decir que algunos profesores revelaron que difícilmente habrían tenido la oportunidad de reflexionar sobre su

trabajo, su dinámica actual, los desafíos que permean la docencia y gestión universitaria, la intensificación del trabajo académico, las relaciones establecidas con sus compañeros y también con sus alumnos, los efectos de su trabajo en la familia, etc. Todas esas cuestiones nortearon el guión de entrevista⁷³ y posibilitaron reflexiones y narrativas importantes sobre la vida y el trabajo de los sujetos de la investigación.

En por lo menos cuatro casos, los docentes se emocionaron durante las entrevistas. Parecía que en aquel momento estaban aprovechando la oportunidad de ser entrevistados para así hacer un análisis personal de su trabajo y de su vida, como un proceso “gratificante y doloroso al mismo tiempo” (Bourdieu, 2002, p. 702). El ejercicio reflexivo derivado de las cuestiones de la entrevista suscitó respuestas y experiencias “por mucho tiempo reservadas o reprimidas y que podrían no haber sido explicitadas” (Bourdieu, *op.cit.*, p. 704 y 705). Para los sujetos de la investigación, la oportunidad de la entrevista representó la posibilidad de ser testigo y de hacerse oír, llevar su experiencia de esfera privada para la esfera pública. Así, como indica Bourdieu (*op.cit.*):

La entrevista también es una ocasión de explicarse, en el sentido más completo de la palabra, es decir, de construir el propio punto de vista sobre sí mismo, y, manifestar su opinión en el interior de ese mundo, a partir del cual se ven a sí mismos en el mundo. (p. 704).

Considerando la complejidad y la riqueza de oírse y contar la historia de alguien, todo el proceso de transcripción de las entrevistas fue cuidadosamente realizado. Por respeto al sujeto entrevistado, sus respuestas fueran transcritas con la preocupación de ser fiel a su discurso. Sin embargo, en algunos momentos, fue necesario organizar las conversaciones, “eliminando” del texto transcrito ciertas palabras sueltas, confusas o redundantes, pero que podrían confundir al lector o “tornar la transcripción ininteligible para quien no escuchó el discurso original” (Bourdieu, *op.cit.*, p. 710).

El proceso de transcripción de las entrevistas fue realizado por la propia investigadora. El ejercicio de la escucha repetida y delicada, aliado a la lectura atenta de lo que estaba siendo escrito a partir de las grabaciones, permitió la construcción de textos muy próximos del habla original. Además, la escucha y

⁷³ Véase Apéndice: Guión de entrevista.

el registro de los audios proporcionaron una aproximación a los datos, lo que contribuyó con la organización y la identificación de posibles categorías de análisis. A continuación, presentamos los criterios de selección y el perfil de los sujetos entrevistados.

2.2.4 Selección y perfil de los sujetos entrevistados

Los sujetos entrevistados en la investigación fueron quince profesores titulares de los Centros de Educación, Ciencias Humanas, Ciencias de la Salud, Ciencias Jurídicas y Ciencias Exactas de la Universidad Federal de Paraíba, UFPB, que actúan en cargos de gestión universitaria (director de centro, jefe de departamento, coordinador de curso de grado y postgrado, coordinador del prácticas, coordinador de responsabilidad social) en el grado y en el postgrado, que poseen o no becas de productividad junto al organismo oficial de evaluación de desempeño de los profesores de enseñanza superior-CAPES.

La elección de los profesores que asumen cargos de gestión universitaria para componer esa muestra, se justifica por ser aquellos a quien están siendo exigidos una mayor acumulación de actividades y de competencias con vistas a la mejora del desempeño institucional y personal en la institución. Esto significa que su trabajo ha sufrido un significativo proceso de intensificación, ya que estos profesionales acumulan además del cargo de gestión, las funciones de docente, investigador y otras actividades académicas. El conjunto de esas atribuciones asumidas configuran los análisis de Ball (2005), Apple (2013), Mancebo (2010, 2014), sobre el asunto y que están directamente relacionadas a nuestro objeto de investigación.

Nuestra intención con las entrevistas ha sido exactamente percibir cómo estos sujetos piensan y explican las configuraciones actuales de la enseñanza superior de Brasil, en términos de privatización; también conocer cómo analizan tales cambios en la UFPB; cómo evalúan la gestión, las condiciones de trabajo, la política oficial e interna de evaluación de desempeño de los profesores, qué relaciones muestran y cómo perciben las repercusiones en su trabajo y en su vida personal.

Además de las entrevistas realizadas, utilizamos el Banco de Datos de la Plataforma Lattes para complementar posibles informaciones relacionadas con las entrevistas y con las características personales de estos sujetos. La idea fue de identificar sus posibles capitales adquiridos o heredados (capital cultural, social, científico y político) (Bourdieu, 2008), informaciones estas que nos ayudaron a comprender mejor sus posturas, sus prácticas y posicionamientos en relación al campo universitario. El Cuadro 4, a continuación, presenta el perfil general de los sujetos de la investigación.

Cuadro 4: Perfil de los entrevistados

Nº	Centro	Función	Sexo	Edad	Formación	Tiempo en la Institución	Categoría
1	Ciencias Jurídicas	Coordinadora de Prácticum	Femenino	35 años	Máster en Derecho (doctoranda)	4 años	Asistente
2	Ciencias Jurídicas	Jefa de Departamento	Femenino	37 años	Máster en Derecho (doctoranda)	12 años	Adjunto
3	Ciencias Jurídicas	Coordinadora de Postgrado	Femenino	38 años	Doctorado en Derecho	6 años	Adjunto
4	Ciencias de la Salud	Coordinadora de Responsabilidad Social del Centro	Femenino	33 años	Doctorado en Fonoaudiología	7 años	Adjunto
5	Ciencias de la Salud	Jefa de Departamento	Femenino	53 años	Doctorado en Enfermería	23 años	Asociada
6	Ciencias Humanas	Coordinadora de Postgrado	Femenino	65 años	Postgrado en Sociología	40 años	Asociada
7	Ciencias Humanas	Vicedirector de Centro	Masculino	39 años	Doctorado en Ciencia Política	10 años	Asociado
8	Ciencias Humanas	Coordinadora de Curso	Femenino	34 años	Doctorado en Psicología	3 años	Adjunto
9	Ciencias Humanas	Jefe de Departamento	Masculino	53 años	Postgrado en Psicología	10 años	Asociado
10	Ciencias Exactas	Jefe de Departamento	Masculino	45 años	Postdoctorado en Física	18 años	Titular
11	Ciencias Exactas	Coordinador de Postgrado	Masculino	54 años	Postdoctorado en Ingeniería	12 años	Titular
12	Ciencias Exactas	Director de Centro	Masculino	65 años	Doctorado en Ingeniería	30 años	Titular
13	Educación	Director de Centro	Masculino	60 años	Doctorado en Educación	23 años	Asociado
14	Educación	Jefe de Departamento	Femenino	42 años	Doctorado en Educación	7 años	Adjunto
15	Educación	Vice coordinadora de Postgrado	Femenino	39 años	Doctorado en Educación	8 años	Adjunto

Fuente: Elaboración propia. Datos recogidos en la investigación.

Como muestra el cuadro arriba, de las quince entrevistas, nueve fueron realizadas con mujeres y seis con hombres. Esto puede representar un dato interesante porque es un indicativo de que las mujeres han asumido actualmente los cargos de gestión universitaria y ocupado espacios históricamente masculinos (Montané y Carvalho, 2012).

Resaltamos que el cargo máximo de la universidad, el rectorado, también está bajo la responsabilidad de una mujer. De las Facultades analizadas, la

mayoría es administrada por hombres, siendo que en tres de ellas (Facultad de Ciencias Humanas, Ciencias Jurídicas y de Educación), la gestión es compartida entre hombres y mujeres. Apenas las Facultades de Tecnología y Salud son mayoritariamente “comandados” por hombres.

En relación a la función asumida en el campus universitario de la UFPB por los sujetos de la investigación, fue posible aprehender una diversidad significativa de actividades vinculadas a la gestión. Entrevistamos docentes que asumían funciones de carácter más pedagógico como una coordinadora de curso de grado, una coordinadora de Prácticas, una coordinadora de responsabilidad social y cuatro coordinadores de Postgrado. Además, entrevistamos profesores dedicados a las funciones más administrativas: cinco jefes de departamentos y tres profesores que ocupaban cargos de dirección de los diferentes Facultades.

En relación a la edad, constatamos que un total de siete sujetos, se encuentran en la franja de edad entre treinta y tres años y treinta y nueve años; dos profesores poseen edad entre cuarenta y dos y cuarenta y cinco años; tres profesores con edad entre cincuenta y tres y cincuenta y cuatro años, y un profesor y una profesora con sesenta y cinco años.

También es importante considerar en la muestra el tiempo de vínculo que los docentes tenían con la institución. Esto fue relevante porque conseguimos percibir durante las entrevistas toda la experiencia de aquellos profesores que están desde hace más de treinta años en la UFPB y que, por tanto, pudieron acompañar los cambios institucionales en la cotidianeidad del trabajo docente a lo largo de ese tiempo (forma de ingreso, creación de los laboratorios y cursos de grado y postgrado, legislación, carrera universitaria, etc.) y, al mismo tiempo, las motivaciones, expectativas, comportamientos y objetivos de los profesores que ingresaron recientemente en la universidad.

Tenemos en ese grupo seis profesores con un tiempo en la institución entre tres y ocho años y, aquí, cabe resaltar, que el ingreso de estos en la Universidad pública se dio en función de la expansión universitaria a través del Programa REUNI, que tanto amplió el número de plazas para alumnos, como permitió la creación de nuevos cursos y campus universitarios. Otros cuatro

profesores poseen un vínculo institucional entre diez y doce años y, por último, tres profesores que ya están en la UFPB entre dieciocho y veintitrés años. Un profesor tiene treinta años de trabajo y una profesora cumple cuarenta años de trabajo en la universidad en 2016.

De acuerdo con el tiempo del vínculo con la institución y la formación académica de los profesores, ellos ocupan diferentes categorías funcionales⁷⁴, tales como: una profesora es Asistente, seis profesores pertenecen a la categoría Adjunto, cinco docentes son de la categoría Asociado y tres son profesores Titulares y alcanzaron el último nivel de la carrera universitaria prevista en el país. Curiosamente, uno de los profesores con un tiempo de apenas doce años en la institución, ya alcanzó el nivel de titular en función de su experiencia anterior en otra universidad pública, como también por su capital científico y notoriedad intelectual reconocida por sus pares en el área de la Ingeniería.

Además de esas informaciones generales sobre el perfil de los sujetos de la investigación, tuvimos la preocupación de analizar también los indicadores del capital económico, cultural y social heredado o adquirido, capital científico y notoriedad intelectual, disposiciones políticas, poder universitario, político y económico (Bourdieu, 2008). Observar estos indicadores fue importante porque pudimos identificar las posiciones ocupadas por los profesores en la universidad, sus relaciones internas y externas, y las influencias de estos indicadores en relación a sus acciones en el campus universitario.

2.2.4.1 Indicadores de capital social, cultural y económico

Los sujetos de la investigación presentaron una diversidad de capitales heredados y adquiridos; el origen social, ciertamente, influyó en sus trayectorias académicas y profesionales, pero no puede ser considerado determinante en ese proceso. Las profesoras vinculadas a las Ciencias de la Salud, por ejemplo, aunque pertenezcan a un área de conocimiento, tradicionalmente ocupada por la élite, presentan trayectorias diferenciadas. Mientras una de ellas pertenece a una familia de origen humilde, cuyos padres

⁷⁴ En el próximo capítulo analizaremos la Carrera Docente Universitaria y sus cambios, en los últimos años.

poseen baja escolaridad, trabajaban en la precariedad, frecuentó escuelas públicas durante toda la Educación básica, cursó la enseñanza superior y después estudió una lengua extranjera durante los cursos de postgrado (capital adquirido). La segunda profesora pertenece a una realidad social bastante privilegiada y tuvo acceso a los diferentes bienes culturales y educativos a lo largo de su formación. El primer trabajo fue en una universidad privada aun cuando estaba en el curso del máster.

Todos los profesores de las Ciencias Humanas, curiosamente, tuvieron acceso a los diferentes capitales heredados. Es decir, desde la infancia estudiaron en las mejores escuelas, convivieron en un ambiente letrado, tuvieron acceso a los diferentes bienes culturales, los padres eran médicos, funcionarios públicos o empresarios. Además, las posibilidades académicas también fueron diferenciadas, ya que tuvieron la oportunidad de estudiar el postgrado en importantes universidades públicas del país y del exterior, lo que contribuyó a la adquisición de otros capitales importantes al campo universitario.

Las profesoras de las Ciencias Jurídicas presentaron características muy similares en relación a los capitales económico, social y cultural. Ellas pertenecen a la clase media, tuvieron acceso a buenas escuelas desde la infancia, aun en la adolescencia estudiaron lengua extranjera, los padres actúan profesionalmente en la medicina, en el derecho y en el comercio. Ellas atribuyen gran parte de sus conquistas profesionales y académicas a las oportunidades de formación que tuvieron en función de la condición social.

Los profesores del área de Educación son de origen familiar humilde, estudiaron en escuela pública, tuvieron poco acceso a los libros didácticos y literarios; raramente frecuentaron espacios de incentivo a la cultura; los padres, con baja escolaridad, trabajaban en la economía sumergida y vivían en la periferia de la ciudad de João Pessoa. Uno de los sujetos relató que los padres siempre incentivaron los hijos a permanecer en la escuela y que después que todos los hijos concluyeron el curso superior, volvió a la escuela, concluyó la educación básica y por incentivo de los hijos, consiguió concluir su curso superior. Los educadores relataron que la conclusión del doctorado es casi un

acto heroico en función de todas las condiciones adversas que afrontaron. Dos de los tres profesores del área realizaron el grado estudiando por la noche para que tuviesen condiciones de conciliar con el trabajo. Solo una estudió en el periodo diurno, porque era becaria de iniciación científica, lo que le ayudó a permanecer en la universidad y abrir los caminos para seguir la vida académica.

Los profesores de las Ciencias Exactas presentaron posiciones diferenciadas en relación a los capitales económico, social y cultural. Aunque los tres ya estén en el último nivel de la carrera, la trayectoria fue marcada por diferencias importantes. El profesor que está en la universidad más de treinta años fue el único que tuvo oportunidades de formación en buenas escuelas, heredó de su familia de clase media bienes culturales y sociales importantes. Su entrada en la universidad fue por indicación y selección simple. Además, su familia disponía de buenas relaciones en diversos espacios sociales e incluso en la universidad. Sumado a esto, el profesor desde muy joven se destacó en la Ingeniería y por su buen desempeño asumía docencia en la enseñanza técnica profesional, a la que se dedicó durante algunos años como profesor y gestor. Esa experiencia, según él, posibilitó el ingreso en la universidad, ya que se había identificado con la docencia.

Los demás profesores nacieron en el interior de lo estado de Paraíba, los padres tenían baja escolaridad y una renta familiar muy reducida. Aun jóvenes, salieron de sus ciudades con el objetivo de trabajar y hacer un curso superior. Los capitales cultural, social y económico de estos profesores fueron adquiridos, según ellos, a partir de las oportunidades traídas por la carrera académica.

2.2.4.2 Indicadores del Capital de Poder Universitario

El capital de poder universitario se configura a partir de las posiciones ocupadas por los profesores en el campo universitario (consejos, comisiones, tribunales de concurso, consultoría *ad hoc*, etc.), como también en otras instituciones y asociaciones de prestigio académico para cada área de

conocimiento. Cabe resaltar que todos asumen cargos de gestión y que por ello existe ya una relación de los sujetos con el poder universitario.

Además, por ser gestores, también son miembros del Consejo de Centro y, al menos tres de ellos, por ser directores, participan del Consejo Superior de la UFPB. Sabiendo de estas evidencias, enfatizamos también en esta sección otras funciones también relevantes asumidas por los sujetos en sus áreas de actuación. Identificar estas actividades en el Currículo Lattes de cada profesor exigió un periodo significativo de búsqueda en función de la diversidad de instituciones y comisiones con prestigio académico de las cinco áreas de conocimiento donde los sujetos actúan.

En las Ciencias Exactas, destacamos como capital de poder universitario, la participación de uno de los profesores en la Academia Paraibana de Ingeniería; otro docente representa el Centro de Tecnología (Exactas) en el Consejo Universitario y fue electo por sus pares para asumir esa función, y también se ha destacado por haber creado dos Programas de Postgrado, poseer beca de productividad de la CAPES y publicar trabajos relacionados a la ingeniería química y de producción. El tercer profesor del referido Centro es un investigador con publicaciones y citas en revistas internacionales de gran prestigio académico en el área de la física, se destaca en el Postgrado y dispone de beca de productividad.

En el Centro de Ciencias Jurídicas, una de las profesoras con menos tiempo en la institución, posee un capital de poder político de “autoridad estatutaria” en la universidad como jefe de Departamento y, actualmente, como coordinadora de prácticas, que le permite participar como miembro del Consejo de Centro. Otra docente, ya fue miembro del Consejo Superior de la universidad y actualmente, ocupa un espacio en el Consejo Universitario. Es alumna del programa de doctorado de la Université de Montpellier I, en Francia, lo que, ciertamente, le confiere cierto prestigio académico entre sus pares. Finalmente, la tercera profesora de este Centro presenta varios indicadores de poder universitario, sea a través de los cargos que asume en la Universidad, sea a través de las funciones que ejerce en otras instituciones, como representante de la UFPB en la Concejalía de Educación Básica del Ministerio

de Educación junto a la UFPB, Coordinadora del Programa de Apoyo al Director Municipal de Educación de Paraíba y Rio Grande del Norte y Miembro del Comité Gestor Institucional para Formación Continuada de la UFPB, además de ser también consultora *Ad-hoc* de la CAPES.

En el Centro de Ciencias Humanas, una de las profesoras con vínculo institucional de apenas tres años, ya posee capital político por estar en la Coordinación de curso. Según ella, por haber sido alumna de la institución desde el grado hasta el doctorado, ya poseía buenas relaciones con los compañeros de su área y esto favoreció su ingreso en el cargo. A pesar de no presentar muchos indicadores de poder universitario, demuestra que tiene ese objetivo y que por ello, pretende vincularse al postgrado en la UFPB, ya que está como profesora invitada en otra institución pública. Otro profesor se destaca por participar como presidente de la Comisión de la Verdad que investiga crímenes contra los derechos humanos cometidos durante la dictadura militar del país, también es líder de un grupo de investigación y participa de dos programas de postgrado. Una de las profesoras del Centro con más tiempo vinculado a la universidad, participó como evaluadora de varios concursos públicos para la docencia en la UFPB y en otras instituciones, actualmente, también coordina un grupo de investigación. Por último, destacar que un profesor que fue docente en una universidad americana durante seis años, es miembro del Consejo Curador de la UFPB, miembro del Comité de Ética en Investigación del Centro de Ciencias de la Salud, como también participa de tres asociaciones internacionales en el área de la psicología. Su capital de poder universitario es una referencia en su área de actuación.

Los profesores del Centro de Educación poseen un buen capital de poder universitario. Una de las profesoras es miembro y coordinadora del Núcleo Interdisciplinar de Investigación y Acción sobre Relaciones de Género, integra el programa hispano-brasileño de cooperación entre UFPB y Universidad de Barcelona y participa de grupos de investigación. El único representante masculino de este centro en esta investigación es líder de un grupo de investigación, vinculado al Programa de Postgrado y fue el Coordinador del Programa del Ministerio de Educación “Escuela de Gestores” en la UFPB.

La tercera profesora de este Centro coordina un grupo de investigación que implica dos áreas de conocimiento y dos centros, asumió la jefatura departamental, representó la UFPB junto al Consejo Estatal de Asistencia Social, representó el Centro de Humanidades en el Consejo Universitario y actualmente es coordinadora adjunta del Programa de Postgrado.

En relación al Centro de Salud, una de las profesoras actuó como presidente del Consejo Estatal de Enfermería, participa de la comisión de evaluación de proyectos de responsabilidad social como representante del Centro. Además, se ha convertido en referencia con trabajos desarrollados con la comunidad a través del hospital universitario. La segunda representante, recientemente doctorada, posee capital de poder universitario por integrar la coordinación de responsabilidad social de la Facultad de Salud y haber creado un laboratorio de atención a la comunidad, dedicado a los niños con síndrome de Down. Ella, tiene la intención de convertir este laboratorio en el mayor Centro de Referencia del Estado de Paraíba para el tratamiento de éstas personas. Recientemente esta profesora ingresó en el postgrado en Lingüística, ampliando su espacio de actuación, y, consecuentemente, sus relaciones de poder en el interior de la Universidad. Ya asumió la jefatura departamental, desarrolla proyecto de investigación y participa de comisiones en la UFPB, como también junto al Ministerio de la Educación.

2.2.4.3 Indicadores de capital de poder o prestigio científico e indicadores de capital de notoriedad intelectual

En esta sección abordaremos los indicadores de capital de poder científico y de notoriedad intelectual, ambos referidos por Bourdieu (2008), en lo que se refiere a la visibilidad de la producción académica de los sujetos de la investigación en los medios de comunicación contemporáneos.

Los vínculos de los profesores con el Postgrado y con los órganos de fomento como CAPES y CNPQ, representan los principales indicadores de capital y poder de prestigio científico. Es decir, poseer proyectos de investigación que incluyen redes de conocimiento (participación de profesores investigadores de otros departamentos, centros de diferentes universidades

brasileñas y fuera del país), sin duda es una importante indicación de ese tipo de capital. Asimismo, estos proyectos son financiados después de ser sometidos a la evaluación y concurren a través de convocatoria pública con otras propuestas en todo país. Los profesores que se destacan en las publicaciones y proyectos de investigación pueden obtener una beca de productividad a partir de esos órganos.

Los indicadores de capital de notoriedad intelectual, según Bourdieu (2008) se refiere a la “relación de los profesores con el gran público” (Bourdieu, *op.cit.*, p. 261), es decir, su participación en programas de TV o radio, artículos en periódicos, blogs, websites, etc. Cabe resaltar que esa notoriedad intelectual es relativa también en relación a las áreas de conocimiento, esto porque algunos vehículos o programas en los medios de comunicación tienen relevancia para unas áreas y otras no. Por otro lado, los profesores pueden ser invitados a participar de programas con impacto y credibilidad en áreas distintas.

A través de un minucioso trabajo de busca en la Plataforma Lattes, pudimos constatar los indicadores de capital intelectual y de poder o prestigio científico en los currículos de los profesores, en relación a las publicaciones y la participación de los docentes en eventos científicos como ponentes y miembros de comisión científica; también buscamos informaciones sobre las posibles experiencias de los docentes en otras universidades como invitado y/o posibles instancias internacionales para la realización de investigaciones; citas en artículos de revistas indexadas; participación en los diferentes medios de comunicación; y, finalmente, orientación de tesis doctorales que, según Bourdieu (2008) es “uno de los indicadores más poderosos y más seguros del poder universitario” (p. 260).

Con relación a nuestro estudio, hemos constatado que por lo menos dos docentes, sujetos de la investigación, vinculados a la Facultad de Tecnología, poseen un significativo capital de poder o prestigio científico, además de notoriedad intelectual. Sus publicaciones poseen distinción internacional en las mejores revistas de las áreas de física e ingeniería, siendo citados en trabajos nacionales e internacionales importantes. Ambos tuvieron formación fuera del

país y participaron como ponentes y organizadores de eventos internacionales. Los profesores tienen una amplia participación en tribunales de másteres y doctorados, además de tutorías, especialmente en el ámbito del doctorado.

Eses docentes tienen un trabajo académico, predominantemente dedicado a la investigación, aunque también tengan docencias en el grado y orienten trabajos de iniciación científica, ya que es una exigencia de la CAPES. El tercer representante del Centro posee publicaciones en revistas, publicó libros, escribió el prólogo de tres obras, participó de tres tribunales de tesis de doctorado, siendo una como tutor. Los demás trabajos fueron de orientaciones en cursos de máster. Este profesor optó por apartarse del postgrado para dedicarse a la dirección del centro, ya que, según él, no tenía más condiciones de acompañar el ritmo exigido por el programa y agencias de fomento.

Los profesores del Centro de Salud tienen una peculiaridad: su capital de poder y prestigio científico ha sido construido a partir de la responsabilidad social. Las publicaciones e investigaciones desarrolladas son consecuencias de los resultados de esa aproximación y servicio prestado a la comunidad, sea a través del hospital universitario, sea a través del laboratorio de fonoaudiología. Ambas participaron en los medios de comunicación locales para divulgar los resultados de sus proyectos, lo que de cierta forma ha favorecido la construcción de capital de notoriedad intelectual.

Una de las profesoras se ha destacado con sus publicaciones en revistas indexadas, siendo citadas en algunas publicaciones. Escribió nueve libros y tienen capítulos publicados en libros de circulación nacional. No actúa en el Postgrado, pero quiere acreditarse a un programa de otra institución universitaria. Recibió premios nacionales, participó como ponente en muchos congresos y organizó otros. Evaluó proyectos de fomento en otra universidad pública del noreste brasileño como invitada y participó de concursos públicos para docentes como miembro evaluador.

La segunda representante del Centro realiza proyectos de iniciación científica, ganó tres premios nacionales en su área de trabajo, tiene publicaciones en tres periódicos y textos en la prensa de la ciudad. Participó en tribunales de máster como evaluadora externa y oposiciones para docentes.

Tiene un trabajo bastante productivo junto a la iniciación científica de incentivo a los alumnos del grado para participar de los eventos y presentar trabajos. Está en fase de acreditación en el Programa de Postgrado en Lingüística de la UFPB vinculado al Centro de Ciencias Humanas, ampliando sus redes de reconocimiento y relaciones internas en la UFPB, como ya indicado.

Los profesores de las Ciencias Humanas, de forma general, poseen un importante capital de poder y prestigio científico, aunque una de las docentes que está en la institución desde hace tres años se destaca por sus publicaciones de artículos en libros y en revistas indexadas, siendo referencia en citas. Esta docente ya participó de tres tribunales de máster y un tribunal de doctorado; orienta dos trabajos en el máster como profesora invitada en un Programa de Postgrado en la Universidad Estatal de Paraíba, pero pretende ingresar en el próximo año como profesora permanente del Programa de Psicología en la propia UFPB para orientar trabajos de tesis doctoral.

La segunda profesora de ese Centro, que está en la UFPB desde hace cuarenta años, posee publicaciones importantes en revistas nacionales, escribió cinco libros, posee artículos en libros vinculados a editoriales importantes del país, participa en tribunales de evaluación de concursos y selección de alumnos de postgrado, tiene una significativa participación en congresos y tribunales de máster y doctorado. Dirigió cinco tesis y trece trabajos de fin de máster. La docente reveló que a lo largo de su carrera, siempre buscó equilibrar su trabajo académico en la enseñanza, en la investigación y en la responsabilidad social, por considerarlos igualmente importantes.

Uno de los profesores del Centro de Humanidades, a su vez, se ha destacado en el área de las Ciencias Políticas y en la Sociología y Derechos Humanos, siendo revisor de revistas indexadas en estas tres áreas de conocimiento, incluso recibió premios por algunas publicaciones. Escribió varios textos en periódicos de lo estado de Paraíba y tiene una columna social en un importante blog de repercusión estatal sobre política. Participa de debates y entrevistas en radios y TV's de la ciudad y, por ello, ha adquirido capital de notoriedad intelectual. Posee proyectos de iniciación científica, dirigió

dos trabajos de fin de Máster y participó de quince tribunales de máster. En el doctorado fue evaluador en dos tribunales, pero hasta el momento no orientó ninguna tesis. Participó de muchos eventos científicos como ponente y evaluador en concurso público.

El último profesor de la Facultad de Ciencias Humanas tal vez sea el que mejor representa el capital de poder político y científico, así como de notoriedad intelectual de esta facultad: concedió varias entrevistas a las TV's locales y nacionales sobre los temas de su investigación en el ámbito de la psicología social. Su amplia producción académica es predominantemente internacional, con publicaciones en revistas indexadas, incluso algunas incluso con premios, siendo mencionado en muchos trabajos científicos. Es revisor de revistas nacionales y de fuera del país; escribió libros y capítulos de libros y diversos artículos en periódicos del estado de Paraíba. Es invitado, constantemente para participar de tribunales de concurso público en diferentes universidades como en la propia UFPB. Participó de muchos congresos como ponente y organizó seminarios. En el ámbito del postgrado, participó de tribunales de máster y orientó once trabajos de fin de máster y, en el ámbito del doctorado, tiene ocho orientaciones de tesis en marcha.

Los profesores del Centro de Educación presentan un significativo capital de poder político y científico y por lo menos las dos docentes que están en la UFPB desde hace más de ocho años, muestran una tendencia de ampliación de ese tipo de capital a lo largo de su carrera por el perfil que ya presentan en el momento actual. Una de ellas participa de cuatro proyectos de investigación a través del grupo en que es líder, tiene publicaciones en revistas indexadas, emite informes de evaluación en tres revistas nacionales, participó de varios congresos nacionales e internacionales, ha sido tutora de más de cincuenta trabajos en el grado y hoy se dedica al postgrado como coordinadora y tutora de investigaciones de máster y doctorado. Esa docente con formación en Servicio Social, ha transitado en la educación a partir de su doctorado y mantiene una red de relaciones de conocimiento y poder en los centros de ciencias humanas y educación, sea asumiendo funciones de gestión, sea a través de la investigación.

La otra profesora también presenta una significativa producción académica, tiene trabajos presentados en revistas importantes y en congresos internacionales. El hecho de tener un proyecto de investigación que tiene convenio con la Universidad de Barcelona, ha expandido sus relaciones externas a la UFPB. Posee diez artículos en libros y escribió un prólogo. Es autora de un programa de informática educativa y participó como ponente de diversos congresos y fue miembro de comisiones organizadoras de otros. Orientó muchos trabajos de grado y especialización, pero no tuvo experiencia hasta el momento con másteres y doctorado. Se presentó en los medios de comunicación a través de un canal en *YouTube* junto a su grupo de investigación.

El profesor, a su vez, tiene dos publicaciones en periódicos, ganó tres premios en la iniciación científica, posee por lo menos doce capítulos de libros, pero su mayor indicador de capital de poder científico se ubica en su actuación en el postgrado, ya que participó de por lo menos cincuenta tribunales de máster y veinticinco de doctorado. Orientó seis trabajos de tesis y dieciocho trabajos de fin de máster.

Las profesoras del Centro de Ciencias Jurídicas poseen un perfil académico muy diferenciado. Una de las profesoras se ha dedicado intensamente a la gestión y a la enseñanza en el grado. No posee publicaciones en periódicos, según ella, no pretende ingresar como profesora e investigadora en el Postgrado. Otra docente, con apenas tres años de vínculo efectivo con la institución, tiene dos artículos en revistas, escribió un libro y orienta trabajos de conclusión de curso de grado. Sin embargo, tiene el objetivo de ampliar su producción académica y así tener los requisitos necesarios para ingresar en un programa de postgrado, después de concluir su doctorado que está en marcha.

La tercera profesora de ese centro que compone nuestra muestra, es la que mejor representa los capitales de poder político o científico y de notoriedad intelectual. Con una amplia publicación en libros y revistas nacionales indexados, es revisora *ad hoc* de la CAPES y de varias revistas. Participó y organizó congresos y publicó artículos en periódicos. Es coordinadora del

postgrado y participó en, por lo menos, veintidós tribunales de máster y dos de doctorado. Actualmente orienta tres trabajos de fin de máster y dos tesis doctorales.

2.2.4.4 Capital de poder político y económico y disposiciones políticas

En esta sección optamos por agregar los indicadores de capital político y económico a los indicadores de las disposiciones políticas en función de sus características e interrelaciones. De acuerdo con Bourdieu (2008), el indicador de capital de poder político y económico está relacionado a las funciones asumidas por los docentes en algún momento de su carrera profesional, en instituciones públicas (municipales, estatales y federales) o privadas de prestigio social externas al campo universitario.

Los indicadores de las disposiciones políticas de los sujetos, a su vez, tienen relación con sus propias posiciones ocupadas en el interior del campus universitario, es decir, participación en las elecciones y disputas por cargo, apoyo político para manutención o cambios políticos en la universidad, participación en los órganos colegiados, etc. Además, son indicadores de las disposiciones políticas, las posiciones políticas externas a la UFPB, como por ejemplo, su posición pública “en favor de causas de izquierda y de derecha” (Bourdieu, *op.cit.*, p. 265).

Un hecho interesante es que durante la investigación de campo tuvimos la oportunidad de participar de dos momentos políticos que estaban en el centro del debate en los pasillos de la universidad: uno hacía referencia a la Presidenta de la República y al proceso de *impeachment* de la presidenta Dilma Rousseff, y otro debate de ámbito interno, relacionado con la elección a rector de la UFPB (como ya mencionamos en puntos anteriores). Aunque no fuera objetivo de esta investigación, se pudo percibir algunas posiciones

asumidas por los docentes⁷⁵ en estas dos situaciones y, así, sus disposiciones políticas.

En todos los Centros identificamos profesores involucrados con cuestiones políticas dentro y fuera de la Universidad. De los quince profesores entrevistados, por lo menos, ocho tuvieron participación directa en el proceso electoral para el rectorado. De estos ocho, por lo menos seis ligados al Centro de Humanas y Educación expresaron públicamente sus opiniones de izquierda para la manutención del gobierno de la presidenta.

Para Bourdieu (2008), un dato importante sobre las disposiciones políticas de los profesores es saber si poseen afiliación sindical. Así, durante la entrevista, hemos preguntado a los profesores si ellos pertenecían a un sindicato o si eran afiliados a algún partido político. De los quince profesores, apenas cinco estaban sindicados. Otros tres docentes habían estado afiliados y ya no lo estaban, y los demás afirmaron que no tenían pretensión de afiliarse. Hay una aparente pérdida de credibilidad del sindicato junto a la categoría según los sujetos de la investigación. En relación a los partidos políticos, apenas tres son afiliados.

En relación a los indicadores de poder político y económico, apenas una profesora del Centro de Ciencias Jurídicas presenta esos indicadores. Ella es representante de la UFPB junto a la Concejalía de Educación Básica del MEC y coordina el Programa Federal de Apoyo a los Directivos Municipales de Educación en João Pessoa y en Natal. Las funciones asumidas llaman la atención porque sus relaciones externas a la UFPB con los órganos públicos pertenecen al área de la educación y no de las ciencias jurídicas. En las Ciencias Exactas, igualmente, apenas uno de los profesores mantuvo algún tipo de relación con instituciones externas a la UFPB. Durante varios años este docente fue director de un órgano privado sin fines lucrativos que apoya a la micro y pequeña empresa. Es una institución de mucha tradición y actuación en todo el país.

⁷⁵ Uno de los foros donde pudimos percibir las disposiciones políticas asumidas por los docentes fue a través de sus páginas en las redes sociales, como Facebook. De los quince profesores de la investigación, tres no poseen red social. Así que, de las doce páginas webs identificadas, por lo menos seis profesores se han manifestado sobre los procesos políticos del país y de la UFPB.

En las Ciencias Humanas, dos profesores muestran tener capital y poder económico. Uno de ellos con actuación en instituciones y asociaciones internacionales ligadas a la Psicología, su área de investigación. Otro docente, participó como presidente por dos años de un importante órgano público estatal responsable por el sector turístico de Paraíba. La participación en el cargo se dio por indicación del partido político que está afiliado y que en la época ocupaba el gobierno del estado.

En relación a los profesores del Centro de Educación, uno de ellos se destaca en relación a los demás por haber participado como miembro del Consejo Estatal de Educación, haber sido durante algunos años presidente del Sindicato Estatal de los Profesores de la Educación Básica de Paraíba y, finalmente, haber coordinado un Programa de Formación de Gestores a través de la Educación a Distancia vinculado al Ministerio de la Educación.

En las Ciencias de la Salud, apenas una profesora presenta indicador de capital de poder económico por participar, como ya fue mencionado, del Consejo Estatal de Enfermería y Consejo Federal de Salud, órganos importantes que acompañan y fiscalizan la salud pública en lo estado de Paraíba y en el país.

Esos indicadores y sus apreciaciones sirvieron como elementos importantes para la etapa de análisis de las categorías establecidas en este estudio y están sintetizados en el cuadro a continuación.

Cuadro 5: Indicadores de capitales

SUJETOS			INDICADORES			
Nº	Función	Centro	Capital Social, Cultural y Económico	Cap. de Poder Universitario (prestigio académico)	Cap. de Poder o de Prestigio Científico y Cap. de Notoriedad intelectual	Cap. de Poder Político y Económico y Disposiciones Políticas
1	Coordinadora de Prácticum	Ciencias Jurídicas	Heredado	En Construcción	No Posee	No Posee
2	Jefa de Departamento	Ciencias Jurídicas	Heredado	Posee	No Posee	No Posee
3	Coordinadora de Postgrado	Ciencias Jurídicas	Adquirido	Posee	Posee	Posee
4	Coordinadora de Extensión del Centro	Ciencias de la Salud	Heredado	En Construcción	En Construcción	No Posee
5	Jefa de Departamento	Ciencias de la Salud	Adquirido	En Construcción	Posee	Posee
6	Coordinadora de Postgrado	Ciencias Humanas	Heredado	Posee	Posee	Posee
7	Vicedirector de Centro	Ciencias Humanas	Heredado	Posee	Posee	Posee
8	Coordinadora de Curso	Ciencias Humanas	Heredado	En Construcción	En Construcción	No Posee
9	Jefe de Departamento	Ciencias Humanas	Heredado	Posee	Posee	Posee
10	Jefe de Departamento	Ciencias Exactas	Adquirido	Posee	Posee	Posee
11	Coordinador de Postgrado	Ciencias Exactas	Adquirido	Posee	Posee	Posee
12	Director de Centro	Ciencias Exactas	Heredado	Posee	Posee	Posee
13	Director de Centro	Educación	Adquirido	Posee	No Posee	Posee
14	Jefa de Departamento	Educación	Adquirido	En Construcción	En Construcción	En Construcción
15	Vicecoordinadora de Postgrado	Educación	Adquirido	Posee	En Construcción	Posee

Fuente: Elaboración propia.

2.3 Análisis de los datos

Entendemos el proceso de investigación social en términos de lo que Bourdieu (1992, p. 191) llama de “inversión metodológica,” es decir, considerar que los procedimientos metodológicos acompañan todo el proceso de investigación en sus distintas fases. Para analizar un campo social y sus relaciones internas y externas, el investigador puede organizar el proceso de investigación a partir de las siguientes etapas teórico- metodológicas sugeridas

por Bourdieu (1992): elección de un segmento social con características sistémicas (campo); construcción previa del esquema de las relaciones de los agentes e instituciones objeto del estudio (posiciones); descomposición de cada ocurrencia significativa, característica del sistema de posiciones del campo; análisis de las relaciones objetivas entre las posiciones en el campo (lógica); análisis de las disposiciones subjetivas (habitus); construcción de una matriz relacional corregida de la articulación entre las posiciones (estructura); síntesis de la problemática general del campo.

Para Bourdieu (1992), al aproximarse del terreno de la investigación, el investigador debe tener la consciencia de que el trabajo científico no es lineal, sino dinámico, y que, por ello, para conducir la investigación asume una doble función: limitar el campo investigado sabiendo que en él hay relaciones entre las posiciones de los agentes, las estructuras internas y externas; y, promover una mirada innovadora sobre lo que ocurre en el interior de este campo.

Así, al mismo tiempo que recogimos los datos, tuvimos la preocupación durante la investigación de evaluar, describir, interpretar, construir hipótesis en continua interacción con el referencial teórico utilizado en este estudio, siendo este ejercicio importante y desafiador y fue el que guió el proceso de análisis. Según Minayo (1992), el proceso de análisis de los datos consiste en una “mirada atenta a los datos de la investigación,” y complementa afirmando que esta etapa de la investigación tiene por finalidad establecer una comprensión de los datos recogidos, confirmar o no las hipótesis de la investigación, responder a las cuestiones formuladas y/o ampliar el conocimiento sobre el asunto investigado.

Además, el análisis, en última instancia, significa una forma de interpretación que busca superar las incertidumbres y enriquecer la lectura de los datos recogidos, es decir, tiene la preocupación de comprender críticamente el sentido de las hablas de los sujetos y su significado explícito u oculto. Para analizar los datos recogidos en esta investigación, utilizamos el análisis de contenido a partir de las contribuciones de Bardin (2006) que organiza los procedimientos de análisis en tres importantes fases:

La primera, llamada de *Preanálisis*, que consiste en la organización del material a ser analizado con el objetivo de tornarlo operativo, sistematizando las ideas iniciales. Así, realizamos una lectura fluida de los datos, como un intento de aproximación al contenido. A continuación, hicimos una recopilación de lo que sería analizado, para a partir de ahí, formular nuevas hipótesis y reflexiones.

En esta fase, tuvimos el cuidado de explorar los datos recogidos en la investigación documental, analizando y reflexionando sobre los contenidos de las resoluciones de la UFPB sobre evaluación del desempeño docente, además de centrarnos en las transcripciones de las entrevistas, realizando lecturas sistemáticas y resaltando los posibles indicadores que nos ayudarían a manejar los análisis (Bardin, 2006).

La segunda, la *utilización del material*, consiste en la definición de categorías⁷⁶, clasificando los datos descriptivos recogidos. Esa etapa ha sido muy importante porque posibilitó algunas interpretaciones sobre nuestros datos, ahora con un cuidado analítico mayor, más profundo y orientado por el referencial teórico. La categorización fue fundamental para orientar y organizar el análisis de los datos, ya que, según Bardin (*op.cit*), consiste en la:

Clasificación de elementos constitutivos de un conjunto, por diferenciación y, a continuación, por reagrupación según el género (analogía), con los criterios previamente definidos. Las categorías, son rubricas o clases, las cuales reúnen un grupo de elementos bajo un título genérico, agrupación esta efectuada en razón de los caracteres comunes de estos elementos (Bardin, 2006, p. 117).

Como ya se ha indicado en el Capítulo I, partimos de la premisa de que los cambios recientes en las políticas de Educación Superior en Brasil, inspiradas en la lógica gerencial, ha afectado sustancialmente la práctica

⁷⁶ Sobre el establecimiento de las categorías, Gomes (1994, p. 58) afirma que el investigador debe seguir algunos criterios que son fundamentales a la calidad de los análisis: El primer se refiere al hecho de que el conjunto de categorías debe ser establecido a partir *de un único principio de clasificación*; el segundo se refiere a la idea de que un conjunto de categorías *debe ser exhaustivo*, es decir, se debe cuidar para que en cada categoría sean incluidos todos los elementos verificados sobre el tema; el tercer está relacionado al hecho de que las categorías del conjunto deben ser *mutuamente exclusivas*, es decir, una respuesta no puede ser incluida en más de una categoría, el cuarto principio se refiere a la *homogeneidad*, donde las hablas son agrupadas por características comunes; el quinto principio trata de la *objetividad*, cuidado para definir con claridad los indicadores para la clasificación de cada elemento en una determinada categoría y finalmente, el sexto criterio que se refiere a *la fidelidad*, es decir, a la utilización fiel de las hablas de los sujetos entrevistados.

pedagógica y académica del profesor a partir de la productividad y promovido experiencias y sentimientos que cambian la identidad y la ética del trabajo. Esa problemática evidencia dos ejes temáticos que asumen aquí la condición de categoría: la **privatización**, comprendida como proceso que evidencia la lógica gerencial en la universidad, y la **performatividad**, considerada como los efectos de la lógica gerencial en la dinámica académica y en el trabajo de los profesores. A partir de estas dos categorías, fueron elaboradas subcategorías inspiradas en el referencial teórico de la investigación, en los relatos de los entrevistados y en los demás datos recogidos durante la investigación de campo e investigación documental.

3 Contexto de la Investigación

En esta sección presentaremos las principales informaciones sobre el Noreste brasileño, región de Brasil donde se ubica el estado de Paraíba y la UFPB. Los datos han sido recogidos a través del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE, 2013). A continuación, nos dedicaremos a la UFPB, objeto empírico de esta investigación.

Características del Noreste de Brasil y del Estado de Paraíba: contexto socio-espacial de la investigación

La Universidad Federal de Paraíba, ubicada en la región noreste, es considerada una de las más pobres del país. En los últimos diez años, la región ha presentado cierto crecimiento y desarrollo económico en función de la reciente tendencia de migración de las industrias, antes concentradas en la Región Sudeste. Los avances todavía, no fueron suficientes para mejorar la calidad de vida de la mayoría de su población; por ejemplo, la tasa de mortalidad es la tercera más grande del país, de cada mil niños nacidos vivos, cerca de treinta y cinco mueren antes de completar 1 año de vida; seis en cada diez domicilios no posee red de saneamiento.

De acuerdo con la división regional establecida por el IBGE (2013), el noreste es la segunda mayor región de Brasil en cuantitativo de población, detrás solamente del sureste brasileño. La etnia de la población del Noreste

está formada por un 62,5% de mulatos⁷⁷; 29,2%, de blancos; 7,8% de negros y 0,5% de indígenas. Según la última investigación del IBGE en 2013, la población total de la región, es de 55.794.707 habitantes, alcanzando una densidad demográfica de 35,8 habitantes para cada kilómetro cuadrado. La mayoría de las capitales están ubicadas en la costa del país, lo que indica la gran concentración poblacional y económica del Noreste en esa franja de la región.

El estado de Paraíba según el IBGE, tiene una población de 3.769.977 habitantes y ocupa el 5º lugar entre los Estados del Noreste más poblados. La densidad demográfica estatal es de 84,52 hab/km². La población está formada, en su mayoría, por pardos,⁷⁸ sumando 52,29%, seguido por blancos, con 42,59%; por negros, con 3,96%; por amarillos o indígenas, con 0,36% y los no declarados, con 0,79%.

En relación a la ocupación del noreste con más de 15 años, hubo entre los años de 2004 y 2013, una caída en el índice que pasó de 61.2% para 57,9%. De este porcentaje, 71,9% de los cargos son ocupados por hombres, mientras que las mujeres ocupan 45,2% del mercado de trabajo. La tasa de desempleo es la mayor del país, siendo 6% para hombres y 10,8% para las mujeres. Cerca de 30,9% de la población recibe de 1 a 2 sueldos mínimos, mientras que apenas 0,3% posee una renta superior a 20 sueldos mínimos. El estado de Paraíba posee una de las más bajas rentas per cápitas del país y el cuarto menor Índice de Desarrollo Humanos (IDH).

En relación a los datos referentes a la Educación, el noreste concentra 52,7% del total de analfabetos de Brasil. El estudio realizado en 2013 apunta que 12,9 millones de brasileños con más de 15 años de edad no saben leer ni escribir. De estos, 6,8 millones están en la región noreste que tiene una tasa de analfabetismo de 16,9%, casi el doble de la media nacional, de 8,6%. Paraíba

⁷⁷ Mulato es un término utilizado para referirse a una persona que ha nacido de un padre blanco y una madre negra o viceversa, en términos más generales, una persona de cualquier proporción significativa de ascendencia europea y africana. En el sentido más amplio, se aplica a las personas de ascendencia blanca y negra.

⁷⁸ Pardo es un término usado para configurar uno de los cinco grupos de color o raza que forma la población brasileña. En el sentido concreto la palabra *pardo* se hace referencia a los brasileños con variadas ascendencias étnicas, con una mistura de colores de piel, es decir: mulata - descendente de blancos y negros; cabocla - descendente de blancos e indígenas; cafuza – descendente de negros e indígenas.

presenta el tercer más alto índice de analfabetismo de la región, por detrás solo de los estados de Alagoas y Piauí.

El panorama brasileño está marcado por desigualdades regionales en el acceso y permanencia de estudiantes en la escuela. El tiempo medio de estudio de la población es de 6.6 años para los hombres y 7.4 para las mujeres. Una información importante es que 78,7% de la población estudia en la red pública de enseñanza, siendo que 84,6% en la Secundaria; 89,4% en el Bachiller y 33.6% en la Enseñanza Superior, es decir, hay una significativa reducción cuanto al acceso de la población a la enseñanza superior pública y gratuita en esta región.

En cuanto a las cuestiones socioeconómicas, la diferencia de acceso a la enseñanza superior entre el 20% con mayor renta y el 20% con renta menor fue superior a 42%, lo que requiere acciones para la reducción de las desigualdades sociales, que afectan sobremanera el acceso a la educación superior. Cuando analizamos estos datos junto a las cuestiones raciales, que señalan enormes disparidades, teniendo en cuenta que, en 2013, los blancos tuvieron cerca de un 15% más acceso que los negros a ese nivel de enseñanza.

Ya en cuestión de género, las mujeres más jóvenes están teniendo más acceso al nivel superior que los hombres, considerando que, de los estudiantes con edades entre 18 y 24 años que estaban matriculados en algún curso superior, en 2013, 14,6% son hombres y 20,5% mujeres. Estos datos revelan la importancia de las políticas de luchas por la igualdad de género, que tienen llevado las mujeres a la enseñanza superior. Pero, esto no quiere decir que existe una igualdad de género, puesto que, todavía persiste una fuerte segregación en relación a las áreas de conocimiento y cursos (Carvalho y Rabay, 2013)⁷⁹.

En relación a los datos referentes a la Enseñanza Superior en Paraíba, de acuerdo con el documento “Mapa de la Educación Superior” divulgado por la

⁷⁹ Los estudios sobre las carreras universitarias en la UFPB (Carvalho, 2010; Carvalho & Rabay, 2013; Barbosa, 2015), mostraron que existe una tendencia de que las mujeres cursan las licenciaturas y los hombres las ciencias exactas. Según las investigaciones, esta división en la formación profesional y académica tiene una relación histórica con la división social y sexual del trabajo que se está perpetuando hasta los días actuales, desembocando en diversas discusiones de género.

Asesoría Económica del Sindicato de las Mantenedoras de la Enseñanza Superior (SEMESP) en 2015, el estado posee 36 instituciones de enseñanza superior, siendo 1,9% de las matrículas en cursos presenciales. En 2013, en la red privada hubo un aumento de 20% en las matrículas, alcanzando la marca de 52 mil, contra 43 mil del año anterior. En la red pública el índice tuvo un crecimiento de 1,4%, totalizando 66 mil matrículas en 2013 contra 65 mil del año anterior.

Las matrículas en cursos a distancia (EAD) en el estado registraron, en 2013, un aumento del 22% en la red privada, alcanzando la marca de 8,4 mil matrículas, contra 6,9 mil del año anterior. En la red pública, el crecimiento llegó a 6%, totalizando 5,6 mil matrículas, contra 5,3 mil en 2012. El número de admitidos (que inician el 1º año) en cursos presenciales en la red privada, en 2013, aumentó un 21% (17 mil alumnos en 2012 para 20 mil en 2013). En la pública hubo un incremento de apenas un 2,1% (20 mil en 2012 para 21 mil en 2013). En los cursos a distancia (EAD) el crecimiento de admitidos quedó en un 11%. En la red privada el crecimiento llegó al 14,9% (3.742 alumnos en 2012 para 4.301 en 2013). En la red pública hubo un incremento de 3,4% (1.852 alumnos en 2012 para 1.915 en 2013).

El porcentaje de abandono anual de los cursos presenciales en el estado llegó a 18,7% en la red privada y 22,9% en la pública. En los cursos a distancia (EAD), el índice de abandono anual llegó a 25,4% en la red privada y 30,3% en la pública. Otro dato interesante revela que el estado presenta 128 mil empleados fijos, con el nivel de educación superior completo. Paraíba también fue responsable por la formación de 13,7 mil estudiantes universitarios (12,5 mil en cursos presenciales y 1,2 mil en cursos EAD), además de tener 139 mil alumnos matriculados en el bachillerato en 2013.

A continuación, presentaremos nuestro campo de investigación, la Universidad Federal de Paraíba, la más antigua de las tres universidades públicas del estado y que se ha destacado en la oferta de Educación Superior en el estado de Paraíba y en la propia región Noreste.

3.1 La Universidad Federal de Paraíba como un campo de investigación: perfil y las características que justifican su selección como objeto empírico de la investigación

La Universidad Federal de Paraíba fue creada a través de la Ley Estatal nº 1.366 de 02 de diciembre de 1955 a partir de las escuelas superiores existentes en el estado, de la misma forma como fue en otras universidades del país. Después de cinco años de su creación, fue aprobada su federalización a través de la Ley nº 3.835 de diciembre de 1960 (UFPB, 2014). Con la federalización, hubo una particularidad de la UFPB en relación a otras universidades federales: ella se organizó a partir de una estructura *multicampi*, mientras que las demás estuvieron concentradas en un mismo campus.

De esa manera, fueron implantados siete campus en las primeras ciudades del estado de Paraíba: João Pessoa (capital), Campina Grande, Areia, Bananeiras, Patos, Sousa y Cajazeiras. Pero, a partir de 2002, pasó por un proceso de desmembramiento que dio origen a la Universidad Federal de Campina Grande (UFCG), que asumió los campus de Campina Grande (sede), Patos, Sousa y Cajazeiras, a través de la Ley nº 10.419 de 9 de abril de 2002. La UFPB, por tanto, se quedó con los *campus* de João Pessoa (sede), Bananeiras y Areia. Con la política de expansión e interiorización de las universidades públicas en el país, la universidad fue contemplada con más un campus para atender a los municipios de Mamanguape y Rio Tinto.

La UFPB desde su creación se ha dedicado a promover la enseñanza, la investigación y la responsabilidad social y ha prestado una importante contribución al desarrollo científico y tecnológico de Paraíba y de la Región Noreste. De acuerdo con el Informe de Gestión (2014), la universidad:

Por medio de la enseñanza, ofrece capacitación en las diversas áreas del conocimiento – ciencias, tecnologías, letras y artes – formando profesionales capaces de actuar en la prestación de servicios demandados por la sociedad de forma segura y responsable. A través de la investigación, estimula la iniciación científica en la perspectiva de ampliación del conocimiento visando el desarrollo del espíritu creativo en las ciencias, tecnología, cultura y artes. En la práctica de la responsabilidad social, promueve la difusión de los conocimientos generados en las actividades de enseñanza y en la investigación científica transfiriendo a la sociedad los resultados obtenidos en esas actividades. De esa manera, en el desarrollo de sus competencias en la

enseñanza, investigación y responsabilidad social, la UFPB pretende alcanzar su finalidad institucional (UFPB, 2014, p. 18).

Con la adhesión de la UFPB al Plan de Reestructuración y Expansión de las Universidades (REUNI), la institución pasó a ofrecer el mayor número de plazas en su proceso de selección comparando con otras universidades de las regiones Norte y Noreste. De acuerdo con el Informe de Gestión de 2014, la UFPB posee un total de 44.019 alumnos distribuidos en los diferentes *campus*, siendo 30.583 en el grado presencial, 6.059 en la educación a distancia y 7.377 en el postgrado, siendo 4.737 *stricto sensu* y 2.640 *lato sensu*. La UFPB tiene una política de asistencia al estudiante que atiende un total de 1.044 alumnos en 12 residencias universitarias distribuidas en 4 Centros, ofreciendo 6.410 comidas diarias.

De acuerdo con los datos divulgados por la propia universidad (UFPB, 2014), la institución viene mejorando su calidad académica en el grado, con un Índice General de Cursos con nota 4, en una variación que va de 1 a 5 establecida por el MEC. Ya en el postgrado, los conceptos obtenidos por el 60% de los cursos supera la media establecida por la CAPES. Son 138 cursos, siendo 127 presenciales y 11 a distancia. En el postgrado son 116 cursos, siendo 19 de Especialización, 62 de Máster oficial y 35 de doctorado.

La UFPB posee 2.506 docentes, siendo 2.399 efectivos, 105 sustitutos y 2 visitantes. Del total de docentes efectivos, 1.668 son doctores, 632 con máster, 71 especialistas y 28 solo con el grado. En relación a los funcionarios administrativos, en educación, la universidad posee 2.737 del cuadro efectivo, organizados en las siguientes categorías: 194 de apoyo, 1.807 técnicos, 7.366 de nivel superior, además de 1.144 subcontractados. Ya en el Hospital Universitario, son 926 funcionarios del cuadro efectivo, siendo 52 de apoyo, 435 técnicos, 439 de nivel superior; además de 327 subcontractados.

El *Campus I*, está ubicado en el municipio de João Pessoa. Es en este *campus* donde se encuentra el Rectorado y es lo que abarca el mayor número de Centros y Cursos de Grado y Postgrado⁸⁰. Considerando nuestro interés en

⁸⁰ El Campus I de João Pessoa, posee un total de 13 Centros de Enseñanza, siendo que los Centros de Biotecnología, Centro de Energías Renovables, Centro de Tecnología y Desarrollo Regional y Centro de Informática han sido creados recientemente a partir del Centro de Tecnología. Ya el Centro de Comunicación, Turismo y Artes fue desvinculado del Centro de

conocer la dinámica interna de la UFPB y los posibles efectos de las políticas actuales en la gestión y en el trabajo académico, elegimos cinco áreas de conocimiento que nos ofrecieron una visión amplia y diversificada de cómo los profesores perciben los cambios en su trabajo en la universidad. Así, realizamos nuestra investigación con los sujetos de los siguientes centros: Centro de Ciencias Humanas y Letras, Centro de Educación, Centro de Ciencias Jurídicas, Centro de Tecnología y Centro de Ciencias Médicas.

En el Cuadro 6 presentaremos las características de los referidos centros, teniendo como referencia el Informe de Autoevaluación Institucional e Informe de Gestión divulgado por la UFPB en 2014.

Cuadro 6: Las características generales de los centros de enseñanza investigados

CENTRO	CARACTERÍSTICAS
CENTRO DE EDUCACIÓN⁸¹	3 Cursos de Grado; 3 Cursos de Postgrado; Salas de Aula (no informado); 1 Laboratorio; Despachos de Profesores (no informado); 1 Biblioteca; Profesores (no informado); Alumnos (no informado); Funcionarios (no informado).
CENTRO DE CIENCIAS JURÍDICAS	1 Curso de Grado; 2 Cursos de Postgrado; 12 Salas de Aula; 1 Laboratorio; 3 Despachos de Profesores; 2 Bibliotecas; 90 Profesores; 989 Alumnos; 60 Funcionarios.
CENTRO DE TECNOLOGÍA	10 Cursos de Grado; 6 Cursos de Postgrado; 53 Salas de Aula; 60 Laboratorios; 60 Despachos de profesores; 1 Biblioteca; 190 Profesores; 3.503 Alumnos; 200 Funcionarios.
CENTRO DE CIENCIAS DE LA SALUD	9 Cursos de Grado; 9 Cursos de Postgrado; 73 Salas de Aula; 81 Laboratorios; 134 Ambientes de profesores; 1 Biblioteca; 361 Profesores; 3.125 Alumnos; 292 Funcionarios.
CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS, LETRAS Y ARTES	12 Cursos de Grado; 13 Cursos de Postgrado; 34 Salas de Aula; 8 Laboratorios; 61 Despachos de profesores; 1 Biblioteca; 304 Profesores; 4.700 Alumnos; 148 Funcionarios.

Fuente: *Elaboración propia.*

⁸¹ De acuerdo con el documento divulgado por la UFPB (2014), la Facultad de Educación es la única que no ha divulgado algunos de los datos que fueron solicitados por la evaluación interna.

En el Centro de Ciencias Jurídicas hay una relación de 82,4 alumnos por clase, en el Centro de Tecnología son 66.1 alumnos por clase. Ya el Centro de Ciencias de la Salud presenta una relación más positiva, siendo 42.8 alumnos por aula, a su vez, el Centro de Ciencias Humanas y Letras, presenta la peor relación entre número de alumnos y salas de aula, siendo 138,2. El Centro de Educación no presentó este dato. Estos números muestran que la UFPB presenta un serio problema de espacio físico para atender con calidad a la comunidad académica. Parece que el contingente de alumnos creció, pero la infraestructura de la Universidad no acompañó debidamente ese crecimiento.

En relación al número de profesores y la disponibilidad de despachos para desarrollar su trabajo, en el CCJ, la situación es bastante precaria, siendo una relación de 30 profesores por despacho, lo que es totalmente inviable. En el CCHL, son cinco profesores por despacho, en el CCS hay una condición más favorable, siendo un despacho para una media de 2,7 profesores; en el CT son cerca de 3.2 profesores por despacho, significando una ocupación de tres profesores por cada despacho. El Centro de Educación tampoco nos ha proporcionado estos datos. La situación revela que los docentes de los cinco Centros evaluados no poseen condiciones de trabajo adecuadas, datos que son confirmados a través de los discursos de los docentes que participaron de nuestra investigación a través de las entrevistas.

En el próximo capítulo, profundizaremos en las discusiones sobre eses y otros datos suscitados en la investigación a través de los análisis.

CAPÍTULO VII:

DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los estudios teóricos que fundamentan este trabajo revelaron que los procesos de globalización, en el ámbito del capitalismo flexible promueven cambios importantes y también contradictorios en el contexto social, inspirando nuevas relaciones entre el Estado y la sociedad. Este escenario trajo efectos para la gestión de las políticas públicas y para legitimidad de las instituciones que necesitarían ser más eficientes, eficaces y productivas, utilizando los mecanismos gerenciales. Además, quedó evidenciado en la literatura que el sistema educativo en Brasil ha acompañado esa tendencia global y ha atravesado un importante proceso de reconfiguración de sus políticas educativas entre ellas las políticas destinadas a la Enseñanza Superior.

Incluida en estas transformaciones del sistema educativo, la universidad pública también recibió en extremo los efectos de ese contexto más amplio en su dinámica interna especialmente en relación a la gestión y al trabajo, de los profesores que pasaron a asumir nuevas características y a convivir con mecanismos de control y evaluación propios de la lógica gerencial y del mercado.

Así, buscamos comprender en el ámbito de la gestión de la UFPB, cómo esta institución de enseñanza superior concebía y operacionalizaba las políticas de carácter gerencial, además de saber cómo organizaba los procedimientos de evaluación interna creados para medir el desempeño de los docentes que asumen cargos de gestión universitaria. A través del análisis documental y de los relatos de los profesores de la UFPB, sujetos de esta investigación, recurrimos indicios para analizar cómo estos procesos de

privatización se evidencian y/o se materializan en la gestión universitaria, en las prácticas cotidianas del trabajo académico y en las relaciones entre los profesores y sus subjetividades.

Sabemos que la forma en que los agentes vivencian los cambios en el contexto de su trabajo académico, tiene relación con sus trayectorias individuales y las posiciones que ocupan en la universidad. Los discursos de los entrevistados revelaron las acciones y los comportamientos de los docentes atente la lógica interna del campo, sea en el sentido de la interiorización como de la resistencia, tanto en relación a los nuevos valores y exigencias de su trabajo, en el sentido de asumir de forma ambigua esas contradicciones.

Como indicado en el capítulo referente a la metodología de la investigación, los análisis se organizaran a partir de dos categorías generales: la **privatización** y la **performatividad**. A partir de estas dos categorías, fueron elaboradas subcategorías inspiradas en el referencial teórico de la investigación, en los relatos de los entrevistados y en los demás datos recogidos durante la investigación de campo e investigación documental.

En relación a la **privatización**, nos interesaba analizar cuáles fueron las actividades desarrolladas por la UFPB que se identificaban con las características y principios del mercado en sus procesos de gestión. Así, nos dedicamos a verificaciones propias de la privatización endógena y exógena en su interior, a través de las siguientes situaciones:

En el ámbito de la **privatización exógena**, verificamos, especialmente, de qué forma la UFPB desarrolla esta subcategoría en relación a la *externalización* de su trabajo, es decir, lo que esta institución ha practicado en lo que se refiere a la terciarización de servicios, destacando el Hospital Universitario y el Restaurante Universitario. También tuvimos la preocupación de verificar cómo se realizaba la contratación de docentes y qué efectos han promovido en relación a la flexibilización y precarización del trabajo de estos profesionales.

En cuanto a la **privatización endógena**, organizamos el análisis a partir de la gestión en tres ejes principales. El eje **administrativo**, donde analizamos el Plan de Desarrollo Institucional (PDI), identificando las metas y lógicas

gerenciales de la UFPB a través del análisis documental; verificamos el tipo de gestión desarrollada por la institución, sus relaciones de poder y, por último, el trabajo del gestor universitario, su importancia en el escenario de la gestión pública actual y sus desafíos.

Sobre el eje **académico**, verificamos qué efectos tenían los procesos de privatización endógena en la práctica pedagógica y la actuación de los docentes en las aulas; en qué condiciones de trabajo y estructura académica desarrollaban la docencia y qué actividades son más priorizadas y valoradas en detrimento de otras. Finalmente, en el último eje, la **investigación**, analizamos la cuestión de la productividad y el tiempo académico, la competitividad entre los profesores, la relación entre la ética y la excelencia del trabajo y los sentimientos ambiguos que están despertando en los docentes en relación a los cambios y exigencias del trabajo académico en la actualidad. Aún en relación a la privatización endógena, nos dedicamos a analizar cómo la UFPB ha desarrollado su propuesta del Sistema Nacional de Evaluación de la Enseñanza Superior, sea en relación a los procesos de evaluación institucional sea en lo relacionados con el control del trabajo docente.

1 Privatización Exógena

En este punto, empezamos analizando de qué forma la gestión gerencial de la UFPB ha implantado a partir del proceso de privatización exógena (Ball, 2002,2007) la terciarización de algunas actividades. Fue nuestra intención saber cómo los sujetos de la investigación percibían la terciarización en la universidad y de qué forma la UFPB ha terciarizado su hospital y su restaurante, servicios que están concretamente viviendo este proceso.

Sabemos que la terciarización, como uno de los mecanismos de la lógica del mercado, trae efectos importantes a los procesos y las relaciones de trabajo, que pueden de alguna manera perjudicar la calidad del servicio prestado a la sociedad. Aunque el interés principal de esta tesis sea los efectos del proceso de privatización en el trabajo y en la vida de los docentes, consideramos relevante presentar otras prácticas de privatización explícitas en

la UFPB y que nos ayudan a confirmar el carácter gerencial presente en la institución.

Cabe resaltar que, en el proceso de recogida de los datos, tuvimos algunas dificultades ya que las informaciones facilitadas por la página web de la institución son incipientes, presentan apenas informaciones generales sobre las actividades terciarizadas en la institución. Los datos sobre los posibles impactos de la terciarización para la universidad y comunidad académica atendida, carecen de más estudios e investigaciones publicadas para un conocimiento y análisis más profundos. De esa manera, algunas de estas informaciones fueron recogidas a través de páginas webs vinculadas a los sindicatos de los trabajadores de la UFPB y demás portales que presentaron elementos relevantes sobre el tema en concreto.

1.1 Externalización: terciarización y precarización de los servicios en la UFPB

Como ya se señaló en la investigación, la Reforma del Estado en Brasil, intensificada en la década de 1990, aportó cambios importantes para la gestión pública. Uno de estos cambios fue el proceso de expansión de la terciarización, que entre otras cuestiones, transfiere la responsabilidad de algunas actividades antes desarrolladas por el propio sector público a la iniciativa privada, bajo la justificación de favorecer la eficiencia en la prestación de servicios y reducir los costes para el Estado.

Durante las entrevistas con los sujetos de este estudio, preguntamos cómo entendían ellos, el proceso de privatización de la UFPB, es decir, cómo analizaban los cambios, qué impactos identificaban en la dinámica de la institución y en la comunidad universitaria, entre otras cuestiones. Las respuestas revelaron que ese proceso se ha concretado en la UFPB. Sin embargo, los profesores presentaron opiniones divergentes sobre la privatización: unos son favorables al proceso, siempre que se respete la

legislación⁸²; otros docentes son completamente contrarios a este proceso. Algunos afirmaron no conocer el tema en profundidad.

Uno de los relatos que ejemplifica la defensa de la terciarización en las actividades-medio de la universidad, es de la Coordinadora de Prácticas del Centro de Ciencias Jurídicas, como se puede ver a continuación:

La terciarización solo es permitida en la legislación brasileña en la actividad-medio. Sin embargo, creo que la terciarización en la universidad, en algunas situaciones, traería celeridad, impersonalidad, porque con la terciarización, usted contrata aquella empresa prestadora del servicio, y ella va hacer la rotación de sus empleados; entonces, la gente nunca va tener una persona muy viciada en determinada gestión, porque va haber una rotación de personal. Para mí sería muy saludable. Creo que debemos coger cosas buenas de los sistemas distintos al nuestro e intentar vivirlas. Ahora, el problema es que no se consigue traer estas prácticas, en los servicios públicos, como debería ser, y pasamos a tener más dificultades de que cuando era solo servicio público. Porque ahora, la propia universidad está siendo convocada en acciones laborales de forma subsidiaria, porque también es contratante de servicios en el caso de la terciarización, lo que representa otro gasto más de lo que teníamos antes. (Coordinadora de Prácticas del Centro de Ciencias Jurídicas).

Ese testimonio es muy interesante, porque trae para la discusión problemas importantes generados por el proceso de terciarización en el espacio público. Presenta la terciarización como algo positivo a la institución o el hecho de que las empresas contratadas trabajan con la rotación de su personal, lo que revela flexibilización y precarización de las relaciones de trabajo, pero que para la entrevistada, el proceso de terciarización es conveniente, ya que implicaría en menos acomodaciones de los funcionarios.

Otra cuestión fundamental y que necesita ser pensada en ese discurso, se refiere a las acciones laborales que han sido aplicadas a la UFPB,

⁸² No hay en Brasil una legislación específica sobre la terciarización, pero las Súmulas nº 331 del Tribunal Superior del Trabajo, regula judicialmente esa práctica. Hay varios juzgados y precedentes por los cuales se reconoce la ilicitud de ese procedimiento cuando se trata de actividad inherente al área fin de la institución, que en el caso de la Universidad, está relacionada a la enseñanza. Así, sería un fraude en las relaciones de trabajo, por ejemplo, se profesores fuesen contratados de manera terciarizada, ya que estos profesionales actúan directamente con la promoción de la actividad principal de la universidad. Apenas servicios relacionados a la limpieza, seguridad, telefonía, informática, recepción u otras actividades de apoyo, pueden ser terciarizada. Por otro lado, está en tramitación en el Congreso Nacional, el Proyecto de Ley 4330/04, ya aprobado en 2016 por la Cámara de los Diputados (aguarda votación en el Senado Federal) que altera el alcance de las tercerizaciones y las autoriza también para las actividades-fin. El proyecto también prevé que las obligaciones laborales sean de responsabilidad solamente de la empresa terciarizadora, la contratante por su vez, debe fiscalizar las actividades desarrolladas. Para los trabajadores y sindicatos la medida precariza las relaciones de trabajo.

generando encargos a la institución en función de las terciarizaciones. Hay en nuestra concepción una adhesión clara de esta profesora al discurso que defiende el proceso de privatización del espacio público, bajo el argumento de hacerlo más eficiente y productivo.

El discurso que veremos a continuación sigue la misma orientación favorable al proceso de terciarización, no solo en relación a las actividades-medio (como seguridad, transporte, limpieza), pero igualmente en relación a la contratación de técnicos administrativos, con el argumento de que con la terciarización los procesos serían más ágiles y acabarían con las comodidades de los funcionarios públicos. Aunque en su relato, el entrevistado muestre esa posibilidad como algo para el futuro, esto ya ocurre en la UFPB en función de la carencia de funcionarios, por ejemplo en el Centro de Ciencias de la Salud, como nos indica la segunda entrevistada, coordinadora del laboratorio de logopedia.

Aunque mucha gente disienta de mí, creo que hay sectores aquí en la universidad que necesitan ser privatizados. Tuve una gran experiencia en el sector privado antes de la universidad y muchas cosas funcionaban bien. Aquí es todo muy burocrático, lento y poco objetivo (...) Las personas creen que porque es público, pueden llevar el trabajo a su ritmo, obstaculizan procesos, se acomodan, es difícil. Creo que los funcionarios técnico-administrativos, por ejemplo, podrían ser terciarizados. Creo que no sería malo (Director de la Facultad de Ciencias Exactas).

(...) Para que la clínica funcione, necesitamos del trabajo de dos funcionarias. La funcionaria que está por la mañana y la que está por la tarde no son empleadas fijas, son terciarizadas. El problema es que no sabemos hasta cuándo podrán quedarse con nosotros. La inestabilidad es muy grande. A pesar de ser dos personas, la funcionaria de la mañana (que empezó a trabajar hace más o menos unos diez días) está adaptándose de forma muy adecuada a las necesidades, lo que es muy positivo para nosotros, pero no sabemos hasta cuando quedará por aquí. No tenemos ninguna seguridad en relación a este problema. Pero bueno, esto ocurre por la carencia de los recursos humanos (Coordinadora de Responsabilidad Social de la Facultad de Ciencias de la Salud).

Otro ejemplo que demuestra ser favorable a la terciarización, partió de un profesor vinculado a la Facultad de Ciencias Humanas, que afirma no ser contrario al proceso, siempre desde que los contratos con las empresas privadas respeten la legislación brasileña. El entrevistado no relaciona la terciarización con la privatización de la universidad pública, pero aporta al

debate una cuestión importante sobre la posibilidad de prácticas clientelistas que pueden ser realizadas a partir de la terciarización.

Creo que la cuestión de las terciarizaciones necesita ser tratada con atención, porque, en principio, no tengo nada en contra de que se cojan las actividades que no son actividades-fines del Estado y las seleccionen para ser terciarizadas. Las actividades llamadas medio, como seguridad, limpieza, transporte... tienes que contratar empresas para terciarizar, siempre que sea realizada dentro de un proceso transparente, con eficiencia administrativa, obviamente. Creo que puede ser una experiencia significativa y no necesariamente significa privatización. Pero, como las universidades forman parte de la realidad brasileña, esto muchas veces solo provoca ineficiencia, pero también en acusaciones de clientelismos patrimonialista de ese tipo de situación, es decir, empresas que son indicadas por políticos, etc. Esto, de hecho, es más complicado. Es muy difícil. Además, hay el problema de que el coste de la terciarización entra en los gastos de las universidades. Es un problema de financiación que creo que debe ser resuelto junto al Ministerio de Educación. No creo que todo esto signifique privatización (Vicedirector de la Facultad de Ciencias Humanas).

Para los profesores del Centro de Ciencias Humanas, la privatización vía terciarización, se está consolidando en la UFPB en diversos sectores y el discurso gerencial de que estos procesos traerían mejoras en la prestación de los servicios, todavía no fue demostrado de forma concreta.

Creo que algunos sectores de la universidad están literalmente privatizados. Los sectores por ejemplo de limpieza y servicios generales. El sector de la seguridad ya fue en cierta manera privatizado, ellos fue terciarizado. Y lo peor, no veo que este proceso trajera mejoras para la universidad. No veo un acompañamiento, una fiscalización de estos servicios (...) la justificación para la terciarización era que la calidad del trabajo iría mejorar, pero no siento que ese cambio sea para mejor. En el Hospital Universitario la privatización ya ocurrió y los compañeros que trabajan allí dicen que las exigencias han aumentado, pero las condiciones de trabajo no han mejorado. Creo que hay un proceso claro de privatización (Jefe del Departamento de la Facultad de Ciencias Humanas).

Nosotros no hablamos directamente de privatización, pero la sentimos muy de cerca. Porque por ejemplo, aquí en la UFPB, algunos de los sectores están completamente privatizados. Existe terciarización aquí desde hace muchos años. El sector de servicios generales fue el primero en ser terciarizado, todavía cuando yo era alumna de la institución. Después, vino la privatización del hospital universitario, que tiene una empresa que lo administra y todo ello bajo el argumento de que la calidad iba a mejorar (...) (Coordinadora de Curso de la Facultad de Ciencias Humanas).

Los profesores se refieren al Hospital Universitario de la UFPB como uno de los sectores de la institución que fue terciarizado. De hecho, la incorporación

de la lógica privada en el sector público ha alcanzado las más diferentes instituciones, siendo los hospitales vinculados a las universidades federales un ejemplo muy significativo de este proceso. No es intención de esta investigación realizar un análisis minucioso de esta cuestión, ya que excede sus límites y objetivos. Pero, consideramos importante presentar las concepciones y lógicas que fundamentan los cambios en la gestión de los hospitales universitarios y cómo la UFPB se ha implicado en este escenario.

El Hospital Universitario Lauro Wanderley - HULW, vinculado a la Universidad Federal de Paraíba, tal vez sea el más importante del estado de Paraíba. Fue inaugurado en 1980 y se caracteriza por ser “un espacio de referencia de atención a la salud de media y alta complejidad, y centro de referencia en la formación de profesionales del área de la salud, investigación académica y desarrollo tecnológico” (Circular GM/MS 1702/2004). De acuerdo con el Plan de Desarrollo del Hospital (2016-2017), la asistencia alcanza números importantes, con 220 habitaciones activas, 10 laboratorios y 80 consultorios médicos. En ese espacio son realizados cerca de 20 mil servicios, 700 ingresos hospitalarios, 250 cirugías y hasta 50 mil analíticas por mes (UFPB, 2016, p. 14).

De acuerdo con el PDI/UFPB 2009/2012, los hospitales universitarios (HUs) han afrontado problemas de financiación de sus actividades de asistencia, enseñanza, y responsabilidad social y presenta como las causas de estos problemas, la escasez de recursos, precariedad del cuadro de recursos humanos (gran cantidad de funcionarios terciarizados y número creciente de jubilaciones), desfase del pago del Sistema Único de Salud (SUS), deficiencia de la infraestructura y ausencia de capacitación de gestores hospitalarios.

Para el Sindicato de los Trabajadores de la Enseñanza Superior del Estado de Paraíba (SINTESP/PB), ante la coyuntura de dificultades, el gobierno federal enmascarando sus responsabilidades, atribuye la crisis de los hospitales a la incapacidad de gestión de las universidades federales, y como alternativa al problema establece, entre otras acciones, la transferencia de la administración directa de los HUs de las universidades a una empresa pública de derechos privado, terciarizando la gestión (SINTESP/PB, 2015).

De esta forma, destacamos dos acciones desarrolladas por el gobierno federal que consideramos los cambios más importantes en la gestión de los hospitales públicos universitarios:

La primera se refiere al *Programa Nacional de Reestructuración de los Hospitales Universitarios Federales-REHUF*, que fue instituido a través del Decreto nº 7.082 de 27 de enero de 2010, con el objetivo de crear condiciones materiales e institucionales para que los referidos hospitales pudiesen desempeñar sus funciones en relación a la enseñanza, investigación y responsabilidad social, así como de asistencia a la salud. Para alcanzar los objetivos establecidos por el Programa, el Decreto nº 7.082 presenta la necesidad de adoptar, entre otras medidas:

Art. 5º- I – Modernización de la gestión de los hospitales universitarios federales, basándose en la transparencia y responsabilidad y adoptando como regla general protocolos clínicos y estandarización de insumo, que resulten en la cualificación de la asistencia prestada y optimización del coste-beneficio de los procedimientos;

II – Implantación de sistema gerencial de informaciones e indicadores de desempeño a ser dispuesto por el Ministerio de Educación, como herramienta de administración y acompañamiento del cumplimiento de las metas establecidas;

Así, para revertir la depreciación de la infraestructura de los hospitales, del déficit de personal y de los problemas de orden administrativo, el Programa REHUF, sugiere que los HUs tengan por base mecanismos de gestión descentralizados (mayor autonomía de gestión) e implementación de financiación mediante contratos, además de la creación de un modelo de asignación de recursos presupuestarios.

Como indicación para adherirse al Programa, las universidades deberían presentar su plan de reestructuración, cuyo contenido debería ser: diagnóstico de la infraestructura física, tecnológica y de los recursos humanos; especificación de las necesidades de reestructuración de la infraestructura física y tecnológica; análisis del impacto financiero previsto para el desarrollo de las acciones de reestructuración del hospital; elaboración de un diagnóstico de la situación de los recursos humanos; y propuesta de cronograma para la

implantación del Plan de Reestructuración, vinculándolo al desarrollo de actividades y metas.

De acuerdo con el Superintendente del Hospital Universitario Lauro Wanderley, João Batista da Silva, la adhesión del hospital al REHUF se dio a partir de la amplia discusión y actividades realizadas con los más diversos agentes de la institución, como técnicos, profesores y médicos, además de sectores importantes de la UFPB, como el rectorado, dirección de los centros académicos de Salud y de las Ciencias Médicas y Coordinaciones de los Cursos de Grado. El documento que presentó el plan de adhesión resaltó la disponibilidad de la institución para “vivenciar nuevos tiempos, siendo esta oportunidad histórica para el hospital” (UFPB, Plan de Reestructuración del HULW, 2010).

De esta manera, la UFPB demostró que tenía el compromiso de asumir la lógica del Programa REHUF, que sigue la orientación de los principios gerenciales, que prioriza la productividad y establece indicadores de desempeño a ser cumplidos por los hospitales universitarios y sus agentes. Una cuestión importante es el hecho de que los recursos del Programa son transferidos a los hospitales siempre que cumplan las metas establecidas por su Plan de Reestructuración.

La Circular de nº 538 de 14 de junio de 2013, en su Art. 4º establece que la Unidad Ejecutiva del Programa será el Directorio de los Hospitales Universitarios y Residencias en Salud de la Concejalía de Enseñanza Superior del MEC, cuyas funciones son:

I – garantizar el cumplimiento de los resultados pactados con el Comité Gestor del REHUF;

II - presentar semestralmente para el Comité Gestor del REHUF un informe que trate del cumplimiento de las metas del Pacto Global de Desempeño del REHUF;

(...)

V – desarrollar medios de control de resultados y promover evaluaciones comparativas de desempeño de los HUs;

VI - promover la estandarización del cálculo de los indicadores utilizados en los procesos de evaluación para que sea posible la comparación de los resultados y de los costes de los HUs;

VII - proponer parámetros para definición del cuantitativo de personal de los HUs;

VIII - proponer parámetros de costes para los HUs;

IX - incentivar y diseminar la adopción de buenas prácticas de gestión;

(...)

XI- velar por el buen funcionamiento de las Comisiones Consultivas de Acompañamiento y Evaluación de los Pactos Globales de cada Universidad Federal; y

XII - facilitar, siempre que solicitado, informaciones al Ministerio de la Salud, al Ministerio Público, al Comité Gestor del REHUF y a sus miembros.

Se evidencia una racionalización de la gestión que define metas y responsabilidades institucionales y mecanismos de acompañamiento y control de los resultados propios del Estado Evaluador y de la gestión gerencial (Afonso 2000; Dias Sobrinho, 2000). Ese proceso de cambios en las universidades federales y de sus hospitales en particular, son justificados bajo el argumento de hacer la gestión de estos espacios públicos más ágiles, flexibles y productivos. Sin embargo, estos procesos contribuyen a ampliar la competencia entre los hospitales, ya que el desempeño de estos define la obtención mayor o menor de recursos. Es decir, la ampliación de recursos de una unidad hospitalaria a través del REHUF puede representar la reducción de recursos para otra unidad que obtuvo un desempeño inferior en el mismo periodo.

La tabla presentada a continuación presenta la serie histórica de los recursos financieros invertidos en el HULW en capital y coste de 2011 a 2015. Las informaciones fueron divulgadas en el Plan Director Estratégico del Hospital - PDE, 2016/2017:

Tabla 2: Inversiones del REHUF en el HULW de 2011 a 2015

Año	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Gasto						
Capital	6.994.164,39	4.800.941,90	3.305.247,70	4.170.204,53	0,00	19.270.558,52
Coste	12.394.890,38	4.148.727,99	22.008.597,49	9.716.596,58	2.909.597,72	51.178.410,16
Total	19.389.054,77	8.949.669,89	25.313.845,19	13.886.801,11	2.909.597,72	70.448.968,68

Fuente: División Administrativa Financiera/HULW, 2015. In: PDE/HULW, 2015.

De acuerdo con la tabla, los recursos de capital destinados a gastos de adquisición de maquinarias y material inventariado, recibió la mayor cuantía de los recursos, aun en el primer año del Programa en 2011. Hubo reducción en los tres años siguientes, y en 2015 no hubo partida para este capítulo, totalizando en los cinco años un valor de aproximadamente veinte millones de reales.

A su vez, los recursos de coste, aquellos destinados a la adquisición de bienes y materiales de consumo y a la contratación de servicio para la realización de actividades de manutención de los hospitales, la financiación osciló durante los cinco años de vigencia del programa. En 2011, la cuantía superó los doce millones de reales, habiendo una reducción significativa en 2012 de más de siete millones. Ya en 2013, se superarán los veinte millones de reales. Sin embargo, el año 2015 recibió el menor valor de los cinco años del Programa, no alcanzando los tres millones de reales. El total de la inversión recibida por el HULW a través del Programa REHUF, considerando los recursos de capital y coste, correspondieron a un valor superior a setenta millones de reales.

Estos recursos en alguna medida pueden haber contribuido a mejorar las instalaciones y la asistencia prestada por el hospital, pero, no conseguimos identificar ningún documento que indicara los impactos de las inversiones del REHUF para el HULW, y si estos han sido suficientes.

La segunda acción importante del gobierno federal para promover cambios en la gestión de los hospitales universitarios fue la creación de la *Empresa Brasileña de Servicios Hospitalarios - EBSEH*, empresa pública de

derecho privado vinculada al Ministerio de Educación, a través de la Ley nº 12.550, de 15 de diciembre de 2011, con el objetivo de garantizar las condiciones necesarias de estructura y gestión de los hospitales vinculados a las instituciones federales de enseñanza a través de contrato de gestión y tiene como principales funciones:

- La oferta, a la población, de asistencia médico-hospitalario, asistencia de ambulatorio y de apoyo diagnóstico y terapéutico, en el ámbito del SUS;
- El apoyo a la enseñanza, a la investigación y a la responsabilidad social, a la enseñanza-aprendizaje y a la formación de personas en el campo de la sanidad pública; y,
- La implementación de sistema de gestión único, con generación de indicadores cuantitativos y cualitativos para el establecimiento de metas (UFPB, EBSEH, Plan Director Estratégico, 2015).

En los últimos cinco años, la gestión de la UFPB ha intensificado el proceso de privatización de la universidad, siendo la terciarización uno de los principales artificios para este fin. En consonancia con otras 24 universidades federales del país, la institución terciarizó su hospital en 2013, siguiendo las orientaciones de la política nacional que presentaba la terciarización como el camino más eficiente para recuperar las unidades hospitalarias vinculadas a las universidades.

De esta manera, la UFPB formalizó un contrato de vigencia de dos décadas con la EBSEH para que esta asumiera “la estructuración de las condiciones materiales y de recursos humanos, necesarias a la operacionalización de las acciones planeadas en el hospital y, al mismo tiempo, se comprometiera en el esfuerzo de cualificar la gestión con la generación de indicadores cuantitativos y cualitativos para el establecimiento de metas” (MEC, EBSEH, 2014, p. 10).

Tal iniciativa coincide con los principios de la gestión gerencial y la nueva gestión pública, ya que relaciona los cambios en la gestión al aumento de la calidad de los servicios prestados por el hospital. Además, establece metas y resultados cuantificables, que deben ser alcanzados por los agentes que

trabajan en la referida unidad de salud, aumentando seguramente la presión sobre ellos.

Las discusiones que antecedieron la terciarización del hospital universitario revelaron que gran parte de la comunidad académica, como también los profesionales de sanidad vinculados a la institución, eran contrarios al proceso de privatización. El Sindicato de los Trabajadores de la Enseñanza Superior de Paraíba, SINTESP-PB, manifestó su posición contraria y argumentó que la mayor preocupación era la posibilidad de que el hospital fuera terciarizado y los estudiantes perdieran el espacio para realizar sus prácticas, que pasaría a ser disputado también por estudiantes de facultades privadas. El cambio podría perjudicar también a los pacientes del Sistema Único de Salud (SUS) que perderían la prioridad en la atención, ya que disputarían la plaza con el paciente que viene del sector privado (Cardoso, 2013).

El Sindicato de los Profesores de la UFPB - ADUFPB, también presentó una posición contraria a la terciarización y expuso argumentos importantes sobre la posible pérdida de autonomía “sobre cualquier decisión del HULW, como contrataciones, licitación, priorizar atención y otras deliberaciones” (Cardoso, *op.cit.*).

La Rectora Margareth Diniz, en el inicio de las discusiones sobre el proceso de terciarización, era contraria a la adhesión de la UFPB, porque creía que el gobierno federal ampliaría los recursos financieros y humanos para que el hospital realizara el atendimento a la población con calidad. Sin embargo, como las inversiones no llegaron y los trabajadores no fueron contratados, la solución al problema fue la adhesión de la UFPB a la terciarización, siendo la última institución del Noreste en aprobar la medida. Los argumentos principales que, según el rectorado de la universidad y la dirección del hospital, han justificado la privatización fue, principalmente, el déficit de 130 enfermeros y más de 290 técnicos, que asolaba la Unidad de Cuidados Intensivos-UCI y el sector de pediatría.

A pesar de la resistencia de los sindicatos y de la comunidad académica, el Consejo Superior Universitario-CONSUNI, aprobó por 30 votos a 2, la

adhesión del Hospital Universitario Lauro Wanderley (HULW) a la Empresa Brasileña de Servicios Hospitalarios (EBSERH). La dirección del SINTESP-PB emitió una nota después de la votación, informando que el rectorado de la universidad “había convocado, de forma precipitada, una reunión extraordinaria del CONSUNI, con el objetivo de aprobar la adhesión del Hospital Universitario a la EBSERH, no cumpliendo el compromiso con la categoría de enviar la materia al Consejo Universitario solo después de un amplio debate en el ámbito de la UFPB” (SINTESP - PB, 2013).

Una de nuestras entrevistadas en la investigación de campo, que actúa como jefa de departamento en la Facultad de Ciencias de la Salud, afirma que, de hecho, el hospital universitario de la UFPB pasa por un proceso de privatización vía empresa EBSERH y que los argumentos utilizados para justificar ese proceso en términos de mejoras de la calidad del servicio no se confirmó hasta el momento.

Nosotros hemos visto cada vez más recortes de recursos en la universidad. Recorte de recursos para los laboratorios que necesitan funcionar. Los recortes ocurren y vemos que esta reducción genera una repercusión extremadamente negativa desde el punto de vista de los recursos materiales y también humanos. Tenemos un ejemplo de la empresa EBSERH, ¿no es lo mismo? Es una clara privatización de los servicios dentro del hospital universitario público. Ellos nos dijeron: “Vamos poner la empresa para administrar, para que ella resuelva los problemas” y, de repente, la empresa entra y, de cierta manera privatiza (porque es una forma de privatización, parcial, pero lo es). Hasta el momento no tengo visto ninguna mejora. Continúo esperando (Jefa del Departamento de Enfermería de la Facultad de las Ciencias de la Salud).

La otra entrevistada, que también está vinculada al Centro de Ciencias de la Salud de la UFPB, aunque afirme no conocer el tema en profundidad, percibe que hay un proceso latente de privatización del hospital universitario y plantea cuestiones sobre si, de hecho, la adhesión a la iniciativa privada traería beneficios a los servicios prestados por la unidad de salud en cuestión.

Creo que hay sí privatización en la universidad. Nosotros estamos sintiendo el reflejo de ello en el Hospital universitario. En realidad, no me involucro en esas discusiones de carácter político. No entro mucho en las discusiones, pero lo estamos viviendo directamente con la privatización del HU. Entonces, esa historia de que el HU va ser privatizado, no lo tengo claro si al final ya no está privatizado. Pero lo que oigo es que este tema ha repercutido en la universidad en general, en todos los sectores. Porque, ¿cómo puede un servicio que es público, que atiende a la comunidad, acabar siendo privatizado (ya que la idea gira alrededor de ello?). Seguramente esto influye en la calidad de los

servicios, en la asistencia. El HU pasa por muchas necesidades, nosotros lo sabemos, pero, ¿será que la privatización ayuda realmente? ¡No lo creo! Creo que el patrimonio es nuestro. El patrimonio es de la comunidad. Seguramente, esto va tener consecuencias negativas (Asesora de Responsabilidad Social de la Facultad de Ciencias de la Salud).

Una de las grandes preocupaciones presentadas por el SINTEP/PB, se refiere a las relaciones de trabajo en el interior del hospital. Después de la adhesión del hospital universitario al proceso de privatización, el cuadro de personal pasó a ser formado por funcionarios públicos y por trabajadores de la iniciativa privada desempeñando las mismas funciones, pero con sueldo y derechos laborales distintos.

Actualmente, el HULW dispone de cerca de 1.618 empleados, siendo vinculados por el Régimen Jurídico Único (RJU), 867 colaboradores y 751 contratados a través de concurso de la EBSEH, regido por la Consolidación de Leyes del Trabajo (CLT). Además de ese cuadro, el HULW cuenta con el apoyo de empleados terciarizados, con 335 colaboradores para las actividades-medio (UFPB, PDE, HULW, 2016, p.22). De esta forma, el Hospital universitario pasó a convivir con tres categorías de funcionarios: los empleados públicos de la UFPB (regidos por la RJU), los funcionarios públicos de la EBSEH (contratados) y los trabajadores terciarizados por las empresas privadas que prestan servicio al HU.

La terciarización ha favorecido y aumentado la precarización de las condiciones de trabajo, de los niveles de salario, de los derechos sociales y laborales y de las luchas sindicales. Para Antunes y Druck (2014), la terciarización significa para la clase operaria la pérdida de derechos y, por ello, tiene elementos de trabajo precarizado, ya que las condiciones de trabajo no son favorables, al mismo tiempo que se exige al trabajador un alto ritmo de productividad.

La empresa EBSEH está autorizada a través de contrato a promover concursos para ocupar las plazas en el HULV, como también de contratar trabajadores a través del empleo temporal, a través de contrato de empleo temporario de hasta dos años, acabando con la estabilidad e implementando la lógica de la rotación de trabajadores, típica del sector privado, comprometiendo así la continuidad y calidad del atención en el área de la salud.

La gestión hospitalaria por la EBSEH, por tanto, representa lo opuesto del que vienen defendiendo y reivindicando los trabajadores del área de la salud. Hay una fragmentación de las categorías y, como consecuencia de ello, la reducción de las posibilidades de acción y conciencia colectiva, ya que estimula relaciones individualistas de trabajo, amplía la competencia, creando el escenario ideal para las empresas dificultando la actividad sindical en defensa de los derechos sociales del trabajo (Antunes y Druck, 2014).

En 2015, el SINTEP/PB, emitió un oficio con contenido relevante destinado al rectorado de la UFPB y a la dirección del HULW. De acuerdo con el Sindicato, desde que firmó el contrato con la empresa EBSEH, la UFPB viene adoptando una gestión cerrada, sin el debido diálogo con la comunidad universitaria para la toma de decisiones. Entre las cuestiones planteadas, el documento mostró indignación en respecto a la “ruptura de la tradición democrática” (SINTEP/PB, 2015) en lo que se refiere a la elección de los cargos directivos del hospital, que sustrajo el derecho de voto de la comunidad universitaria. Además de herir la cultura democrática y participativa de la institución, el documento revela que cargos nuevos fueron creados y ocupados por personas que no pertenecían al cuadro de funcionarios del hospital.

El documento enumera dieciséis ítems de preocupaciones del sindicato sobre los problemas afrontados por el HU bajo la gestión de la Empresa Brasileña de Servicios Hospitalarios (EBSEH), de los cuales destacamos los siguientes:

- Falta de acompañamiento por parte de la administración central de la UFPB sobre la conducción de la gestión como establece el contrato de adhesión a la EBSEH, especialmente, en relación a los funcionarios del cuadro de personal del hospital;
- Necesidad de restablecer la consulta a la comunidad universitaria para elección del Director Superintendente del HULW;
- Ausencia de aclaraciones de los gestores sobre la nueva estructura organizativa que muestre de forma clara cuáles las atribuciones de cada jefatura en el ámbito del proceso de trabajo;
- Falta de participación de los funcionarios en las instancias deliberativas;

- Deficiencias en el funcionamiento de la División de Recursos Humanos y falta de atención por parte de la dirección;
- Condiciones de trabajo precarias, y no cumplimiento de normas del Ministerio del Trabajo y Empleo y del Ministerio de Salud y sobre la salud y seguridad del trabajo;
- Tratamiento irrespetuoso por parte de algunos gestores, llegando al límite del asedio moral;
- Mala distribución de la fuerza de trabajo, generando sobrecarga para los funcionarios en los fines de semana, guardias nocturnas y en días festivos.

Lo que podemos extraer a partir de los problemas evidenciados por el Sintesp/PB, es que en estos dos años de contrato con la EBSEH, la UFPB perdió la importante cultura participativa de la institución en la selección de sus dirigentes, lo que hiere la autonomía universitaria. Igualmente grave fue el avance del proceso de precarización del trabajo en el HU. La terciarización trajo a la unidad hospitalaria un cuadro funcional con vínculo laboral y sueldos diferenciados para sus trabajadores, lo que favorece a la discriminación y contribuye a fragmentar y disolver las identidades colectivas, que individualiza y genera competencia desleal entre los trabajadores, que están “separados simbólicamente por la credencial y por los uniformes, que identifican los de primera y de segunda categoría” (Antunes y Druck, 2013, p. 220).

Además de la terciarización del hospital, la UFPB ha intensificado ese proceso en los servicios prestados por el Restaurante Universitario (RU). La falta de recursos y la dificultad para desempeñar sus funciones fueron las justificaciones utilizadas por la gestión para fundamentar la privatización. Sobre ese tema, se publicó un artículo en la página web *Universidad en movimiento*, organizado por profesores y alumnos de la UFPB, cuyo contenido muestra la reacción de indignación por parte de la comunidad académica durante la reunión del Consejo Universitario en relación a la terciarización del restaurante de la institución. Según el texto publicado, el rectorado había abierto proceso SRP CPL/PU/Nº 023/2015 para que empresas privadas presentaran propuestas para el suministro de las comidas del restaurante sin ningún diálogo con la comunidad académica.

El artículo trae algunos testimonios importantes de los directores de los centros que cuestionaban los procedimientos adoptados por la gestión universitaria para privatizar el restaurante y que ciertamente repercutirían la calidad de la asistencia estudiantil. Unos de los consejeros del CONSUNI, director de la Facultad de Energías Alternativas Renovables, Zaqueu Ernesto da Silva, afirmó que la decisión fue tomada sin la participación del CONSUNI, lo que representa un equívoco, ya que la privatización del restaurante “se refiere a la política general de la universidad, que es de competencia del CONSUNI.”

A su vez, la directora de la Facultad de las Ciencias Jurídicas, afirmó que la privatización está siendo impuesta poco a poco en la UFPB, iniciándose con el “desmantelamiento” de las estructuras vigentes. El profesor representante de la Facultad de las Ciencias Exactas de la Naturaleza (CCEN), criticó el avance de la privatización dentro de las universidades y afirmó que “terciarizar es una política que ven creciendo. Terciarizan la salud, mañana van terciarizar los profesores. Estamos ampliando el espacio de privatización, no tengo dudas. Quien asume y quiere administrar, tiene que administrar lo público.”

Los efectos de la terciarización en el restaurante universitario de la UFPB necesitan ser mejor analizados, ya que ese proceso es muy reciente. Por otro lado, por lo menos tres profesores entrevistados afirmaron que la calidad del servicio prestado por empresas terciarizadas empeoró, y esto con base en los relatos de los estudiantes, principales usuarios e implicados directamente con la privatización del restaurante. La jefa del departamento de la Facultad de Ciencias Jurídicas reveló que, a pesar de no conocer en profundidad la realidad de la terciarización del restaurante, ha escuchado relatos negativos de la calidad de la alimentación ofrecida a los estudiantes.

El director de la Facultad de Educación, miembro del CONSUNI, se posiciona contra el proceso de terciarización de la universidad pública, pues, según él, significa una privatización indirecta y ha traído pérdidas a la asistencia de los estudiantes, por ejemplo, en el servicio prestado por el restaurante universitario después de la terciarización. El director menciona que cuestionó ante al órgano que los contratos de las empresas deberían ser

revisados y fiscalizados, para evitar que el servicio prestado tenga la calidad esperada.

Yo hablé en el CONSUNI, órgano máximo de la universidad. Les dije que no quería ser acusado de haber participado en el proceso de privatización de la universidad y que en mi tiempo de estudiante luché, peleé contra las privatizaciones. Por ello, pedí que registraran en Acta que estoy en contra de este proceso, pues lo que están llamando de terciarización del restaurante universitario es una privatización indirecta. Hay estudiantes atados haciendo huelga de hambre delante del rectorado. Ayer hubo manifestaciones por los campus y va haber otro hoy. Toda esta movilización es porque los recursos previstos para la asistencia de los estudiantes están siendo desviados a estas empresas. El capitalista no va a querer trabajar para tener pérdidas. El Restaurante Universitario de la UFPB era referencia de calidad. La comida era muy buena. Pero, los estudiantes están denunciando que les están sirviendo comida transportadas sin la refrigeración adecuada. Es una cuestión que debe ser investigada como problema de salud pública (Director de la Facultad de Educación).

Recientemente, fue terciarizado el restaurante universitario. Todo bajo el argumento de que se mejoraría su calidad. He oído relatos de los alumnos sobre ese cambio en el restaurante. Muchos dicen que el servicio y la calidad de la alimentación empeoraron muchísimo. ¡Esto es muy triste! Recibo alumnos aquí en la coordinación diciendo que cancelarán la matrícula porque han de trabajar todo el día por no tener derecho al restaurante, y por eso no podrán quedarse en la universidad (Coordinadora de Curso del Centro de Ciencias Humanas).

Los profesores traen al debate una cuestión interesante y que ha de ser resaltada: los restaurantes universitarios representan en el ámbito de la asistencia al estudiante, la garantía del derecho a la inclusión y permanencia en la universidad, siendo, incluso, uno de los “responsables directos, en algunas de ellas, por la reducción de los índices de abandono escolar” (Fonaprace, 1997).

Así, aunque el servicio prestado por el restaurante universitario se caracterice como una actividad-medio de la institución, la precarización de su servicio puede interferir en su actividad-fin, ya que la falta de calidad en la asistencia de los estudiantes puede representar el alejamiento del estudiante de baja renta de la universidad y la pérdida de su derecho al acceso y a la permanencia en la institución. Ese es por sí solo un motivo de crítica sobre las acciones que están siendo realizadas en la UFPB en lo que se refiere a la terciarización de su restaurante.

1.2 Contratación: flexibilización y precarización de la carrera docente

La forma de contratación de los docentes para el magisterio superior en la Universidad Federal de Paraíba ocurre a través de oposición pública de pruebas y títulos, de acuerdo con el Decreto nº 6.944/2009 y la Resolución nº 74/2013 – CONSEPE, que va dirigido a atender a los nuevos dispositivos legales, establecidos en las Leyes nº 12.772/2012 y nº 12.863/2013. Además de la contratación de los profesores fijos, también está prevista en la institución la contratación de profesores sustitutos y visitantes, en los términos de la Ley nº 8.745/1993.

El PDI de la universidad presenta la contratación de profesores de una forma muy optimista, ya que se ha previsto la ampliación de la plantilla docente hasta el año 2018. Sin embargo, la gestión gerencial instalada en las instituciones públicas del país ha reducido el número de oposiciones públicas de las universidades y no ha ofertado plazas en la misma proporción del aumento de matrículas en la Educación Superior en función de las políticas de expansión.

Además, hubo una reducción del volumen de recursos públicos destinados a la financiación de las universidades, generando efectos perversos en las instituciones. Una de las investigaciones más importantes desarrolladas en el país sobre la reducción presupuestaria de las universidades federales en los años de 1995 a 2002, fue realizada por Amaral (2003), y revela que, en aquel mismo periodo, las instituciones sufrieron una pérdida de 25.3% de sus recursos. De acuerdo con Sousa Júnior (2013), “la UFPB no fue inmune a esa crisis en la financiación de la educación superior”. Sus fondos de inversión, por ejemplo, llegaron al punto de solo cubrir gastos esenciales como agua, luz, telefonía, etc. Además, “la infraestructura de enseñanza, investigación y responsabilidad social fue completamente relegada” (Sousa Júnior, 2013, p. 3).

Una de las consecuencias más graves, resultado de los mecanismos de mercado, traída por ese proceso de reducción de inversiones en las universidades federales, fue la flexibilización y la precarización del trabajo de los profesores (Silva Júnior, Sguissardi y Silva, 2010; Mancebo, 2007), que se dio a través de la reducción de las oposiciones públicas, el aumento del

número de profesores substitutes, la ampliación de la cantidad de alumnos por profesor, congelación de sueldos, desajustes en la carrera docente e intensificación del trabajo.

La reducción presupuestaria genera, indudablemente, innúmeros efectos dañinos, y uno de ellos recae en la contratación de nuevos docentes, sea para atender mínimamente adecuado al crecimiento cuantitativo y cualitativo de cursos y estudiantes, sea para la reposición paritaria de las plazas generadas por jubilaciones, fallecimientos, despidos voluntarios y capacitación de docentes (Mancebo, 2007, p. 77).

Durante toda la década de 1990 e inicio de los años 2000, las oposiciones públicas para profesores fijos prácticamente no convocarán. De acuerdo con Bosi (2007), el aumento en el número de docentes en las universidades federales entre los años de 1980 y 2004 fue raquítico, pasando de 42.010 para 50.337, siendo un aumento de un poco más de 8.000 docentes. La relación alumno/docente era de 6 alumnos para cada docente en el año de 1980 y pasó para 12 alumnos para cada docente, en el año de 2004, como puede verse a continuación:

Tabla 3: Relación docente y matriculas en las universidades federales (1980-2004)

Año	1980	1984	1989	1994	1998	2003	2004
Docentes	60.037	64.449	70.095	75.285	83.738	88.795	93.800
Matrículas	403.841	433.957	459.335	571.608	700.539	1.136.370	1.178.328

Fuente: MEC/INEP/ Bosi, (2007). Con adaptaciones de la autora de la investigación.

En la UFPB, como en las demás universidades federales, de acuerdo con Sousa Júnior (2013), el personal docente sufrió una fuerte contención salarial, generando desmotivación y, también resistencia, a través de sucesivas huelgas. Muchos docentes anticiparon sus jubilaciones temiendo pérdidas de sus derechos laborales. La falta de reposición del cuadro de docentes resultó en la precarización del trabajo en la institución. Los profesores fijos pasaron muchas dificultades, entre ellas, el exceso de trabajo para suplir la falta de nuevas contrataciones entre la década de 1990 y el inicio de los años 2000, como expresa esa docente entrevistada en nuestro estudio:

Llegué aquí ya en un ritmo acelerado. En mi área de actuación creo que eran ocho profesores, y cuando llegué ya había muchos docentes con licencias de estudios a nivel de máster y doctorado; otros se jubilaron y cuando salía uno, aumentaba nuestra carga horaria. Yo acababa asumiendo muchos grupos. Daba clases por la mañana, por la tarde y por la noche estaba en el hospital. Era muy cansado (...) De esta época hasta ahora tuvimos algunas pérdidas: un profesor se jubiló y no nos quedamos con su plaza. Si alguna docente obtiene un permiso de maternidad, tenemos que hacer su trabajo también. No se consigue ninguna sustitución para este departamento (Jefa de Departamento de la Facultad de las Ciencias de la Salud)

La profesora hace referencia a la falta de sustitución de los docentes que por algún motivo fueron apartados de sus actividades. Con la sustitución caótica en las universidades federales, el gobierno Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) utilizó la política de contratación de profesores sustitutos para ocupar las plazas vacantes. La contratación fue regulada por la Ley nº 8.745/1993, que disciplinaba la contratación por tiempo determinado para atender a la necesidad *temporal de excepcional interés público*. En ese periodo hubo un crecimiento desproporcionado de profesores contratados en relación a los profesores fijos (Pinto, 2010 y Mancebo, 2007). A partir de entonces, emerge en el escenario de las universidades federales los profesores sustitutos. De acuerdo con la referida ley, el porcentual máximo de contratación de esos profesionales no podría exceder a los 10% del total de docentes en efectivo ejercicio en la institución.

De esta manera, la gestión gerencial inspirada en los mecanismos de mercado incluyó nuevos contratos de trabajo en la universidad pública convirtiéndolos en más económicos, flexibles, precarios y temporales, en detrimento del trabajo estable, bien remunerado y con garantía de derechos laborales a los profesores a partir de concurso oposición. Esta cuestión nos lleva a las reflexiones de Apple, (2013) sobre el trabajo precario en las universidades, como ejemplos de trabajadores que reciben menores sueldos, su productividad es constantemente monitorizada y tiene una gran carga de trabajo, ya que deben compensar la falta de otros profesores en el cuadro de la institución. Sobre ello, tenemos los siguientes testimonios:

Entré aquí como profesor sustituto y después me presenté a oposiciones para profesor fijo y estoy aquí hasta hoy. Era relativamente común la entrada de profesores después de la experiencia como profesor sustituto. Incluso, hoy

esto ocurre. Era una buena experiencia, pero me acuerdo que nuestro sueldo era muy bajo y trabajábamos mucho. De cierta manera, como no teníamos vínculo efectivo, era un contrato temporal y sufríamos perjuicios por parte de los alumnos y de los compañeros de trabajo. Nosotros nos superábamos cada día para ser más reconocido, tener más respeto (Director de la Facultad de las Ciencias Exactas).

Mi experiencia en la UFPB empezó cuando fui profesora substituta. Fue una experiencia muy interesante, porque fue una oportunidad de tener contacto con los profesores, tener experiencia y eso era bueno. Y también cuando fui jefa de departamento, vi que el profesor substituto acababa siendo fundamental porque como no había renovación del cuadro con profesores fijos, conseguir un profesor substituto era motivo de alegría para distribuir mejor las asignaturas y hasta hoy es así (Vicecoordinadora de Postgrado de la Facultad de Educación).

Estos testimonios revelan que los profesores que empezaron la carrera como substitutos evalúan la experiencia como una oportunidad de aprendizaje, una forma de establecer relaciones académicas y profesionales. Por otro lado, ellos percibían que había disparidades en relación al sueldo de los profesores fijos, y de perjuicios con poco prestigio y/o reconocimiento. Su función era vista como algo inferior, ya que había una relación temporal con la institución.

Es interesante observar que cuando la docente habla en la condición de gestora, afirma que los profesores sustitutos contribuyen mucho al departamento, porque cuando la plaza vacante es ocupada por un profesor substituto es posible equilibrar la distribución de las asignaturas entre los profesores del departamento, es decir, ya que no se realizan oposiciones para docentes fijos, este substituto surge como una complementación al cuadro de docentes, algo necesario para suplir las demandas del departamento. Por tanto, ese tipo de contrato temporal, flexibilizado, se acaba convirtiendo en algo habitual en el contexto universitario, siendo, en cierta forma, muy bien aceptado por los profesores fijos de la institución.

Pese a que los profesores substitutos asumen la docencia con una carga horaria semestral bastante elevada, y con un número significativo de asignaturas, esto no representa mejores condiciones de trabajo para los docentes fijos, ya que también asumen una carga horaria elevada de clases y acumulan además de la docencia, las actividades de investigación,

responsabilidad social y administración, actividades que no son distribuidas entre los profesores substitutos.

El discurso de la época resaltaba que era ventajosa para las universidades federales la contratación de profesores substitutos, ya que representaban un coste menor para las instituciones. Para Mancebo (2007), el profesor substituto se configuró como un mecanismo de acumulación de las recetas del Estado, una posibilidad económica para el sustento de las universidades en un periodo de reducción de inversiones en las políticas e instituciones sociales durante todo el gobierno Fernando Henrique Cardoso.

Como nos indica Bourdieu (2008), la precariedad está hoy por todas partes, tanto en el sector privado, como en el público. La inserción del profesor substituto en la universidad representa temporalidad, rotación, inestabilidad, situaciones de trabajo típicas del modelo de acumulación flexible. El autor añade que esa inestabilidad e “inseguridad objetiva fundan una inseguridad subjetiva generalizada, que afecta hoy el conjunto de los trabajadores” (Bourdieu, 1998, p. 121).

Los gobiernos Lula (2003-2011) y Dilma Rousseff (2011-2016) también impulsaron la continuidad de las influencias neoliberales en la educación superior brasileña, pero, al mismo tiempo, ampliaron significativamente en número de universidades públicas y, consecuentemente, el acceso de la población a esta etapa de enseñanza, que históricamente estaba excluida. Para algunos profesores, el REUNI representó una gran oportunidad de acceso y democratización de la enseñanza superior pública, y aunque la estructura de la universidad no haya acompañado el crecimiento de la institución, el programa tiene sus méritos por garantizar la inclusión social. Sobre ello, tenemos lo siguiente comentario:

El REUNI, que es un Programa del gobierno Lula, creo que de 2007/2008, representó un movimiento de democratización de la enseñanza superior pública en Brasil. Hasta porque él vino acompañado también, luego en seguida, por la Ley de Cuotas, que garantiza el acceso de minorías étnicas y raciales, pero también de personas oriundas de la escuela pública, a la universidad pública, a través de las cuotas, que son las reservas de algunas plazas. El REUNI representó lo que, yo, llamaría ese movimiento democratizador de la universidad, en el sentido de que abrió el espacio en los bancos escolares a las personas procedentes de clases sociales más bajas y también, diría yo, garantizar la diversidad étnica de la universidad. La

universidad, sobre todo en los cursos destinados históricamente como cursos de la élite, siempre fue espacio de blancos, principalmente, porque en Brasil, los blancos son privilegiados desde siempre; pero con este programa hay más personas negras, indígenas en las universidades. Esto repercutió negativamente en lo que se refiere a la calidad de la investigación, a la media escolar y en el abandono. Incluso ya hay estudios mostrando esa nueva realidad. Cuando miras, por ejemplo, el estado de Paraíba, que es un estado pobre, poco desarrollado, el impacto positivo que trae esa expansión, la interiorización de las universidades, lo considero fundamental. Entonces, creo que es, de hecho, una política muy importante, democratizadora (Vicedirector de la Facultad de las Ciencias Humanas).

Considero como muy positiva la expansión. Toda la iniciativa para aumentar las posibilidades de acceso a la Educación en nuestro país es importantísima. De hecho, hubo esa expansión. La gente ve que la propia UFPB aumentó mucho su número de plazas, universidades en el interior del país fueron construidas para que las personas que viven más lejos de los grandes centros, tengan esa oportunidad y esto es honorable. Ahora, no todo son flores. Pero, a pesar de los problemas, precisamos ampliar el número de plazas sí o sí. Esto es lo más importante. La calidad y las condiciones, nosotros las vamos buscando en el día a día (Coordinadora de Curso en la Facultad de Ciencias Humanas).

El Programa REUNI, como ya indicamos en esta tesis, se configuró como una de las principales políticas para ampliar el acceso a la universidad pública, aumentar su infraestructura, el número de profesores, etc. Tenían como una de sus metas que, a partir del año 2009, las universidades federales ofreciesen más de 227 mil nuevas plazas para los cursos de grado, prácticamente el doble en relación a los números de 2003, cuando la oferta fue de apenas 113.938 plazas.

Para acompañar ese crecimiento, hubo también, de acuerdo con el MEC, un aumento significativo del número de docentes fijos, siendo un crecimiento de 44% entre los años de 2003 a 2012. Los datos oficiales facilitados por el MEC muestran que con la implementación del REUNI, entre los años de 2008 a 2012, hubo un crecimiento del número de docentes fijos con la autorización de 21.786 plazas y una consecuente reducción en 64% de los docentes substitutos (Brasil, MEC, 2012, p. 16).

En la UFPB, el proyecto REUNI preveía la contratación de 395 docentes. En los años 2008 y 2009, ya habían sido contratados 298 docentes fijos, siendo 276 con régimen de dedicación exclusiva, 17 con 40 horas semanales sin dedicación exclusiva y 5 profesores con carga horaria semanal de 20 horas, también sin dedicación exclusiva. Los números revelan que la mayor

contratación se dio para los profesores con régimen de dedicación exclusiva, lo que es importante para el trabajo académico en lo que se refiere al desarrollo de las actividades de enseñanza, investigación y responsabilidad social de la institución.

Actualmente, la UFPB posee 2.533 profesores, siendo 2.435 profesores fijos y 98 substitutos. Del total de docentes fijos, 1.751 son doctores, 596 poseen el título de máster, 64 son especialistas y 24 tienen solo el grado (UFPB, Informe de la Gestión, 2015). Al menos, dos entrevistadas de nuestra investigación atribuyen a la política del REUNI el hecho de ser profesores del cuadro fijo de la UFPB, aunque hayan tenido condiciones de trabajo muy precarias en el período inicial del Programa:

Yo me ubico en la universidad como docente en el momento de la expansión de la universidad pública. La oposición a que me presenté fue en el contexto de la creación de la política del REUNI, que amplió las plazas tanto para el acceso a la universidad en relación al cuantitativo de plazas para el proceso selectivo, como también para los profesores, e incluyó también la ampliación física de instalaciones de nuevos campus, nuevas universidades. Yo creo que esta política fue fundamental (Coordinadora de Postgrado de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

Entré como profesor en la universidad por causa del REUNI, que es una otra política de expansión universitaria aun del gobierno Lula, que expandió la universidad pública; creó nuevos centros, nuevos cursos, contrató más profesores, construyó nuevos edificios, expandiendo la universidad. En este primer momento no teníamos aulas para tantos alumnos, pero, poco a poco fuimos conquistando nuevos espacios. Cuando nosotros llegamos no había esta estructura. Y fue con mucha lucha, reivindicaciones, resistencia de los profesores que, logramos tener mejores condiciones de trabajo (Jefa de Departamento de la Facultad de Educación).

Asimismo, no se puede perder de vista que, aunque el número de profesores substitutos haya sido significativamente reducido, una de las metas del REUNI era aumentar la relación entre el número de profesores y la matrícula de los alumnos. Es decir, en 2004, la relación era de 12 alumnos por cada profesor, pero en el proyecto del REUNI la relación pasó a 18 alumnos por profesor, una meta a ser alcanzada por las universidades en contrapartida a los recursos recibidos a través del contrato de gestión. De esta manera, a pesar de la realización de oposiciones públicas para la contratación de nuevos profesores, la precarización del trabajo en la UFPB permanece, ya que el

aumento no fue suficiente para compensar el déficit que se acumuló en los años anteriores y que interfiere directamente en las condiciones del trabajo docente.

Hoy la UFPB posee 44.730 alumnos distribuidos de la siguiente forma: 31.123 en cursos de grado presencial, 4.776 en cursos de grado a Distancia y 8.831 en el Postgrado, siendo 4.978 *stricto sensu* y 3.853 *lato sensu* (UFPB, Informe de la Gestión, 2015). Con el aumento del número de alumnos matriculados en la institución, la UFPB está muy cerca de la meta del REUNI, ya que tiene una relación de 17 alumnos por profesor. Cabe resaltar que, de acuerdo con el PDI de la institución, hasta 2018 más 144 profesores deberán ser contratados mediante oposición pública, pero es una previsión, ya que las metas contenidas en el documento pueden ser alteradas.

La entrevistada del Centro de Ciencias de la Salud ilustra una vez más el déficit de profesores en la UFPB y, consecuentemente, la sobrecarga de trabajo que esto conlleva:

(...) Ahora en este cargo de jefatura, por ejemplo, no tengo derechos a un profesor sustituto, entonces tengo que ser jefa de departamento y dar clases. Solo hay una docente para llevar los alumnos al quirófano y la otra docente soy yo; la otra plaza la perdimos. Entonces no puedo quedarme en el departamento mientras mi compañero está con 12 alumnos para entrar en el bloque quirúrgico. Yo tengo que ejercer de docente y de jefa del departamento (Jefa de Departamento de la Facultad de las Ciencias de la Salud).

Vemos que la profesora hace referencia al profesor sustituto para suplir las necesidades temporarias del departamento, pues había asumido el cargo de gestión y sus asignaturas estarían sin profesor. A pesar de que el REUNI había ampliado el número de alumnos y cursos, las contrataciones de nuevos docentes no ocurrieron de forma proporcional. En lugar de ampliar el número de profesores fijos a través de la realización de oposición pública, el gobierno editó la Medida Cautelar 525, que luego se convirtió en la Ley 12.425/2011. Esta Ley alteró la anterior (Ley nº 8.745/1993), en el periodo del gobierno FHC, que disciplinaba la contratación de profesores por tiempo determinado con vistas a atender las necesidades temporarias de *excepcional interés público*, como ya indicamos.

Para justificar la ampliación del número de profesores sustitutos, el gobierno de Dilma Rousseff utilizó el argumento de que las 15.755 plazas que fueron creadas por el REUNI, estaban en proceso y cumpliendo el cronograma establecido por el Programa, pero, el retraso en la organización y realización de las oposiciones públicas perjudicaría la creación de nuevos cursos que estarían con el cuadro de profesor incompleto, trayendo perjuicios a los alumnos y, por tanto, al interés público como orientaba la ley.

La nueva legislación preveía la ampliación de contrataciones temporales de los profesores sustitutos, siendo esta medida una de las más importantes para viabilizar a través del trabajo precario la expansión de las universidades públicas. Las principales alteraciones traídas por la nueva Ley fueron:

- a) Creación de una nueva modalidad de contratación temporal de excepcional interés público, cual sea, la contratación de profesores sustitutos *para la instalación de nuevas unidades de enseñanza*;
- b) Ampliación de la posibilidad de contratación de profesores sustitutos, con la hipótesis de vacancia del cargo, permiso concedidos, en la forma del reglamento y nombramiento para ocupar cargo de dirección, de rector, vicerrector, y director de campus;
- c) *Ampliación del porcentual máximo de profesores sustitutos, aumentando de "10% del total de cargos de docentes de la carrera" para "20%, del total de docentes fijos en ejercicio en la institución federal de enseñanza".*

De acuerdo con estudio realizado por Mourão (2012), hay una significativa diferencia entre la Ley nº 8.745/1993, y la Ley nº 12.425/2011, porque en el primer caso la necesidad es temporal porque hay un cargo fijo, pero el funcionario que lo ocupa está provisionalmente apartado del trabajo o el cargo está provisionalmente vacante (casos de fallecimiento o jubilación), aguardando provisión a través de oposición pública. Se trata de necesidad efectivamente transitoria, al contrario del que ocurre en el segundo caso, donde se busca rellenar una necesidad permanente que debería ser satisfecha a través de la creación de cargos y promoción de oposiciones (Mourão, 2012).

Es importante resaltar también que las políticas de expansión de las universidades federales no incluían la reestructuración de la carrera docente que estaba en vigencia desde la década de 1980, a través de la Ley nº 7.596. Así, la intensificación y precarización del trabajo docente reforzadas con las políticas de expansión desembocó en protestas de los docentes en 2012 y culminó en una huelga general de más de tres meses. Sin duda, fue un año importante para los profesores de la enseñanza superior pública federal en términos de movilización y exigencias de los docentes alrededor de las reivindicaciones de la carrera. De acuerdo con la ANDES (2012), hubo una adhesión del 95% de las universidades que paralizaron sus actividades.

Los testimonios siguientes muestran la insatisfacción de los docentes con la carrera y con los sueldos, que según ellos, en general, son inferiores a los sueldos de los demás funcionarios públicos del ámbito federal.

Nuestra clase sufre mucho en relación a la remuneración; percibimos que dentro del servicio público hay varias categorías que son tan importantes como la nuestra y que ganan el triple. Para que se tenga una idea, un profesor en último grado de su progresión en la carrera dentro de la universidad va a ganar lo que gana una persona apenas con el título de grado en mi área, que es el Derecho. Con tres años de formación gana más que su profesor. Entonces, es complicado, porque son profesiones igualmente importantes. Pero, la nuestra, queriendo o no, es el pilar que sostiene todas las demás profesiones. Yo comprendo que no hay valoración, no hay motivación. Infelizmente Brasil tiene mucho que mejorar en este área (Coordinadora de Prácticas de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

Veo la expansión de la universidad como algo muy positivo. Pero, una cuestión importante en ese proceso y que necesita ser revisada es el aumento de los recursos y también de la contratación de más profesores, porque el número de alumnos creció y no sé si los recursos fueron proporcionales a este aumento. Los profesores están con sobrecarga de trabajo, estamos con más alumnos, pero el sueldo es muy bajo, para la inversión que tenemos que hacer. Compramos libros, participamos de eventos, financiamos publicaciones y todo ello a coste muy alto. Esto hace con que busquemos financiación de proyectos, porque los recursos son escasos, lo que genera una competitividad entre los investigadores, como forma de supervivencia (Jefe de Departamento de la Facultad de las Ciencias Humanas).

Además, con la expansión de las universidades y la llegada de nuevos alumnos, el trabajo docente fue intensificado, pero la remuneración no correspondió la nueva realidad, contribuyendo a que los profesionales

buscaran otros medios para ampliar sus recursos, como, por ejemplo, a través de financiación de sus proyectos de investigación y responsabilidad social.

Uno de los entrevistados hizo referencia al máster profesional, que se convirtió en un camino para que los profesores reciban una renta extra, ya que, en general, este tipo de curso prevé el pago de becas a los docentes. A pesar del aumento del número de horas en sala de aula y de la obligatoriedad para dirigir investigaciones, los profesores entran en una verdadera disputa por una plaza en estos cursos como una posibilidad de ampliar sus sueldos. De la misma forma los cursos de grado a distancia también generan muchas disputas entre los compañeros del centro, departamento y curso para conseguir una asignatura y así, poder mejorar la renta también a través de becas. Los discursos de los profesores retratan bien estas disputas, que muchas veces están impregnadas de cuestiones políticas y que favorecen determinados grupos de profesores en detrimento de otros.

Es así: usted es profesor de máster o doctorado académico y no va aumentar su sueldo. Aquí en el centro hay profesores que solo enseñan en el grado, vienen tres días aquí y ganan como yo. Esto no motiva. Cuando usted trabaja en un máster profesional, hay un incentivo, porque ganas una renta extra, entonces esto te anima. Pero es tanta pelea con los compañeros que quieren una beca en un curso como este, que muchas veces no vale la pena entrar en la disputa (Director de la Facultad de Educación).

¡Mira! lo que ocurre con la EAD (educación a distancia), que aún hoy es un gran debate. Yo creo que es un gran malestar entre los profesores hasta hoy y todo ello es porque hay becas. Esto provoca una cierta disputa entre los docentes. Los profesores querían muchas asignaturas para mantener sus becas. Había mucho dinero en juego, porque estos profesores empezaban a pelearse con sus compañeros, porque había la historia de la carga horaria. Entonces los profesores estaban usando esa carga horaria para computar en su trabajo general. De ahí, otros que no estaban en la EAD, que no tenían beca, reclamaban. Entonces hasta hoy estoy en la gestión del departamento; yo tengo que hacer y homologar los horarios de los docentes, y ahí siempre viene el embate de aquellos profesores que dan clases en la EAD, y quieren que sean computadas en su carga horaria, la asignatura de la EAD. Ya hay una normativa de la universidad sobre este tema, pero ellos aún son mal vistos por los compañeros porque continúan ganando más y teniendo una ayuda muy grande de sus tutores, lo que no ocurre con las clases presenciales. Entonces los profesores de los cursos presenciales se sienten perjudicados y critican mucho estos compañeros. Entonces veo que tal vez eso sea un tipo de privatización dentro de la universidad, porque solo unos grupos tienen acceso a EAD y a sus becas y otros no (Jefa del Departamento de la Facultad de Educación)

El habla de la profesora revela que la expansión de la educación superior vía Educación a Distancia, de alguna forma favoreció las disputas internas entre los docentes y reforzó la sobrecarga de trabajo, pues los profesores asumieron asignaturas en las modalidades presenciales y a distancia, o entonces aquellos que por algún motivo no ingresaron en la EAD, tuvieron su carga horaria considerablemente ampliada en los cursos presenciales, despertando revueltas y críticas contra los compañeros.

Para Amaral (2009) la presencia de gratificaciones o becas como complementación del sueldo provoca en realidad una degeneración en las relaciones internas de trabajo, afectando la interacción entre los pares y generando de cierta forma, menos gastos para el Estado, que en lugar de garantizar la contratación de profesores para actuar en la EAD, con sueldos integrales, prefiere pagar una beca a los profesores del cuadro fijo, los cuales motivados por el valor extra en el presupuesto, se someten al trabajo intensificado y precarizado al ampliar la carga horaria con asignaturas en los cursos presenciales y a distancia.

Una importante reivindicación de la ANDES era la cuestión de las diferencias salariales para el desarrollo de actividades de la misma naturaleza. Por ejemplo, un profesor asociado gana por lo menos 35% a más que un profesor adjunto con igual titulación de doctor y desarrollo de trabajo similar, como aulas en el grado y en el postgrado, orientación de trabajos, coordinación de proyectos de investigación y/o responsabilidad social, lo que puede fragmentar la categoría y desmotivar el docente para el trabajo.

La insatisfacción de los docentes con las pérdidas salariales y con la precarización de la carrera tiene sentido. De acuerdo con el DIEESE, la desvalorización salarial de los docentes del magisterio superior entre julio de 2010 y junio de 2012, más la proyectada hasta marzo de 2015, fue de 35,55%. Además, la carrera estaba dividida en diecisiete niveles y cinco categorías, con régimen de trabajo que variaba en 20 horas semanales, 40 horas semanales o dedicación exclusiva, como muestra el cuadro abajo:

Cuadro 7: La carrera docente del magisterio superior de acuerdo con la ley N° 7.596, de 10 de Abril de 1987

CARRERA	TITULACIÓN	NIVEL
AUXILIAR	Grado	I, II, III, IV
ASISTENTE	Máster	I, II, III, IV
ADJUNTO	Doctorado	I, II, III, IV
ASOCIADO	Doctorado	I, II, III, IV
TITULAR	Doctorado	A través de nuevo concurso oposición

Fuente: Página web de la ANDES, 2012. Elaboración propia.

Para la ANDES, había una clasificación jerarquizada de la carrera con 17 niveles, de los cuales solo al último se accede a través de oposición. Como respuesta a los profesores en huelga, el gobierno presentó una propuesta para alterar la carrera docente a través de la Ley n° 12.772, que aunque haya atendido tímidamente algunas demandas de los profesores, vino repleta de condiciones. El sindicato reivindicaba el cambio en la carrera para 13 niveles, aumento salarial y mejores condiciones de trabajo.

Con la aprobación de la nueva Ley 12.963 de 24/09/2013, el gobierno redujo la carrera para 13 niveles, pero aumentó el tiempo para el cambio de un nivel a otro, que pasó de 18 para 24 meses como el cuadro a continuación:

Cuadro 8: La carrera docente del magisterio superior de acuerdo con la ley no 12.963 de 24 de septiembre de 2013

Clase	Clasificación	Nivel
E	Titular	I
D	Asociado	I, II, III e IV
C	Adjunto	I, II, III e IV
B	Asistente	I e II
A	Adjunto A – si doctor Asistente A– si postgraduado Auxiliar – si graduado o especialista	I e II

Fuente: Página web de la ANDES, 2012. Elaboración propia.

Asimismo, la progresión de nivel pasó a estar sometida a la evaluación de desempeño⁸³, que favorece la precarización e intensificación del trabajo, ya que las exigencias de productividad con vistas a la progresión vertical (a través de títulos) o a la progresión horizontal (a través de tiempo de servicio) hacen que los profesores acumulen actividades diversas para que lleguen a la producción mínima necesaria a la progresión. Pinto (2012), al analizar la carrera docente afirma que:

La mayoría del cuadro de docentes del Magisterio Superior federal está constituida por profesores doctores en la categoría Adjunto. Un profesor-adjunto puede o no dar clases en el Postgrado; sin embargo, si quieres avanzar en la carrera tienes que, inexorablemente, tener orientaciones en el postgrado, además de realizar sus investigaciones para sus artículos y libros. Sin estos, no conseguirá ser Profesor Asociado, ni apuntarse a la oposición para Profesor Titular (Pinto, 2012, p. 2).

Queda muy claro que la carrera docente está fundamentada en los principios del Estado gerencial, que prioriza el productivismo medido por el cumplimiento de metas y de la competitividad predatoria. Las exigencias para la progresión a veces se convierten en barreras para la conquista de otros niveles de la carrera y muchos docentes acaban desistiendo de someterse al proceso de evaluación a ciegas, que muñidos de un cuadro de puntuación, verifican si el compañero alcanzó o no la cantidad mínima necesaria al cambio de nivel. En el ítem 3.2 de esta tesis, discutiremos esa cuestión y presentaremos las reflexiones de los docentes sobre la evaluación de su trabajo en la universidad.

⁸³ En la UFPB la carrera docente está fundamentada en la Ley Federal 12.963 de 24/09/2013 y en las Resoluciones de la UFPB/CONSEPE n° 37/1999, n° 27/2001 y n° 6/2001. La progresión de cambio de nivel que ocurre dentro de la misma clase está organizada de la siguiente forma: Clase A (1 y 2), Clase B (1 y 2), Clase C (1, 2, 3 o 4) y Clase D (1, 2, 3 o 4), Clase E (Titular). Las progresiones tienen un intersticio de 2 años de un nivel a otro. Para tener derecho al cambio de nivel, el profesor debe elaborar un informe con sus actividades académicas correspondientes a los 4 periodos del intersticio donde se hace notorio a la progresión. El informe debe ser debidamente señalado y contener sus respectivos comprobantes. El informe es analizado por una comisión compuesta por 3 miembros para que a través del parecer de la Comisión sea apreciado y aprobado por el departamento que encamina el proceso para el Consejo de Centro para que también aprecie y apruebe.

2 Privatización Endógena

2.1 Gestión Administrativa

En el contexto de la privatización endógena y su relación con la gestión universitaria, tuvimos la intención de observar de qué forma la UFPB incorporó la lógica gerencial en su Plan de Desarrollo Institucional elaborado en 2014. El PDI cumple las exigencias de la Política Nacional de Educación Superior, incorporada en el escenario más amplio de la reforma del Estado que utiliza el discurso de la modernización, de la eficiencia y de la productividad como sinónimos de mejora de los servicios educativos prestados por las universidades públicas. A través del análisis documental buscamos identificar en el PDI de la UFPB cómo la universidad ha planificado sus procesos de gestión y qué mecanismos y discursos gerenciales están siendo incluidos en su cotidiano y de alguna manera traen efectos importantes al trabajo académico desarrollado por la institución.

En esta sección, analizamos a través de las entrevistas, cómo los sujetos de la investigación perciben los posibles mecanismos de privatización en el cotidiano de su trabajo como gestores y profesores universitarios. Es decir, nos interesó saber cómo evalúan ellos la gestión universitaria; qué mecanismos gerenciales se identifican; qué posibles dificultades son vivenciadas; qué implicaciones traen para las relaciones en el campo universitario; qué aprendizajes adquieren; cómo estos profesores comprenden los discursos que orientan esa gestión, entre otras cuestiones que fueron suscitadas en sus discursos a partir de las entrevistas.

2.1.1 Plan de desarrollo institucional: metas y lógicas gerenciales

La Universidad Federal de Paraíba organizó el Plan de Desarrollo Institucional proponiendo estrategias y metas para su cumplimiento en el periodo 2014-2018. El documento fue elaborado teniendo como referencia un diagnóstico realizado por la propia UFPB que evaluó la realidad gerencial y académica de la institución para que, a partir de este, pudiera establecer sus metas y estrategias con vistas a su mejora y modernización. El referido PDI fue

organizado en consonancia con el documento titulado *“Desafíos y Perspectivas de la Educación Superior Brasileña para la Próxima Década, 2011-2020*, elaborado por el Consejo Nacional de Educación del Ministerio de Educación, con contribuciones de la UNESCO.

El formato del contenido del PDI de la UFPB siguió el modelo propuesto por el Ministerio de Educación, establecido por el Art. 16 del Decreto nº 5.773 de 9 de mayo de 2006, que debería contemplar la planificación y las acciones de la UFPB para el periodo de cinco años, en lo que se refiere al perfil institucional, al proyecto pedagógico, la organización académica, al cuadro de docentes, al cuadro técnico-administrativo, al grupo de alumnos, a la infraestructura e instalaciones académicas, a la política de inclusión y al demostrativo de capacidad financiera.

Está claro que no estamos en condiciones de analizar todos los ítems incluidos en el PDI de la UFPB⁸⁴, pues superan el objeto de investigación de esta tesis. Nos centraremos en aquellos que tratan de las cuestiones relativas a los procesos de gestión universitaria y a los discursos que en nuestra concepción están en sintonía con los intereses y orientaciones del mercado. A pesar de no haber analizado en esta investigación todos los ítems del PDI, fue posible observar que el documento presenta acciones importantes para la construcción y democratización del conocimiento a través de la política de asistencia estudiantil, expansión de los cursos de grado en el interior del estado de Paraíba, a través de las modalidades presenciales y a distancia; mejora de la infraestructura y, principalmente, las acciones de responsabilidad socioambiental e inclusión social que fueron puestas como metas en el referido documento.

El diagnóstico realizado para elaboración del PDI y para su acompañamiento, responde a las exigencias del Sistema de Evaluación Institucional (Ley nº. 10.861, de 14 de abril de 2004). Esto confirma que la construcción del PDI de la UFPB no partió de motivaciones internas de la institución, sino de una exigencia externa a ella, o dicho de otra manera,

⁸⁴ Algunos ítems del Plan de Desarrollo Institucional de la UFPB serán contemplados en otras secciones de este capítulo, a ejemplo de las acciones de la institución en relación al cuadro docente y evaluación institucional.

configuradas en los debates y discursos de las actuales políticas de Educación Superior que defienden la modernización de las universidades públicas a través, especialmente, de los procesos de gestión, de la evaluación interna y externa, del desempeño académico, de la informatización, de la privatización etc. El Plan asume como referencia el modelo gerencial y de cierta forma somete la UFPB a la racionalidad técnica basada en los criterios de eficiencia y productividad, bajo el fuerte control y evaluación del trabajo y tiempo académico, como prevé la lógica del mercado.

Es posible observar, al principio del documento, que la UFPB, siguiendo las orientaciones de los organismos internacionales, de la reforma del Estado y de la propia política de Educación Superior, asume la responsabilidad y el compromiso de promover los cambios necesarios en la institución, para hacerla más moderna y en condiciones de acompañar los desafíos sociales y responder con más eficiencia a las nuevas exigencias del mercado de trabajo en el ámbito de la sociedad capitalista. En este sentido, la UFPB afirma que tiene el “compromiso de promover el desarrollo regional y del país” y que por ello está “sensible a las necesidades de formación de los recursos humanos para las nuevas configuraciones del mercado” (UFPB, 2014 p. 6).

De esta manera, la universidad prioriza áreas estratégicas que evidencian la conexión de este Plan de Desarrollo Institucional con la lógica, intereses y necesidades del sector productivo. De las nueve áreas estratégicas que fueron definidas, por lo menos seis están en sintonía con las orientaciones, necesidades y lógica del mercado

Cuadro 9: Áreas estratégicas de actuación de la UFPB

ÁREAS
<i>Química, Física y Geociencias</i>
<i>Ingenierías</i>
<i>Biología, Medicina, Farmacia y Educación Física</i>
<i>Producción, Agropecuaria e innovación</i>
<i>Tecnología de la Información e Innovación Tecnológica</i>
<i>Gestión</i>
<i>Derechos Humanos</i>
<i>Licenciaturas</i>
<i>Música, Artes y Comunicación</i>

Fuente: UFPB, 2014, p. 6.

Las áreas estratégicas indicadas por la UFPB ejemplifican como la universidad pública está cediendo cada vez más a la racionalización productiva, y adecuando sus objetivos, su política interna y su propuesta académica a esa lógica. Además, la definición de esas áreas puede atraer más inversión privada para la universidad a través de convenios con empresas para financiación de investigaciones en el competitivo mercado educativo. Es lo que nos alerta Silva Junior (2003), sobre como las universidades públicas están siendo atraídas e inducidas a solucionar “los problemas técnicos y sociales, convirtiéndose más en una ciencia comprometida e instrumentalizada de forma consentida por los agentes educativos (Silva Junior, *op.cit.*, p. 61), en un intensivo proceso de mercantilización del trabajo inmaterial.

Sobre la Gestión Administrativa, la UFPB defiende en su PDI que esta debe estar “pautada en la planificación por la Administración Superior, considerando la misión y la visión institucional, direccionando sus gestores para la toma de decisiones” (UFPB, 2014, p. 7). El documento destaca la figura del gestor que asume una mayor responsabilidad sobre los cambios en las acciones desarrollados alrededor de la modernización de la universidad. Es función del gestor tomar decisiones y direccionar el trabajo en equipo, ser un líder para motivarlo a cumplir sus actividades y metas, haciendo con que los agentes se sientan responsables individualmente por el alcance de resultados cuantitativos conquistados por la institución, es decir, una característica que es inherente al modelo gerencial. Sobre el papel del gestor en la nueva gestión pública, Ball (2007) afirma:

La función del gestor escolar (universitario) son algunas de las nuevas características básicas de la privatización encubierta. La figura del gestor es relativamente nueva en el ámbito de las organizaciones del sector público y se ha convertido en el protagonista principal de la reforma del sector público y de la introducción de casi mercados. El gestor es un agente básico del cambio organizacional y un elemento clave de las políticas de privatización. Los importantes cambios ocurridos en la política educativa otorgaron a los gestores nuevas atribuciones que les permitían controlar sus presupuestos organizacionales, sus empleados (retribuciones y contratación) y los procesos internos de toma de decisiones, de una manera innovadora y creativa con objetivo de alcanzar las metas y los fines de la reforma (Ball, 2007, p. 18/19).

La UFPB justifica en su PDI la necesidad de promover cambios en el ámbito de la gestión administrativa para que esta consiga acompañar el

proceso de consolidación del REUNI en la institución ya que, a través del Programa, la institución creció en términos de cursos, número de alumnos y funcionarios, estructura física y por ello, necesita de una reestructuración organizacional. En este sentido, la gestión debe trabajar para alcanzar las directrices y metas establecidas a partir de los siguientes ejes:

- I. Consolidación de la infraestructura física y de equipamientos;
- II. Desarrollo académico, científico y tecnológico;
- III. Ampliación de la integración con el sector productivo;
- IV. Modernización y perfeccionamiento de los procesos gerenciales;
- V. Perfeccionamiento de las políticas de Gestión de personas;
- VI. Internacionalización de sus actividades.

Se observa que prácticamente todos los ejes que orientan las directrices y metas del PDI de la UFPB incorporan el discurso de la modernización de la universidad a través de los cambios en su estructura, como también el énfasis en el desarrollo de acciones que promuevan una mayor integración con el sector de producción, inversión en tecnologías y procesos gerenciales, además de establecer nuevas exigencias y comportamientos a los agentes a través de la política de gestión de personas. Los ejes presentados muestran cómo la UFPB viene ajustándose al paradigma gerencial inspirado en la “reforma del Estado en la lógica de la mercantilización de los bienes y servicios académicos” (Dourado, Oliveira y Catani, 2003, p. 20).

La propia UFPB, considerando los ejes indicados en el PDI, para atender a los actuales desafíos y necesidades de la sociedad, establece como misión la “generación y difusión del conocimiento que pueda propiciar el desarrollo científico, tecnológico, socioambiental, económico y cultural a través de actividades de enseñanza, investigación y responsabilidad social, en estrecha interacción con los poderes públicos, sector productivo y movimientos sociales de modo a construir una sociedad más justa.” El documento también presenta como visión “ser una universidad comprometida con la excelencia académica y con formas gerenciales y organizacionales avanzadas y eficaces que puedan promover su liderazgo en el proceso de desarrollo científico-tecnológico, socioambiental, económico y cultural” (UFPB, 2014, p. 14).

La UFPB afirma en su PDI que para cumplir con su misión social, es imprescindible fortalecer la Política de Gestión y Planificación de la universidad. Esto implica en la “implantación y diseminación de la cultura de la planificación en todas sus instancias, buscando una mejor concentración de esfuerzos y recursos, que, a su vez, garanticen el efectivo cumplimiento de los objetivos y de las metas institucionales” (UFPB, 2016, p. 36).

La propuesta de la institución es minimizar los condicionantes que limitan las acciones y la eficacia del desarrollo institucional y, por ello establece como una de las prioridades realizar periódicamente un “análisis comparativo temporal, para verificar y seguir la evolución, de forma sistemática, de los indicadores de desempeño, como también acompañar el cumplimiento de los objetivos y metas,” lo que traería según la institución, la conquista de la excelencia académica y administrativa, coherente con el modelo de universidad propuesto por la sociedad (UFPB, 2014, p. 36).

La Universidad Federal de Paraíba, al proponer ese control sistemático del comportamiento de institución y de sus agentes, adopta lo que Ball (2013) llama gestión performativa, que privilegia el desempeño y exige que el trabajador “asuma su responsabilidad con respecto a la relación existente entre su trabajo y su contribución con el “crecimiento” de la institución” (Ball, 2007, p. 46).

Al adoptar los principios de la nueva gestión pública, la UFPB reestructura su política de planificación y gestión e introduce una cultura organizacional que somete cada vez más la institución y sus agentes a continuas formas de control a través de los métodos de gestión de resultados. Sobre la cuestión de los resultados en la gestión, Ball (*op.cit.*) afirma que:

El marco, la supervisión y la revisión de los resultados, así como la recompensa a los logros de resultados, son las herramientas principales de la gestión. Precisamente, la gestión de resultados es un método concebido para lograr un estado continuo de revisión, evaluación y “mejora” en las organizaciones. Sin embargo, la “gestión de resultados” consiste en mucho más que supervisar, ya que cuenta con la capacidad necesaria para reconfigurar las organizaciones y, de ese modo, hacerlo según la imagen deseada. En la práctica, la gestión de resultados se apoya en el aumento del uso de bases de datos, en reuniones de evaluación, revisiones anuales, elaboración de informes, visitas de supervisión de la calidad, publicación de los logros y revisiones paritarias.” (Ball, *op.cit.*, p. 45).

El Plan de Desarrollo Institucional, al referirse a la Gestión de Personal también institucionaliza directrices, objetivos y metas con vistas a adquisición de resultados, y por ello, implantó “acciones de concienciación del funcionario sobre su papel en el desarrollo de las competencias institucionales,” como también incluyó la política de gestión por desempeño con el objetivo de ejecutar anualmente el ciclo con las fases de Planificación, Evaluación, Verificación y Seguimiento del desempeño de los empleados” (UFPB, 2014, p. 37). Ball (2007) afirma que la vigilancia alrededor del desempeño de los agentes en las instituciones educativas públicas, cambia las relaciones entre los profesionales, que deja de estar basada en la confianza y pasa para una relación de competitividad.

Una de las estrategias fijadas para el quinquenio (2014-2018), que contribuye para el control del trabajo en la universidad, y que es propio de la gestión de los resultados, es la consolidación del Sistema de Informatización de la Gestión- SIG, que tiene como propuesta “mejorar la eficiencia de la gestión administrativa a través del Sistema Integrado de Gestión, Planificación y Recursos Humanos (SIGPRH), Sistema Integrado de Patrimonio, Administración y Contratos (SIPAC) y Sistema Integrado de Gestión de Actividades Académicas (SIGAA)” (UFPB, 2014, p. 7). El objetivo de la informatización de los procesos de acuerdo con el PDI es la agilidad para su tramitación, calidad en la comunicación y el aumento de la transparencia en los procesos.

Sin duda alguna, la universidad debe utilizar su potencialidad tecnológica para agilizar y mejorar sus procesos de gestión en los diferentes sectores de la institución. El uso de las nuevas tecnologías en el ámbito de la gestión trae un perfil moderno y ágil a la institución; cumplen también el papel de ser utilizadas como instrumento de control y “vigilancia informatizada” (Sennett, 2006, p.49)⁸⁵ del trabajo académico. Un ejemplo es el Sistema SIGAA, que presenta como una de sus características “el control de proyectos, de los registros y de los informes de la producción académica de los docentes en relación a la

⁸⁵ Para Sennett (2006) el control vía informatización cambia la forma de sumisión al poder “cara a cara” por otra que es electrónica (Sennett, 2006, p. 61).

enseñanza, a la investigación y a la responsabilidad social” (UFPB, *op.cit.*, p. 8).

Para Del Pino, Vieira y Hypólito (2009), el proceso de informatización de los sistemas en las universidades es una “acción estratégica que busca coordinar relaciones de poder dirigida a que los sujetos produzcan más y mejor” (p. 116). Los profesores entrevistados hicieron mención al sistema de informatización como un mecanismo de control y evaluación de desempeño de los docentes:

Ahora, es importante decir que el Sistema trajo algo nuevo. Todo lo que hacemos en la docencia queda registrado. Hay un control mayor en términos de supervisión de lo que es planificado y realizado... no sé quién exactamente supervisa, pero está allí, existe. Creo que los alumnos ahora tienen más facilidad de comprobar lo que fue prometido y lo que fue realizado por el profesor (Coordinadora de Curso de la Facultad de las Ciencias Humanas).

Un punto que considero importante es que, a través del sistema, podemos subir las notas, los profesores registran sus aulas, sus planes, material y los alumnos pueden controlar también. Nosotros sabemos cuándo el profesor no dio clases. Creo que de cierta manera aumentó el control sobre el trabajo del profesor y esto es un poco incómodo al principio, te sientes medio que vigilado, pero creo que ya era hora también que existiera este control, pues hay profesores muy libres, faltaban por cualquier motivo y esto no era supervisado. Ahora, el sistema es una herramienta también en ese sentido, no sé decir si va a funcionar, pero es una señal (Jefe de Departamento de la Facultad de las Ciencias Humanas).

La informatización de la gestión cumple también el papel de interferir en el tiempo académico, ya que el control de las metas y plazos a ser alcanzados muchas veces es realizada a través de los sistemas de la institución. Sobre esa cuestión, un director de centro entrevistado en esta investigación afirmó que, en general, recibe reclamaciones para el envío de informes y/o informaciones relacionados a la gestión del Centro a través de estos sistemas, pero siempre se establece un plazo muy reducido para la emisión de las respuestas. Afirma también que es común la divulgación de convocatorias para financiación de proyectos con plazos muy cortos, lo que muestra una aproximación con el tiempo del mercado, en detrimento al tiempo y ritmo del trabajo académico. El profesional delante de estas exigencias desarrolla un sentimiento de culpa, de “condenación al fracaso” (Sennett, 2000 p. 142) e incapacidad por no haber logrado cumplirlas a tiempo, aunque la oportunidad creada haya surgido en

condiciones de trabajo muy precarias generadas por la propia universidad y no precisamente por el docente.

(...) De repente llega un mensaje del MEC o del rectorado para que en 24 horas lo contestes. ¿Y si no lo contestas? Si no lees su correo, eres acusado de relapso. Sale una convocatoria para algún proyecto, pero muchas veces la pierdes porque no da tiempo de elaborar, pensar en una propuesta interesante para la universidad, para los alumnos. Y, infelizmente, te sientes mal con esto. (Director de la Facultad de Educación de la UFPB).

El PDI, cuando trata del Proyecto Pedagógico Institucional, destaca como una de sus prioridades la Inserción Regional. En ese sentido, la UFPB argumenta que fomenta la capacitación científico-tecnológica con vistas a colaborar directamente con el desarrollo estatal y nacional en distintas áreas, destacando desde cuestiones relacionadas con la mejora de la calidad de vida de la población, desarrollo artístico – cultural, integración con los diversos municipios y participación en los sistemas productivos locales. El propio documento trae como uno de los objetivos de esta inserción regional la búsqueda de interacción entre las empresas, teniendo como objetivo “ampliar la capacidad emprendedora y la potenciación de las actividades productivas del estado” (UFPB, 2014, p. 15).

La investigación desarrollada en el ámbito del postgrado y en los grupos de investigación es considerada como el camino más importante del proceso de modernización y expansión de la investigación científica y tecnológica de la UFPB, especialmente aquellas que componen las áreas estratégicas como farmacología, química, física, biotecnología, nuevos materiales, energía y medio ambiente. El desarrollo académico-científico y la modernización institucional se centran en directrices establecidas por la UFPB en consonancia con los ejes orientativos de la Estrategia Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación-ENCTI 2012-2015, alineándose con los programas prioritarios para sectores portadores de futuros elegidos por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Información-MCTI.

La UFPB considera como fundamental para ampliar y desarrollar sus investigaciones la captación de recursos externos para la financiación de las propuestas. Así, la institución desarrolla una política de llamada interna aprobada por el Consejo Superior de Enseñanza, Investigación y

Responsabilidad Social - CONSEPE de la UFPB, para la selección de los mejores proyectos que formarán parte del Proyecto Institucional. Para que haya condiciones de concurrir con propuestas de todo el país, la institución contrata consultores externos con experiencia en evaluación de proyectos para que estos puedan evaluar, proponer y recomendar mejoras a los subproyectos, convirtiéndolos en “más competitivos y adecuados a las convocatorias (...). Los subproyectos recomendados por el comité externo *ad hoc* componen el proyecto institucional a ser sometido” (UFPB, 2014, p. 28).

Una vez más identificamos la afinidad del PDI con el paradigma gerencial y adopción de las prácticas del sector privado en el interior de la universidad pública. La política asumida por la UFPB refuerza y aumenta la competitividad entre los Programas de Postgrados y entre los profesores que buscan desarrollar iniciativas de investigación en la institución. En esa lógica, los profesores investigadores son sometidos a dos procesos de disputa por financiación (uno interno y otro externo), procesos muchas veces excluyentes y que distancian y retiran el interés por la investigación en virtud de las dificultades afrontadas por estos profesionales para conseguir una aprobación de sus propuestas.

La UFPB también presenta, en el ámbito de su Política de Gestión, la cuestión de la “Integración universidad-sector productivo”, que busca invertir en las acciones dirigidas a la ampliación de los impactos de las actividades científicas y tecnológicas en el desarrollo del Estado. De acuerdo con el PDI, mientras las acciones propuestas para esa integración destacamos las siguientes: “ampliar el acceso de las empresas, cooperativas y asociaciones de Paraíba a los servicios ofrecidos; apoyar alianzas entre empresas y órganos públicos; actuar en la divulgación y difusión, licencia y transferencia del conocimiento y demás innovaciones tecnológicas protegidas por la UFPB” (UFPB, *op.cit.*, p. 44). Esa propuesta de ampliación de alianzas con el sector productivo está fundamentada en un conjunto de ordenaciones jurídicas,⁸⁶ que

⁸⁶ PEC nº 217/2003 que versa sobre las fuentes de financiación de las universidades; PEC nº 217/2003 que trata de las fuentes de financiación de las universidades; Proyecto de Ley Complementar nº 118 sobre la Autonomía Universitaria; Ley nº 10.973/2004 de Innovación Tecnológica que versa sobre el establecimiento de alianzas entre universidades públicas y empresas; la Ley nº 11.079/2004 con el Proyecto de Alianza Público-Privada (PPP); Decreto nº 5.205/2004 que reglamenta las alianzas entre las universidades federales y las fundaciones de

legítima e incluso incentiva esa relación entre los sectores público y privado, ya que reglamenta la privatización dentro de las universidades públicas.

La UFPB destaca también en su PDI, la necesidad de ampliar las acciones alrededor de la tecnología y de la innovación, facilitando sus recursos y espacios para que la institución pueda contribuir con el desarrollo científico del estado y de la región noreste. Al analizar esa cuestión en el documento, verificamos que la institución hizo una importante alteración en su política interna de innovación y tecnología, que sin ninguna duda favoreció la relación de la UFPB con el sector productivo.

Inspirada en la Ley de la Innovación nº 10.973/04, art. 16, la universidad creó en el año 2004 la Coordinación General de Innovación Tecnológica (CGIT), vinculada al Programa de Postgrado (PRPG). Sin embargo, esa Coordinación dejó de existir para configurarse como *Agencia de Innovación Tecnológica de la UFPB* (INNOVA-UFPB), a través de la Resolución 14/2013. Esa Agencia asume la “misión de planear, coordinar y controlar todas las actividades de innovación tecnológica de la UFPB”.

Cabe resaltar que una minuta de la Resolución que está en tramitación en la UFPB, sobre la Agencia de Innovación Tecnológica, trae entre otras orientaciones, que la UFPB podrá, mediante contrapartida financiera o no, y en un plazo determinado en los términos de contrato y convenios (Art. 6):

- I. Compartir sus laboratorios, equipamientos, instrumentos, materiales y demás instalaciones con Innovación, Ciencia y Tecnología con empresas en actividades direccionadas a la innovación tecnológica, para la consecución de actividades de incubación, sin perjuicio de su actividad final.
- II. Permitir la utilización de sus laboratorios, equipamientos, instrumentos, materiales y demás instalaciones existentes en sus propias dependencias por ICT, empresas nacionales y organizaciones de derecho privado direccionadas para actividades de investigación, siempre que tal permiso no interfiera directamente en su actividad-fin.

Este convenio, en nombre del incentivo a la innovación y a la investigación propicia la apertura del espacio público a los intereses del sector privado y amplía la dependencia de financiación de las investigaciones, lo que

derecho privado.

puede sin ninguna duda reducir la autonomía en relación a lo que es priorizado en términos de investigación en el interior de la universidad pública.

Además, la Agencia de Innovación de la UFPB también permite que, a través de convenios científicos y tecnológicos, el profesor investigador, funcionarios y/o discentes, puedan recibir “becas de estímulo a la innovación, directamente de la UFPB, de institución de apoyo, agencia de fomento o de empresas coligadas públicas y privadas” (Art. 11 § 1º). El § 2º, indica que la beca es “concedida por institución de apoyo, por agencia de fomento, por la UFPB o empresas coligadas públicas y privadas y se constituye en donación civil a empleados y alumnos de la UFPB para la realización de proyectos de investigación científica y tecnológica y desarrollo de tecnología, producto o proceso, cuyos resultados reviertan de forma financiera o no, y que sean económicamente mensurables”.

Para los entrevistados vinculados al postgrado y a la dirección de los centros, el convenio de la UFPB con las empresas privadas es analizada como algo positivo e incluso necesario, ya que las inversiones en investigación en el país aún son escasas:

Lo veo como muy importante, porque incluso en mi área, necesitamos de algunos equipamientos y sólo conseguimos adquirirlos con inversiones. Entonces, creo que los recursos son bienvenidos, porque lo que investigamos es para ayudar en el desarrollo de la sociedad. No tengo esa historia de creer que, porque estoy en la universidad pública, todo el recurso debe ser público, yo creo que no. El sector privado sí puede contribuir para esto. No veo problema (Director de la Facultad de las Ciencias Exactas).

Creo que los recursos para la investigación en la universidad aún son muy escasos. Es complicado hacer investigación en Brasil y puedo decir que ya estuvimos en una situación mucho peor. Como la financiación para la investigación aun no es suficiente, esto genera una competencia muy grande entre los investigadores. Hay una disputa... Veo profesores que se dedican a la investigación por esfuerzo propio, porque les gusta la investigación y entiende que ella es necesaria para el desarrollo social. Entonces la financiación privada está llegando y, de repente, es incluso válido. Veo esto de forma más intensa en áreas de la salud, de ingeniería, tecnología... donde el mercado tiene interés. Para nosotros los de las ciencias humanas, la financiación privada es pequeña, no se interesan mucho por nosotros. Entonces dependemos del público mismo (Coordinador del Postgrado de la Facultad de las Ciencias Humanas).

La posibilidad de atraer más recursos para la universidad, como también de complementación de bajo sueldo de los docentes, hacen con que ese contrato del público con el sector productivo, vía investigación, tecnología e innovación, favorezca el desarrollo del mercado educativo. Además, la disputa por financiación cambia incluso las relaciones entre los pares, separando los docentes que desarrollan sus proyectos de investigación con financiación, de aquellos que, a pesar de todos los esfuerzos emprendidos, no consiguen el mismo éxito, estatus y complementación de sus rendimientos en el competitivo mercado académico. Esto trae consecuencias serias para los docentes, porque, según Mancebo (2007), “intensifica el régimen de trabajo, aumenta el sufrimiento subjetivo, neutraliza la movilización colectiva y profundiza el individualismo, implicando grandes consecuencias para la vivencia y la conducta de todos aquellos que trabajan en las instituciones de enseñanza superior” (Mancebo, *op.cit.*, p. 77).

Aun sobre la tecnología e innovación, la UFPB justifica en su PDI que, en relación a las “protecciones de la universidad, se percibe una evolución entre los años 2007 a 2012; sin embargo, hay una gran volatilidad principalmente en los registros de Patente de Invención (P.I.) y de registros de softwares (Programas)” (UFPB, 2007, p. 64). El documento argumenta también que hay una tendencia a la estabilización en la productividad, y que fueron solicitados y no han sido concluidos cuatro pedidos de patente en 2014, por falta de soporte técnico. Por ello, la institución alega, a través del PDI, que la Agencia de Innovación es el espacio favorable para ampliar la alianza con la iniciativa privada y así adquirir condiciones de aumentar la inversión y desarrollo en investigación, innovación y tecnología.

Algunas acciones previstas para consolidar esa alianza a través de la Agencia de Innovación con el sector productivo, confirman la adhesión de la UFPB a las exigencias y dinámicas del mercado, incluso cuando presenta como una de sus acciones “poner a la disposición de la Industria, a través de la interlocución con investigadores, instrumentos de producción desarrollados en conjunto para garantizar la modernización y la reconversión de sectores

industriales, propiciando el surgimiento de una nueva capacidad de producción de mayor valor agregado” (UFPB, 2014, p. 67).

El análisis del Plan de Desarrollo Institucional de la UFPB realizada deja muy claro que los principios que lo orientan, se fundamentan en el gerencialismo. El discurso de la modernización de la gestión pública aparece como el camino más eficiente a ser seguido por la universidad para que ésta esté en condiciones de acompañar las exigencias de la sociedad globalizada y, a su vez, asumir el compromiso con su desarrollo.

Los cambios en la gestión de la UFPB inspiradas en la lógica del discurso productivo ciertamente traen efectos preocupantes sobre la función social de la universidad y sobre el trabajo académico desarrollado por sus agentes, ya que pasan a ser controlados, acompañados y evaluados cotidianamente bajo los exigentes indicadores de productividad.

2.1.2 Tipo de gestión y relaciones de poder en la UFPB

Los sujetos de la investigación indicaron en sus discursos situaciones importantes en relación a sus experiencias con la gestión. En general ellos mostraron afinidad con los cargos que asumen, reflexionaron sobre los problemas que afrontan en el trabajo cotidiano en términos de infraestructura y relaciones interpersonales, criticaron las prácticas burocráticas y clientelistas de la institución, apuntaron sentimientos de placer y satisfacción personal por el hecho de asumir funciones importantes en la gestión y, por tanto, de poder en el campo universitario.

De esta manera, preguntamos a los sujetos cómo empezaron sus experiencias en la gestión universitaria. Los profesores nos han contado sus primeras vivencias en cargos de gestión. En la universidad es común que los docentes tengan la primera experiencia en la gestión a partir de estos cargos por ser las primeras instancias de poder en el escenario universitario. En muchas situaciones, los sujetos utilizaron este primer contacto con la gestión como una estrategia o como un camino para que otras importantes experiencias en el ámbito más amplio de la gestión universitaria fuesen conquistadas:

Fui jefe de Departamento de Ciencias Sociales durante un año y medio y ahora estoy en la vice dirección del Centro de Ciencias, Letras y Artes. Hace ya tres años. Es una experiencia interesante porque usted consigue convivir con diversas personas dentro de la universidad y, naturalmente, pasa a entender los diversos intereses que están ubicados dentro de la universidad. Consigue observar también la propia pluralidad de la universidad, tanto docente como también de los técnicos. Yo creo que por el hecho de estar en la jefatura de departamento, acabé conociendo mejor a mis compañeros, porque cuando se está sólo como profesor e investigador, muchas veces la tendencia es un poco al aislamiento. Pero en el departamento no. Cuando llegué en la dirección del centro pasó lo mismo, porque pasas a conocer personas de todo el Centro académico (Vicedirector de la Facultad de Ciencias Humanas).

Empecé mi carrera en la gestión, digamos así... porque los compañeros siempre me están señalando para algo de la gestión. Representar la Facultad de Ciencias Jurídicas en tal lugar... creo que esto también puede representar cierta confianza en mi trabajo. Esto me hace sentir bien, es bueno por este lado (Jefa de Departamento de la Facultad de Ciencias Jurídicas).

Yo, con tan poco tiempo en la universidad, tres años apenas, y ya estoy aquí asumiendo una coordinación de un curso importante. Es gracioso, no fue algo que busqué, que tenía como objetivo, meta, nada parecido. Fue medio que una decisión de los propios profesores del Departamento. Hubo un consenso alrededor de mi nombre y de otra compañera que asumió conmigo la coordinación. Somos las profesoras más jóvenes del Departamento en edad y en tiempo de vínculo con la institución. Entonces, cuando la gestión anterior iba a terminar, empezaron las discusiones sobre quién asumiría la coordinación y dijeron: "¡pongan las más jóvenes, ellas tienen más fuerza, disposición que nosotros!" Y todo se fue organizando de esta manera. Nosotras aceptamos el desafío y estamos aquí. (Coordinadora de Curso de la Facultad de las Ciencias Humanas).

Esas últimas palabras nos llaman la atención porque, de acuerdo con las profesoras, la sugerencia para ocupar cargos de gestión partió de sus compañeros y expresa una realidad interesante sobre como los agentes se involucran con la gestión universitaria. No siempre esa decisión tiene origen en un interés personal, partió de un incentivo de compañeros o grupos que están más tiempo en la institución y que promueven a los profesores más jóvenes o recién contratados para asumir los cargos.

El capital universitario se obtiene y se mantiene a través de la ocupación de posiciones que permiten dominar otras posiciones y a sus ocupantes (...). Si está claro que todas las estrategias de dominación no serían nada sin las estructuras que las hacen posibles y eficaces, no es menos evidente que la eficacia de los poderes otorgada por el dominio de las posiciones estratégicas que permiten regular el progreso de los competidores no se ejerce realmente sobre los recién ingresados - los ayudantes, por ejemplo - sino a condición de que acepten entrar en el juego de la competencia, y reconocer por lo tanto lo

que está en juego. Por otra parte, el ejercicio del poder académico supone la aptitud y la propensión, ellas mismas socialmente adquiridas, para jugar con las posibilidades ofrecidas por el campo (...) Tal vez supone ante todo un arte de manipular los tiempos de los otros, o, más precisamente, el ritmo de su carrera (...) Y este arte, que es también una de las dimensiones del poder, a menudo sólo se ejerce con la complicidad más o menos consciente del aspirante, mantenido así, a veces hasta una edad muy avanzada, con la disposición dócil y sumisa (Bourdieu, 2008, p. 114 – 119).

Para Bourdieu (*op.cit.*), esa indicación para cargos en la gestión universitaria (muchas veces de los exalumnos), en general es una práctica de aquellos profesores que desean mantener sus relaciones de poder en el campo universitario. Esta relación puede ser considerada una estrategia de dominación, que sólo es posible gracias a la propia estructura del campo, pues permite la iniciación de los nuevos profesores en los juegos de poder universitario (Bourdieu, 2008). A su vez, los recién llegados se sienten orgullosos porque les motivaron para el cargo y, al asumir estos espacios, acaban siendo orientados e influenciados en sus decisiones por aquellos profesores más experimentados que los han impulsado a asumir espacios en la gestión universitaria.

A veces hay elogios, una palabra de confianza de personas que son sus pares y esto es importante. Por ejemplo, cuando mi compañero y yo nos proponemos a ser jefas de departamento y después de todo el proceso de elección y tal, las personas llegan para dar la enhorabuena y la gente sabe que es para cumplir una cuestión cultural, formal, una conveniencia. Pero también percibe algunas felicitaciones más sinceras. ¡Qué bueno profesora que usted asumió ese departamento! ¡Yo confío en su trabajo! Y son palabras que hacen que pensemos: ¡Yo ni sabía que fulano confiaba en mi trabajo! Así, son cosas que hacen percibir realmente que esto ejerce una influencia positiva, pero al mismo tiempo una responsabilidad, porque necesita corresponder a las personas que confían en ti (Jefa de Departamento de la Facultad de Educación).

Bourdieu (2008) también afirma que los “*patrocinadores*” de los profesores recién llegados se preocupan en conservar el mayor tiempo posible sus relaciones de dependencia con sus “pollitos”, evitando que estos se alíen con sus competidores, afirmando “a la vez su poder, reforzando su prestigio académico y su fuerza de atracción” (Bourdieu, 2008, p.122). El siguiente fragmento revela claramente esa relación entre el tutor y el tutelado, a que Bourdieu (*op.cit.*) se refiere:

Yo hablo por mi relación que es muy buena. Creo que hay un crecimiento tanto del profesor como del alumno. Hay aquellos que son seguidores de sus orientadores y cuando entran en la universidad como profesor, continúan en el grupo del extutor. Pero también he visto casos donde profesores y orientados rompieron cuando empezaron a trabajar juntos. Yo tengo una relación con mis orientadores hasta hoy. Es una relación muy buena (Coordinadora de Curso de la Facultad de las Ciencias Humanas).

Para Bourdieu (2008), los nuevos profesores, cuando asumen posiciones de poder en el campo universitario, pueden aprovechar la oportunidad para romper con la estructura existente e intentar de forma independiente y rápida implantar nuevas relaciones de poder a partir de su experiencia con la gestión que es una “forma particular de poder simbólico” (Bourdieu, *op.cit.*, p. 131). De acuerdo con el autor, esto representa:

El sentido de las ambiciones legítimas (para unos) que conduce a sentirse a la vez incitado y autorizado a reivindicar posiciones o a hacer lo que hay que hacer para obtenerlas, ese sentido del ritmo de la vida universitaria que no puede comprenderse sino como el efecto de la incorporación de las estructuras de carreras probables (para el conjunto de una generación y para un individuo en particular, dotado de propiedades particulares (Bourdieu, *op.cit.*, p. 202).

De esta manera, los discursos revelaron que, aunque la indicación haya sido generada por los pares, la opción de asumir o no cargos en la gestión es del propio agente, que percibe en esta experiencia una señal de estatus y poder, pero también una posibilidad de contribuir con la institución y las necesidades del departamento, del curso, de los compañeros y de los alumnos:

Tengo apoyo de los compañeros. Creo que ellos confían en mi trabajo. Ellos son los que me han puesto aquí todo este tiempo. Ya son algunos años entre vice jefatura y jefatura. Y también el cargo no deja de tener una referencia, un estatus, una repercusión, porque muchas cosas que interfieren en la vida profesional del profesor pasan primero por el colegiado del departamento y tienes que estar delante de todo. Y esto te da un poco de prestigio tal vez. A lo mejor es la oportunidad más importante de servir al público, contribuir de hecho (Jefe de Departamento de la Facultad de las Ciencias Humanas).

Las relaciones de poder, según los sujetos de la investigación, son muy complejas en el campo universitario, e incluso son indicadas como uno de los importantes motivos que han desgastado las relaciones entre los docentes y alejado algunos profesores de los cargos de gestión universitaria.

Puedo decir que no es fácil. Yo en verdad me resistí mucho a participar en la gestión. Ya tuve otras experiencias de gestión en la universidad, como jefa de

departamento, y hoy estoy como coordinadora del postgrado. En realidad formo parte de la coordinación del postgrado desde 2013, cuando fui vice coordinadora. En la época nuestro programa estaba pasando por un momento delicado. Era un periodo de muchos embates en el programa y los compañeros indicaron mi nombre para la elección. Confieso que no quería, porque sabía que era un problema, muchos intereses en juego, mucho conflicto, competencia... Pero acepté ser vice coordinadora. Los compañeros decían que mi nombre representaba una conciliación, ya que yo transitaba bien por todos los grupos. Entonces conseguimos en aquella oportunidad organizar el programa y desde 2015 estoy en esta gestión, ahora asumiendo la coordinación. Continué resistiendo, pero creo que al final es necesario contribuir y aquí estoy (Coordinadora de Postgrado de la Facultad de las Ciencias Humanas).

Las relaciones de poder están empeorando cada vez más. Infelizmente las personas están perdiendo valores éticos. Ahora mismo, para ese proceso electoral (...) Creo que no vale la pena hacer lo que están haciendo para ganar la elección. Intentar aprobar en el Consejo que los funcionarios de una empresa terciarizada, que actúa en el hospital universitario, voten solo para ganar la elección es un poco feo⁸⁷. La historia de la universidad queda con una marca. La historia de la elección queda herida. Creo que esto ha sido muy malo (Director de la Facultad de Educación).

Las relaciones de poder están muy presentes aquí. Creo que forma parte de ello. Las personas se articulan, se organizan alrededor de un proyecto o de sus intereses. Y hacen esto para conquistar ese poder o mantenerse en él. Creo que estas relaciones están cada vez más complejas. Como dije aquí, no tenemos amigos, sino competidores (Jefe del Departamento de la Facultad de las Ciencias Exactas).

Bourdieu (2008), cuando discute las relaciones de poder en el campo universitario, afirma que no hay una dominación absoluta de un grupo en detrimento de otro, sino una coexistencia competitiva de principios de jerarquización relativamente independientes, porque los diferentes poderes al mismo tiempo que compiten entre sí, se complementan y en algunos aspectos son incluso solidarios:

Los diferentes poderes participan unos de los otros y deben una parte de su eficacia simbólica al hecho de que jamás son completamente exclusivos,

⁸⁷ Durante el proceso electoral para rector de la UFPB a principios del año 2016, la entonces candidata a reelección, la profesora Margareth Formiga Diniz, intentó incluir los funcionarios de la Empresa Brasileña de Servicios Hospitalarios (EBSERH) para que pudiesen votar. La EBSERH es una empresa terciarizada, contratada para prestar servicio en el Hospital Universitario (HU) de la UFPB. La estrategia generó muchas protestas de los funcionarios fijos del HU, que alegaban que los trabajadores que prestaban servicio no poseían régimen estatutario y que por ello no tendrían derecho al voto. La situación fue analizada por la comunidad académica como un mecanismo utilizado por la actual gestión para garantizar los votos de estos prestadores en el proceso electoral. Esa posibilidad fue vetada por el Consejo Superior de la Universidad.

aunque sólo sea porque el poder temporal permite a aquellos totalmente despojados de autoridad intelectual asegurarse por intermedio de las coerciones académicas (...) una forma, más o menos tiránica, de poder sobre los espíritus (Bourdieu, 2008, p. 151/152).

De acuerdo con algunos discursos, la UFPB tiene una tradición de gestión centralizada, patrimonialista y clientelista, características identificadas e importantes de la propia dinámica política del país y que, por ello, muchas veces se distancia de los principios democráticos que deben nortear esa gestión. Al considerar esa realidad, los profesores también indicaron que muchas veces necesitan tener mucho cuidado en el momento de tomar una decisión y/o encaminar los procesos, porque intereses particulares pueden ser favorecidos en detrimento de los intereses colectivos y el gestor puede contribuir para que ese tipo de práctica sea reproducida.

Los entrevistados indicaron también que necesitan estar siempre solicitando de los diferentes sectores administrativos, como también de los compañeros de Departamento y Consejos, informaciones sobre el movimiento de los procesos. Porque, según ellos, hay una práctica tradicionalmente desarrollada en la estructura de la universidad y en sus relaciones de poder que impiden y/o dificultan el curso de un proceso, lo que muchas veces perjudica el desarrollo de proyectos académicos que incluyen la enseñanza, la investigación y la responsabilidad social en la UFPB.

Es compleja la gestión, convive con diversos intereses y por ello es necesario mantener la cabeza en su sitio. Tener mucha conciencia sobre tu papel en la gestión, en las comisiones, órganos, porque sus decisiones deben favorecer los intereses colectivos y no particulares como algunos quieren (Jefa de Departamento de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

En el caso específico de la UFPB hay una dificultad muy grande que es la centralización administrativa. A pesar de ser una universidad dividida entre administración central, rectorado y jefaturas, los centros y departamentos, yo diría que las principales actividades decisivas están todas centralizadas en el rectorado. Es consecuencia de un modelo antiguo de gestión universitaria que está relacionado con el propio estatuto de la universidad que es muy antiguo y viene de la época de la dictadura militar. Lamentablemente, muchas veces vemos que quien está en la administración central acaba usando políticamente para su propio provecho esta centralización y nosotros acabamos viendo prácticas clientelistas, patrimonialistas incluso yo diría. En el espacio de la universidad, en el que debería primar siempre la imparcialidad y la existencia de criterios claros, esto no ocurre (...) Y, obviamente, lo que esperamos es que los gestores cada vez más asuman una postura más republicana digamos así,

más preocupados con la impersonalidad, y no usar ese espacio para realizar cambio de favores, que infelizmente acaba ocurriendo... La Universidad Federal de Paraíba necesita de mucho ajuste. Creo que, sobre todo, mejorar los procesos, mejorar los procedimientos y asumir una postura de un gerencialismo más participativo, más descentralizado, más transparente, más republicano. Sí, creo que hay una cosa que nosotros necesitamos pensar. La universidad no está fuera de la sociedad como un todo. Entonces, aquí acaba reproduciendo dentro de la propia administración los vicios de la política tradicional que existe aquí en Brasil (Vicedirector de la Facultad de las Ciencias Humanas).

El final de la cita de este profesor es muy importante, porque nos remite una vez más a las reflexiones realizadas por Bourdieu (2008) en relación al campo universitario. De hecho, las relaciones de poder, los discursos y las manifestaciones vivenciadas en el campo universitario, y en ese caso, en su gestión, son reflejos o efectos de la relación “tóxica con el mundo social, la correspondencia entre las estructuras objetivas y las estructuras incorporadas” (Bourdieu, 2008, p. 234), lo que no significa decir que la realidad no pueda ser transformada por la propia lógica interna y por las acciones de sus agentes insertados en el campo.

La lógica y los discursos del mundo social y sus demandas económicas, aunque no sean determinantes, pueden influir y/o orientar la gestión universitaria actualmente. Sobre ello preguntamos a los entrevistados, cómo perciben estos discursos o orientaciones y qué relaciones conseguían hacer entre la dinámica social y su posible configuración en la UFPB.

No lo sé muy bien... pero creo que es ese mismo discurso de la sociedad del conocimiento, del mercado. Porque aquí tiene que ser todo muy rápido, las decisiones siempre rápidas, porque los plazos son cortos. Creo que es esto. El tiempo aquí en la gestión universitaria es un poco contradictorio. Las decisiones, la elaboración de proyectos, la acción de rellenar formularios, informes, todo es muy rápido. Necesitamos ser muy ágiles, correr mucho para atender a todo. Por otro lado, perdemos mucho tiempo con la burocracia. Hacemos un pedido para el departamento de algún material y esto lleva un tiempo enorme, lo que entorpece nuestro trabajo. Hay cosas que pedimos e incluso olvidamos, cuando menos se espera, llegan (Jefa de Departamento de la Facultad de Ciencias Jurídicas).

Es muy notorio el discurso de una universidad democrática e inclusiva, pero veo también un crecimiento del discurso de atender al mercado. Creo que cada discurso o política pública queda rehén de las ideologías del mercado y del poder central del país. Pero, es innegable que la globalización y el establecimiento de un nuevo patrón de consumo interfiere de forma significativa en las elecciones de los alumnos de determinados cursos, en los

procesos de investigación, en lo que es valorado como temas de investigación. El mercado ha interferido mucho en esa cuestión (Coordinador del Programa de Postgrado de la Facultad de las Ciencias Exactas).

Yo creo que es un discurso que la sociedad globalizada y capitalista promueve. Es decir, los principios del mercado que impulsan la competencia, un discurso de privatización, de reducción de gastos, de hacer más con menos. De creer que nunca haces lo suficiente (Coordinadora del Postgrado de la Facultad de las Ciencias Humanas).

Esas citas ilustran que los entrevistados consiguen observar la influencia de los principios de mercado y de los mecanismos gerenciales en la UFPB. Para algunos, estos procesos están presentes en el cotidiano de la gestión y se configuran como una experiencia contradictoria, es decir, al mismo tiempo que expresan las dificultades en los procesos de gestión generados por la burocracia, afirman que el ritmo de los procesos reproduce las exigencias del mercado y la lógica gerencial. Para Ball (2002), las nuevas formas de gestión son comparadas con las “viejas tecnologías del profesionalismos y burocracia” (Ball, *op.cit.*, p. 5). Las reformas de naturaleza gerencial divulgan la idea de que para los gestores tales reformas darían mayor libertad en decisiones operacionales, superando posibles barreras que dificultan la gestión de los recursos materiales y humanos.

Trabajar con la gestión universitaria no es tan fácil. Acabas tropezando con la burocracia, con la falta de profesionalismo del funcionario (...) No es posible que la universidad funcione de forma tan lenta en los momentos actuales. Todo hoy exige agilidad, optimización del tiempo, pero veo que aún se necesita mejorar mucho (Jefe de Departamento de la Facultad de las Ciencias Exactas).

Yo considero la burocracia uno de los mayores problemas de la gestión universitaria. Para que tengas una idea, repetidas veces voy al rectorado a buscar una manera para que se pueda aprobar un proyecto y que, éste ya ha pasado por todas las instancias de la universidad de forma muy lenta. Hecho que lleva a hartarme. El proyecto es indicación del MEC y está aprobado con recursos y, los recursos, se van a devolver por el hecho de no conseguir vencer algunos trámites burocráticos para la aprobación interna. Estoy preocupada si va a ser posible dar viabilidad aun en este fin de año para que estos recursos no se pierdan (Coordinadora del Postgrado de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

Sobre esa cuestión, Neto y Castro (2007) afirman que el modelo de gestión propuesto para la educación pública del país se fundamenta en los principios políticos e ideológicos de la moderna administración adoptada en el

ámbito empresarial, y atribuye a ésta la posibilidad de superar los obstáculos y la burocracia de la gestión pública a través de sus principales características, tales como: “la flexibilidad, la agilidad, la eficiencia, la eficacia, la productividad, la adopción de modelos de evaluación de desempeño, control de presupuesto y descentralización administrativa” (Neto y Castro, 2007, p. 15).

La idea de descentralización administrativa es presentada por los sujetos como un camino importante para modernizar la gestión de la UFPB, hacerla menos burocrática y al mismo tiempo, más eficaz, productiva y capaz de acompañar, en mejores condiciones, el ritmo y las nuevas exigencias que están siendo procesadas en la gestión pública y en la propia sociedad globalizada.

En la gestión anterior a la mía, ocurrió un proceso en que yo participé directamente como jefe de departamento; yo fui evaluador en el Consejo de Centro que decidió dividir el CCHLA en dos, para dar origen al CCTA, que es el Centro de Comunicación, Turismo y Artes. Y la decisión fue justamente esa idea de descentralización administrativa. Me acuerdo que en aquel momento el director del Centro fue cuestionado por algunos, incluso personas cercanas a él decían que si se hiciera esa división, esto lo debilitaría políticamente, pero aun así tuvo coraje de hacerlo y lo hicimos juntos. Me acuerdo que mi parecer decía exactamente esto, sobre la modernización administrativa, la descentralización, aproximar los gestores de los profesores, y creo que fue una decisión positiva (Vicedirector de la Facultad de las Ciencias Humanas).

La descentralización, según los profesores, podría atender a las necesidades de cada Centro, Curso y Departamento considerando sus características y particularidades; evitar ventajas políticas generadas por la concentración de las decisiones en el ámbito de la gestión central, ya que, de acuerdo con algunos entrevistados, hay una distribución desigual de recursos materiales y humanos, porque algunos profesionales, centros, departamentos y sus respectivas áreas de conocimiento reciben más gratificaciones, equipamientos, ampliación de sus laboratorios, compra de material en detrimento de otros, sin presentar criterios que justifiquen esas acciones.

Está siendo muy difícil garantizar la impersonalidad del servicio público aquí en la Universidad. Si estás en la gestión es porque te comprometiste a trabajar. Entonces te ves elegido para la gestión que no cumplen su papel; quieren solo un beneficio personal, favores políticos, gratificaciones, etc. Es complicado (Coordinadora de Prácticas de Enseñanza de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

Creo que la mayor dificultad que la gestión, en líneas generales, ha encontrado es en relación a la descentralización y ver quiénes son los que se benefician. Creo que no puede haber dos pesos y dos medidas; entonces, sabemos que hay cursos y áreas aquí que son menos favorecidos que otros. Y esto no es solo aquí en el Centro de Ciencias de la Salud, también en el Centro de Educación, son muchas las dificultades. Me quedé muy feliz por haber conocido el trabajo que la educación de jóvenes y adultos realiza allí. Sólo que también vi que ellos no tienen ninguna estructura, entonces un trabajo tan bueno para la institución, para la ciudad de João Pessoa, para el estado de Paraíba, pero infelizmente no tiene ningún reconocimiento. El curso funciona en algunas aulas prestadas por el CCTA. Es lo mínimo, que ellos no tienen, porque la gran dificultad de la gestión como un todo es intentar entender cuáles son las particularidades de cada curso, de cada área y cómo desmembrar los beneficios para todos. Yo creo que esa es la gran dificultad, porque encontramos algunos cursos muy valorados y otros muy poco. Entonces, ¿cuáles son los criterios que la gestión elige para beneficiar un curso A, B o C? Es necesario repensar esto (Coordinadora de Responsabilidad Social de la Facultad de las Ciencias de la Salud).

El problema es que dependemos del ayuntamiento. En esa gestión ya tuvimos tres alcaldes distintos, cada año un alcalde. Nada tiene una continuidad. Todo para y empieza de nuevo... y el gestor que está en día a día, nosotros aquí, somos muy perjudicados por la administración central; trabajamos y afrontamos muchos problemas. El rectorado nos promete todo y no cumple nada. Yo tengo un documento firmado por la rectora de 2013. Las obras de expansión del Centro de Educación las autorizó en 2013 y hasta ahora no salió del papel. No lo sé, pero la impresión que tenemos es que en otros centros las cosas son distintas. Parece que unos son más atendidos que otros y ¿por qué será? (Director de la Facultad de Educación).

Así, la descentralización también es concebida por los profesores como un importante instrumento para intentar garantizar más transparencia en los procesos de gestión y superar la histórica marca de clientelismo e intereses personales que ha caracterizado la gestión en la UFPB. Los sectores y los sujetos más beneficiados según los entrevistados en la investigación son también aquellos que están más próximos a la gestión central y les dan apoyo y sustentación política.

Miras por ejemplo, en la página web de la UFPB, yo incluso sugiero que mires en el portal de transparencia. Es una broma, el término es este. No tienes ningún dato actualizado que se refiera a la prestación de cuentas, ejecución presupuestaria, el presupuesto de la Universidad de forma más detallada para cada centro. No tienes una relación de las funciones gratificadas en la universidad. Esa es una dificultad muy grande que tenemos en el centro, que es garantizar gratificaciones (que es una reivindicación no solo del CCHLA), pero también de otros centros. Por otro lado, sabemos que hay un volumen inmenso de gratificaciones, e incluso gratificaciones muy altas, centralizadas en el rectorado y en el despacho de la rectora, particularmente, y esto funciona como una verdadera caja negra. Si entras en el Portal de la Transparencia del

gobierno federal, ves los sueldos de todos los funcionarios y sus respectivas gratificaciones. En la UFPB no sabes cuantas gratificaciones existen, donde están, cómo son distribuidas. Lo que puedo informar es que fui buscar en el portal de transparencia del gobierno federal y encontré la información de que hay asesores ganando gratificaciones mucho más grandes que las de directores de centro. Entonces, falta transparencia y una actitud más democrática en lo que se refiere a la administración pública. Lo que se ve es lo contrario, una actitud que es pequeña, patrimonialista, clientelista, etc. Esperaba también que, como hacemos en el ámbito del centro, fuera también en la administración central. Una planificación participativa, transparente de la universidad como los consejos superiores, como el CONSUNI por ejemplo (...) Al principio del año, el rector debe presentar el presupuesto de la universidad, discutiendo prioridades colectivamente, con el conjunto de consejeros del CONSUNI. Esto nunca fue puesto en marcha en la universidad y continúa igual. Yo creo que serían formas de democratizar la gestión de la universidad (Vicedirector de la Facultad de las Ciencias Humanas).

Esa cita es muy reveladora en relación a los principios que deben fundamentar el trabajo de la gestión universitaria, como por ejemplo, la autonomía, la descentralización y la participación democrática. Así, aunque en la gestión gerencial estos principios hayan adquirido nuevos sentidos, relacionándolos a la modernización institucional y la reducción de la participación del Estado (Nogueira, 2005), el profesor muestra no confundir el significado de estos conceptos y reconoce su importancia, especialmente, cuando se refieren al presupuesto y las gratificaciones distribuidas en una gestión pública universitaria.

Cabe resaltar que las gratificaciones, enfáticamente, citadas por el profesor entrevistado, están inmersas en las “nuevas prácticas laborales que forman parte de la lógica de los casi mercados” (Ball, 2007, p. 21), ya que el pago de los sueldos está relacionado a la performatividad y al control por mejor desempeño del trabajador, lo que puede incluso incentivar la competencia y competitividad entre los profesionales de la institución.

En la próxima sección nos dedicaremos a analizar cómo los docentes entrevistados perciben el trabajo del gestor universitario en la actualidad, a partir de sus experiencias en la universidad pública.

2.1.3 El trabajo del gestor universitario: importancia y desafíos

La gestión de carácter gerencial atribuye al gestor nuevas responsabilidades, un perfil académico, ágil y al mismo tiempo de control de los procesos, que debe incorporar nuevos valores de excelencia en su trabajo y alcanzar junto a su equipo niveles altos de desempeño (Ball, 2002). Cuando preguntamos a los sujetos de la investigación qué características o qué perfil necesita presentar un gestor del campo universitario y de qué forma debe conducir los procesos de gestión, ellos nos hablaron de características muy próximas de las requeridas por la lógica gerencial. Los sujetos de la investigación que coordinan programas de máster y doctorado son los que más hacen referencia a esa lógica, tal vez en función de las exigencias alrededor de la producción que son más latentes en los programas y en la política de postgrado del país.

Creo que el gestor tiene que ser un sujeto dinámico, debe tener la conciencia de su responsabilidad en la gestión pública. Debe saber también que va a convivir con diversos intereses y que será muy exigido por sus compañeros, por otras instancias (...). Entonces independiente, de las dificultades que tenemos aquí, de la presión para que las cosas ocurran, necesitamos resolverlas. Es preciso dinamizar la gestión, dar celeridad a las actividades de enseñanza e investigación; organizar los procesos, acompañar los resultados. Y aquí en el postgrado necesitamos acompañar la producción de los alumnos, de los compañeros (...). Es una responsabilidad muy grande y queremos que nuestra gestión acierte (Coordinador del Postgrado de la Facultad de las Ciencias Exactas).

Lo veo como una experiencia muy rica y me quedo feliz por estar finalizando esa gestión. Conseguimos mantener y ampliar las conquistas en el postgrado. Teníamos la nota 4 en el ranking del MEC y ahora tenemos la nota 5 y conseguimos esto con mucho trabajo. Los profesores también tienen excelencia, lo que acaba contribuyendo a ello. Hay una competencia muy grande para entrar aquí. De acuerdo con los criterios de la CAPES para el postgrado, es fundamental que un gestor no sea simplemente un gestor, sino que sea un investigador, porque así tiene la percepción práctica de la producción, de las dificultades de producción de investigaciones; entonces puede gestionar todo con conocimiento de causa, digamos así (Coordinadora del Postgrado de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

Algunos discursos mostraron la necesidad de capacitación de los gestores, dominar las normativas para que tengan mejores condiciones de contribuir al departamento y garantizar que la comunidad académica tenga sus derechos garantizados. Los consejos, órganos y comisiones fueron indicados

como instrumentos importantes de democratización de la universidad y una forma de evitar decisiones autoritarias y particulares.

Al principio no ha sido nada fácil. Nuestra gestión lleva casi un año y medio. Ahora las cosas ya están bien organizadas (...) fue muy difícil a principio, porque no conocíamos las resoluciones y las tuvimos que estudiar (...) aun así, no daba para dominar todo e íbamos buscando informaciones, la legislación, consultando compañeros a la medida que las demandas surgían. Hoy ya está todo muy tranquilo (Coordinadora de Curso de la Facultad de las Ciencias Humanas).

Aquí sabemos que hay cosas que voy descubriendo sola, porque administrar significa ir descubriendo las cosas, porque la academia te prepara, pero la realidad es diferente y cada situación es una nueva situación. En la vida académica no imaginas lo que te puede pasar. Todavía es un campo poco conocido para mí, obviamente que voy a tener que prepararme. El gestor precisa capacitarse porque su responsabilidad es muy grande (Jefa de Departamento de la Facultad de las Ciencias de la Salud).

Las opiniones divergen sobre que profesional debe asumir la gestión universitaria. En uno de los fragmentos destacados a continuación, la docente relata que no siempre la autoridad del profesor es reconocida por los pares y sugiere que los cargos de gestión sean asumidos por un funcionario público no docente. El otro profesor indica que es papel de los profesores asumir la gestión, porque la universidad es una institución que tiene como objetivo la producción del conocimiento y los profesores que comprenden esa importancia han de contribuir a la gestión universitaria a pesar de los desafíos que ella impone.

Creo que es nuestro papel asumir estas funciones. Porque estamos en una institución de enseñanza, de producción de conocimiento, entonces creo que nosotros profesores, que comprendemos su importancia, precisamos en algún momento de nuestra carrera, tener esa experiencia y dar esa contribución también. No lo veo como algo simple. Es un desafío, porque convives con personas distintas, con diversos intereses (Jefe de Departamento de la Facultad de las Ciencias Humanas).

Yo creo así, dentro de la administración pública tenemos más ventajas que desventajas en la gestión. Ganamos muy poco en el cargo en relación a todo trabajo que tenemos. Yo creo que por el hecho de ser uno de los pares que está allí norteano, organizando y cobrando, esto también dificulta mucho. Es otra desventaja, porque hay compañeros que no aceptan, no consiguen percibir que estás como gestor, que cobras lo que realmente has de cobrar. Creo que si fuera una persona ajena solo un empleado no docente, sería otra realidad. Para que tengas una idea, mi compañera está saliendo ahora de un departamento y no hay nadie que quiera asumir. La jefa de departamento y el

decano están con miedo de asumir este trabajo que nadie quiere. ¿Por qué? Porque sabe que ese trabajo está mal pagado y que hay peleas; sales como el malo de la historia, infelizmente es eso. Dentro del servicio público brasileño, por lo menos aquí en la enseñanza superior, no hay ningún estímulo para asumir la gestión y mucho menos para quedarse. Son pocos aquellos que quieren contribuir, ya que es un desperdicio muy grande de energía y de trabajo (Coordinadora de Prácticas de Enseñanza de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

Esa última cita también trae reflexiones importantes sobre el desgaste provocado por el cargo de gestión para aquellos que han asumido funciones administrativas en la UFPB. La cuestión de la remuneración poco atractiva y las posibles desavenencias con los compañeros del departamento o curso, acaban desalentando a los gestores y convirtiendo la gestión en un peso muy grande para los sujetos, que prefieren no repetir la experiencia o incluso intentar por primera vez experimentar una vivencia en la gestión universitaria.

Al ser cuestionados sobre cómo ocurren las decisiones en la gestión que ejercen, cómo evalúan las opiniones e intereses diversos, cómo se relacionan con sus pares en las reuniones del órgano, todos los entrevistados afirmaron que buscan convivir bien con los compañeros, intentan garantizar las decisiones tomadas colectivamente y de forma dialogada para que los intereses de la mayoría sean respetados.

Mira, de cierta forma nos metemos en la vida de nuestro compañero, porque todo que se refiere al trabajo de los profesores empieza en la instancia del Departamento. Entonces, el encaminamiento de los procesos se inicia aquí. En la función de jefe, necesitas hacer que los procesos sigan su curso. Entonces, orientamos al profesor en relación a las resoluciones (...) pero jamás tomé decisiones por mi cuenta. Siempre las cosas fueron decididas por el consejo del departamento. Asimismo, creo que cuando hay alguna cuestión a ser resuelta con un profesor, lo llamo en privado y resolvemos aquí. Soy muy directa en mis cosas. No soy de conversaciones en los pasillos; soy objetiva y evito ciertas cosas, ciertos comentarios. Lo que debe ser resuelto, lo intento enseguida. Esto evita muchas cosas y todos conocen ya mi estilo de gestión. Ellos también tienen apertura para conversar conmigo, aclarar dudas. Creo que el interés, la respuesta de la solicitud puede incluso no ser lo que el profesor esperaba, pero esa decisión jamás partirá de una decisión autoritaria. Siempre a partir de la consulta del consejo. (Jefa de Departamento de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

La relación con los compañeros fue siempre muy positiva. Creo que cuando utilizas los medios legales, basándote en resoluciones de la universidad y haces que el derecho del compañero sea garantizado, esto es lo que hace que su gestión sea respetada. Creo que un gestor necesita tener la comprensión de su responsabilidad y actuar de la manera más dialogada posible. Creo que

esto hace con que nuestras acciones sean respetadas y apoyadas por los compañeros (Coordinadora de Postgrado de la Facultad de las Ciencias Humanas).

En nuestra gestión del Centro, sobre todo, las grandes decisiones, son tomadas de manera compartida con el Consejo de Centro. Entonces es una cosa que yo espero que sea practicada un día por la administración central, que no se da. Y para nosotros, que estamos en la administración del centro, ha sido como sinónimo, no solo de democratización del proceso decisorio, porque aumenta la participación de los profesores en los órganos colegiados para tomar decisiones, también es un factor de eficiencia. Porque, al final, vamos tomando decisiones mejores en conjunto; no es una decisión de una o dos cabezas, sino decisiones discutidas con todo el consejo. Entonces de alguna manera, ellos se sienten incorporados a la decisión y aun los que no están de acuerdo con ellas, acaban aceptando y legitimando la decisión de la mayoría. Yo creo que esto solo reforzó el punto de vista de que tomar una decisión de administrar basándose en la gestión compartida, en la gestión de la transparencia, es muy eficiente para la administración pública (Vicedirector de la Facultad de las Ciencias Humanas).

Los profesores también hacen hincapié en la idea de que la cuestión del diálogo es fundamental para la toma de decisión en el ámbito del órgano, pero es igualmente importante en situaciones más particulares, específicas e incluso subjetivas que impregnan el cotidiano de la gestión, porque según ellos, el diálogo contribuye para que las decisiones sean más sensibles a las necesidades de los compañeros de trabajo, lo que, consecuentemente, proporciona beneficios a la comunidad académica como un todo.

Una de las gestoras afirmó que uno de los motivos que la llevó a asumir cargos en la gestión fue exactamente el deseo de promover prácticas más humanizadas y sensibles a las necesidades de los compañeros. Según ella, una experiencia negativa marcó su llegada a la universidad, ya que la falta de sensibilidad de su jefe de departamento desconsideró su condición de mujer embarazada, obligando en cierta forma a dar clases en diferentes centros, lo que exigió traslados constantes, haciendo su trabajo muy difícil. El hecho muestra que es necesario hacer una lectura sobre las relaciones de género y la cuestión de poder en los cargos importantes e influyentes de la gestión universitaria. Como nos indica Bourdieu (1999), hay en las instituciones una cultura que jerarquiza el sexo masculino sobre el sexo femenino, fruto de una socialización androcéntrica, que se reproduce en violencia y dominación simbólicas permanentes.

Yo tuve una dificultad con el gestor de departamento de la época por ser mujer. Cuando me presenté a oposición no estaba embarazada, pero cuando asumí el cargo, estaba embarazada de seis meses. Cuando empecé a dar clases ya estaba de seis meses y claro que la gestión sabía que dentro de tres meses tenía derecho al permiso de maternidad. Para mi sorpresa, el jefe de departamento me dio varias asignaturas con el argumento de que en poco tiempo tenía que apartarme del puesto para unas vacaciones... Para mi fue un golpe. Entonces pensé: ¿solo por el hecho de ser mujer y madre? Si fuera un gestor más preocupado con sus trabajadores ciertamente habría desplazado a otro compañero. Entonces fue una experiencia mala dentro de la gestión y puede que ello me motivara a desear un cargo en la gestión, porque sé que todo es muy difícil, pero siempre podemos intentar lo más justo, dentro de la legalidad, viendo las características de cada uno, las situaciones y las posibilidades. Creo que es esto lo que una buena gestión debe aportar. Observar las individualidades dentro de la legalidad, pero saber adecuar, saber las conformidades de cada situación (Coordinadora de Prácticas de Enseñanza de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

La cuestión de la centralización administrativa, aliada a los problemas de infraestructura, sobrecarga de trabajo, relaciones interpersonales, hacen la gestión universitaria un gran desafío y, por ello, exige mucho del gestor que, a su vez, es responsabilizado por los compañeros en relación al éxito o no de las acciones relacionadas al curso, al departamento y a la coordinación. Los profesores afirmaron que hay un desgaste significativo del gestor que ha de insistir mucho y hacerse presente en los sectores vinculados al rectorado para que los equipamientos sean adquiridos, por ejemplo. En caso de que las solicitudes no sean atendidas, la responsabilidad recae sobre él, el gestor inmediato, exonerando muchas veces la gestión central, mayor responsable por la universidad y sus deliberaciones.

Este laboratorio aquí, el nuevo, es de Nutrición y Enfermería. Hace años que luchamos para que funcionara. El laboratorio de Ciencias Médicas ni existía, pero ya está todo concluido, equipado, funcionando. Lo de Enfermería y Nutrición paró en el tiempo y en el espacio, ahora está empezando a organizarse. Podemos decir que ahora está con una estructura física adecuada. Solo que tenemos problemas en relación al tema de la electricidad. Si encendemos el aire acondicionado, la carga no lo soporta. Queda siempre apagando y encendiendo. Entonces, tenemos que ir a un laboratorio antiguo, precario; tenemos algunos equipamientos, unos maniqués que conseguimos, pero no los podemos llevar al nuevo laboratorio, porque no hay electricidad y los maniqués necesitan siempre aire acondicionado para no derretirse. Llevamos más de un año en un laboratorio precario, porque el otro depende de electricidad y de una licitación que no fue aprobada. Es una confusión tan grande. La otra jefa era muy buena y me decía: "tienes que pedir. Se te quedas sentada, no llega nada". Entonces yo pasé una semana con ella y vi el esfuerzo que ella tuvo que realizar para conseguir las cosas. En fin, terminamos teniendo problemas de recursos materiales y esto casi siempre acaba en huelga. Hemos visto sucesivas huelgas sin soluciones en todo el país (Jefa de Departamento de la Facultad de las Ciencias de la Salud).

Hay una cosa que no depende de nosotras, sino del rectorado, de otras instancias y que, a veces, nos llevamos la culpa o vemos nuestro trabajo

perjudicado por falta de infraestructura, internet que pierde la señal y no podemos hacer nada. Muchas veces estamos conectadas al Sistema SIGAA rellenando formularios y el internet se va. Perdemos el trabajo de todo el día. Es muy preocupante (Coordinadora de Curso de la Facultad de las Ciencias Humanas).

Es un desafío. Por lo menos en el departamento, afrontamos problemas muy serios. Es la cuestión de la electricidad: estamos aquí trabajando y falta electricidad de repente. Estamos rellenando un informe *on line* y perdemos todo el trabajo. La cuestión de las aulas también es muy difícil, porque hacemos prácticamente un rompecabezas para que todos tengan aulas disponibles. Lo que me deja más triste es saber que hay compañeros que nos culpan a nosotros, pero, en realidad, somos igualmente víctimas de una gestión mayor, dentro y fuera de la universidad (Jefe de Departamento de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

Otra cuestión importante que las entrevistas indicaron es que, a pesar de representar prestigio y poder en el campo universitario, los profesores están cada vez menos interesados en asumir cargos en la gestión universitaria, especialmente, en lo que se refiere al departamento y a la coordinación de los cursos. Según los sujetos de la investigación, los desafíos para estos cargos son muchos y la universidad no ofrece condiciones de trabajo, ni incentivos financieros para motivar los profesores.

Nuestro departamento ya estaba sin jefe desde mayo, antes de la huelga. Las convocatorias salían y nadie quería apuntarse al cargo. Cuando la huelga terminó y las actividades fueron retomadas, salió otra convocatoria, pero nadie se presentó. Entonces creo que en la cuarta convocatoria, otra profesora y yo nos presentamos. Nos sensibilizamos con la situación del departamento, porque pensamos “¿quién va hacer este trabajo? Claro que sé que los demás profesores no lo quieren, porque tienen demasiado trabajo en la universidad. Es comprensible. Hay también la visión de que no es fácil estar como jefe de departamento, porque lidias con muchos intereses y, hay que considerar ese otro lado también (Jefa de Departamento de la Facultad de Educación).

Cabe resaltar que la gestión universitaria aun representa un estatus y asume una dimensión importante en las relaciones de poder en el campo universitario y que, a pesar de las dificultades encontradas por los gestores entrevistados y relatos desmotivados, ellos muestran, al mismo tiempo, que tienen interés en quedarse en los cargos o llegar a otras posiciones importantes en la UFPB.

Es importante pensar también que la gestión ha sido puesta en segundo plano por los profesores, porque otras actividades han asumido ese prestigio

en el escenario académico. La propia política de enseñanza superior fundamentada en los criterios de excelencia y productividad ha destacado la participación de los docentes en programas de Postgrado y en la producción académica como principales referencias de desempeño en la Universidad.

Al asumir la gestión con sus exigentes demandas, los profesores no consiguen atender a esa lógica de producción. Así, cada vez menos docentes están dispuestos a asumir los cargos en la gestión universitaria y cuando lo hacen, son conscientes de que la producción académica será reducida. Unos de los profesores que está en la UFPB hace más de treinta años afirmó que pretende encerrar su carrera en la gestión, pero se desligó de sus actividades de enseñanza e investigación, porque, según él, no tenía más condiciones de acompañar el ritmo que las actividades académicas y la gestión le imponían:

A principio yo conciliaba la gestión con la docencia y la investigación. Pero yo uso del derecho que un director de centro tiene de dedicarse exclusivamente a la gestión. Es necesario reconocer que ya no tengo treinta años; es preciso priorizar las cosas. No tengo las condiciones para acompañar el ritmo y asumir muchas actividades. Prefiero dedicarme a la gestión y cumplir bien mi papel, retribuir la confianza de los compañeros con mi trabajo. Después de conquistar el último nivel de la carrera, pasas a cuestionar un poco esto: ¿qué me motivaría a continuar? Pero creo que mismo optando por salir de sala de aula en el grado y en postgrado, aún tengo motivación para la gestión. Entonces como aspiración, yo tengo una pretensión que es la reelección para director. Esa gestión termina a finales del año y puse mi nombre a la disposición del Centro una vez más para disputar la elección. En realidad no sería disputar, porque todo indica que seré el único candidato. Yo tengo el apoyo del Centro en este sentido. Entonces es dedicarme en los próximos cuatro años a más del mandato y continuar haciendo un trabajo que añada, contribuya para el desarrollo del Centro. Y después de ello, voy a jubilarme porque creo que ya cumplí bien mi papel como docente, como investigador y gestor de la universidad. E hice y hago esto con dedicación y placer (Director de la Facultad de las Ciencias Exactas).

El hecho tomar la decisión de asumir la gestión universitaria, sin desarrollar de forma concomitante la enseñanza y la investigación, no parece reflejar una actitud de resistencia o cambio a la lógica de la gestión gerencial que exige profesionales competentes y polivalentes. La cita anterior muestra cierto recelo del profesor de no ser capaz de corresponder a las exigencias que el trabajo académico ha sido sometido y que prioriza la búsqueda de la eficiencia para la maximización de los resultados.

Para Sennett (2002, p. 83), “a la gente de mediana edad se la trata como inútiles, y se atribuye poco valor a la experiencia acumulada. (...) “La experiencia no significa nada, la productividad todo (*op.cit.*, p. 122).” Aunque el profesor haya afirmado que fue una decisión personal salir del postgrado, sus palabras impregnadas de emoción, muestran la alegría de sentirse útil al ser invitado a participar de un curso en el Programa que ayudó a construir

Empecé creando el curso con los compañeros, entonces mi participación fue desde el inicio aquí, aun en la década de 1990. Yo creo que contribuí mucho. Creo que orienté más de 30 trabajos en el máster, creo que esa es una marca importante... Fue una experiencia muy buena, el postgrado en la época tenía un perfil más distinto, pero... si lo analizo bien, él siempre dio cierto *estatus* a los profesores que hacían parte de él. Hoy, yo veo, una competencia mayor, la acreditación para un postgrado es muy exigente y para permanecer en él también. Porque si un compañero está en el programa, pero no tiene una producción mínima exigida por la CAPES, entonces ello puede incluso contribuir negativamente para el Programa, porque puede ayudar a bajar el concepto... Yo no estoy en condiciones de seguir esas exigencias y preferí salir. Fueron muchos años ya dedicados. Ahora siempre que soy invitado a algún tribunal, voy con mucho placer (Director de la Facultad de las Ciencias Exactas).

De esta manera, el sentimiento de culpa por no conseguir la excelencia en el trabajo recae sobre el sujeto, que desiste de sus actividades para no sentirse responsable por el fracaso de los resultados alcanzados por su institución. Infelizmente, las condiciones objetivas y la intensificación del trabajo inspiradas en la dinámica del mercado son desconsideradas y el fracaso es atribuido directamente al trabajador que se convence de no ser “capaz” de dar respuestas eficientes y productivas a su trabajo.

2.2 Gestión académica

2.2.1 Transformaciones de la docencia universitaria, condiciones de trabajo y repercusiones en los procesos pedagógicos

Los cambios en la política y en la gestión de la educación superior trajeron impactos importantes a la docencia universitaria. Además, las exigencias alrededor de la producción académica, de la evaluación como mecanismo de control cotidiano de las actividades y las dificultades afrontadas en función de

las condiciones de trabajo, tienen efectos en los procesos pedagógicos en el interior de la universidad pública. En esta sección, analizamos cómo los sujetos de nuestra investigación perciben y viven estos desafíos. Sabemos que las reflexiones y representaciones que ellos presentaron sobre el campo universitario, tiene relación con la posición que ocupan en ese campo y sus aspiraciones (Bourdieu, 2008).

Así, preguntamos a los sujetos de la investigación, cómo evalúan el papel del profesor universitario, ante los cambios que están siendo procesados en la sociedad y en el trabajo académico. Las concepciones de los sujetos son muy similares:

Nuestro papel es muy importante. Yo veo como algo esencial la formación de profesionales en las diversas áreas, pero tengo una preocupación muy grande con la cuestión ética, formación para la ciudadanía, porque creo que son cuestiones fundamentales para que nuestros alumnos afronten el mercado competitivo y tengan posturas que respeten las diferencias y cumplan sus responsabilidades profesionales (Coordinadora del Postgrado de la Facultad de Educación).

Yo creo que aquí es donde todo empieza. Es un papel de base dentro de la sociedad. Si aquí funcionas mal, ¿cuál va a ser el producto que vas a entregar a la sociedad? ¿al mercado? ¿son profesionales sin experiencia, sin conocimiento técnico científico? Entonces, en todas las profesiones, todo empieza desde aquí. Es aquí que se debe garantizar la seguridad para todos aquellos que utilizarán nuestros servicios. Nuestros alumnos son nuestros espejos, si aquí el producto está funcionando mal, ¿cuál va a ser el resultado? Va a ser extremadamente negativo (Jefa de Departamento de la Facultad de las Ciencias de la Salud).

Los sujetos de la investigación también atribuyen al profesor la responsabilidad de contribuir al desarrollo científico y tecnológico del país a través de sus actividades académicas, pero, al mismo tiempo, muestran la preocupación por ayudar a los alumnos a comprender las nuevas dinámicas del mercado de trabajo en el contexto del capitalismo flexible (Sennett, 2000, 2006).

El profesor debe conjugar la enseñanza, pero también la investigación, buscando no solo contribuir con el desarrollo científico del país, innovación científica, tecnológica, sino también con la formación de nuevos investigadores. No solo nuestros investigadores, también capacitando para el mercado de trabajo personas con formación superior (Vicedirector de la Facultad de las Ciencias Humanas).

La sociedad ha caminado con un ritmo muy acelerado donde la información y el conocimiento han asumido papeles decisivos en el mercado de trabajo y nosotros que formamos estos profesionales, tenemos que pensar en ello. Cómo ayudar a estos jóvenes para esa sociedad desigual de contexto capitalista, diverso, global (...) los desafíos son enormes. Creo que tenemos un papel de promover una educación superior de calidad que dé condiciones a estos jóvenes para ingresar en el mercado de trabajo, comprendiendo esa lógica de la sociedad actual. Yo creo que pasa también por una formación ciudadana (Coordinadora del Curso de Postgrado de la Facultad de las Ciencias Humanas).

El profesor tiene un papel significativo porque contribuye a la formación profesional de los sujetos y al desarrollo del país. El profesor universitario contribuye en el sentido de proporcionar al estudiante una formación crítica, despierta en el alumno el deseo de buscar información. Yo creo, que un profesor universitario que lleva en serio su trabajo, cumple un papel muy importante en la sociedad y la gran mayoría consigue, a pesar de los desafíos hacer esto (Jefe de Departamento de la Facultad de las Ciencias Humanas).

A pesar de los desafíos es posible que el docente universitario cumpla con sus responsabilidades y papel social. De hecho, la docencia en el ámbito universitario es desafiadora. Porque sus actividades van más allá de la enseñanza, incluyen la investigación, la gestión y la responsabilidad social en condiciones de trabajo no siempre favorables. Las diversas atribuciones que son propias del trabajo académico, despiertan en los sujetos de la investigación, sentimientos y opiniones divergentes. Para algunos entrevistados, hay una sobrecarga de trabajo del profesor universitario para que cumpla las diferentes funciones que les son atribuidas y, por ello, consideran imposibles desarrollarlas muy bien.

Esa concepción fue más evidenciada en los discursos de los profesores recién llegados a la UFPB. A su vez, aquellos que están a más tiempo en la institución y ocupan cargos de dirección, consideran el trabajo de los profesores completamente realizable, incluso, evalúan como un privilegio poder actuar en un campo profesional donde se tiene cierta flexibilidad de horario y autonomía, además de la posibilidad de estar siempre actualizándose, mejorando su capital cultural (Bourdieu, 2008).

Bien, trabajamos mucho en la universidad, nuestra profesión nos exige mucho. Porque yo, por ejemplo, siempre estuve vinculada de alguna manera a la gestión, pero siempre estuve dando clases, con una carga horaria relativamente alta, siempre orienté alumnos, participé de tribunales; participé como evaluador en las comisiones del Consejo Universitario que participo y es

mucha cosa cuando se junta todo. Paso todo el día en la universidad. Dedico mucho tiempo de mi vida al trabajo (...). Pero ¡Mira! Las condiciones de trabajo son difíciles. Es una reunión aquí, otra allí. Yo misma cancelé una entrevista con usted dos veces, porque estoy en la comisión de elección para rector y tuve dos reuniones de urgencia. Entonces cambié todo que había planificado, para atender a esta necesidad. Yo creo que consigo hacer todo lo que hago, porque soy soltera, pero hay momentos que alguna actividad u otra es perjudicada (Jefa de Departamento de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

No estoy de acuerdo con la posición de los sindicatos que el profesor es un *pobrecito*, que está sobrecargado, etc. La profesión que elegimos da también un poco de flexibilidad de horarios, e incluso esa posibilidad de elegir, por ejemplo, durante el día poder participar en grupos de estudios, es decir, tienes la flexibilidad de horario que buena parte de los profesionales no la tiene. Sin embargo, acabas llevando mucho trabajo para casa y pierdes mucho del punto de vista personal, familiar, etc. Pero también hay la posibilidad de trabajar estudiando, investigando, leyendo, creciendo bajo el punto de vista individual, creando y ampliando su capital cultural y esto es un privilegio. Y tienes tiempo libre para estudiar y cualificarse. Y ese es un privilegio que solo tiene las clases medias y altas en Brasil. Cuando miras, por ejemplo, los propios profesores de otros niveles de enseñanza, nuestra condición es muy privilegiada (Vicedirector de la Facultad de las Ciencias Humanas).

Yo creo que el profesor universitario es un privilegiado. Él organiza su horario, indica hasta los días que les gustaría dar clases. No toda la profesión disfruta de esta autonomía. Yo ya asumí cargos de gestión aquí y también hacía proyectos, orientaba, daba clases en el postgrado, etc. Pero ahora, después de treinta años de mucho trabajo, de haber contribuido mucho a ese centro, conquistado muchas cosas aquí en términos de estructura, laboratorio, opté por quedarme solo con el cargo de director. Porque la edad llega y la función de director exige mucho de nosotros. Pero hoy tengo condiciones de trabajo favorables, porque... mira..., yo tengo esa sala amplia, puedo recibir personas, tengo una estructura aquí, trabajo ocho horas al día, despachando los procesos, atendiendo a las personas, ando por el Centro observando lo que necesita ser mejorado (Director de la Facultad de las Ciencias Exactas).

Como afirma Bourdieu (2008), las relaciones se establecen en el campo por medio del *habitus* de sus ocupantes y de las tomas de posición correspondientes; es decir, esto es lo que contribuye a construir el punto de vista de sus agentes sobre la realidad vivenciada en este campo. No obstante, la consideración de los directores de que la docencia no representa una sobrecarga, está directamente relacionada con las posiciones que ocupan en la UFPB y a las condiciones de trabajo que les son favorables.

Además, “ellos poseen una forma institucionalizada de capital, ocupan una posición temporalmente dominante en el campo” (Bourdieu, 2008, p. 53) y se destacan en relación a los demás sujetos de la investigación que, a pesar de

también asumir cargos en la gestión universitaria, ocupan sectores de menos prestigio. Cabe resaltar que los docentes que poseen cargos de dirección están dispensados de las demás actividades académicas. Los que aun así optan en continuar asumiendo la docencia, la asumen con carga horaria reducida.

Ese debate alrededor de las diversas atribuciones del profesor universitario, remite a una cuestión interesante sobre la identidad de ese profesional. Fue posible identificar que, aunque casi todos los docentes entrevistados estuviesen involucrados de alguna forma con la enseñanza, la investigación y la responsabilidad social, había una dedicación mayor a una de esas actividades. Por ejemplo, los docentes que ingresaron en la UFPB recientemente y/o están cursando el doctorado, se implican más con la enseñanza y con la responsabilidad social. Los demás, asumen una fuerte tendencia a la investigación.

Esa tendencia alrededor de una u otra actividad es relativamente normal para Bourdieu (2008). Hay profesores centrados en la investigación y otros en la enseñanza, pero lo que los diferencia es el volumen de capital científico o intelectual. “La jerarquía se establece según el capital simbólico entre un reducido número de profesores dotados de todos los atributos y de otros, mucho menos consagrados” (Bourdieu, *op.cit.*, p. 147).

La universidad es un espacio de formación social, de intercambio de experiencias y de adquisición de nuevos valores. Es inevitable que en un determinado momento el profesor se dedique a una actividad en detrimento de otra. También depende mucho de los incentivos ofrecidos por la institución y todo. El trípode enseñanza, investigación y responsabilidad social es una tarea ardua y desarrollar las tres en la misma proporción es casi imposible. Veo que los compañeros intentan al máximo atender las tres de la misma forma, pero, en algún momento, prevalece su aptitud e identificación con el área. Yo creo que en mi caso, por ejemplo, la investigación se ha destacado (Coordinador del Postgrado de la Facultad de las Ciencias Exactas).

El profesor universitario primero necesita reconocer que es un profesor. Aunque venga de otra área como yo, que soy de la psicología, me considero una docente con formación en Psicología. Creo que esto hace la diferencia. Creo también que al docente ha de gustarle la investigación. La responsabilidad social también abarca un trabajo con la sociedad. Ahora, hay profesores que se limitan a la enseñanza. La vida académica no es fácil. Tener que dar cuenta de la enseñanza, investigación y gestión, es casi imposible hacer todo bien muchas de las veces. Creo que esto confunde un poco nuestra función, pero al mismo tiempo esto forma parte de nuestra identidad profesional como profesor universitario. Algunas veces, por quedarme mucho

tiempo en la coordinación, me siento como más una burócrata que una docente (Coordinadora de Curso de la Facultad de las Ciencias Humanas).

No soy profesor. Soy investigador. Hago ciencia. Las clases que doy en el grado, las doy porque, de cierta manera, no hay como librarse. Nadie sabe de nada. Y mire que la asignatura es lo básico de la Física. Yo trabajo con este libro aquí, ¡mírelo! Trabajo todo el libro. Es lo básico. Imagine trabajar con temas más complejos de la Física y en el grado trabajar con esto. Pero estoy en ello. Quien se interesa aprende alguna cosa. En el máster y en el doctorado es otra cosa, el nivel es otro...El énfasis es la investigación (Jefe de Departamento de la Facultad de las Ciencias Exactas).

La concepción sobre la identidad del profesor universitario presentada en esta última cita es muy representativa. Hay una sobrevaloración de la investigación en detrimento de la docencia, especialmente la desarrollada con alumnos del grado. El énfasis en la investigación y en el desempeño motivada por el mercado y por la política de Educación Superior, ponen la docencia en el segundo plano, que se configura como un peso. Parece incluso que hay un hiato entre la docencia en el grado y la docencia en el postgrado. Las oportunidades profesionales vinculadas al postgrado, la posibilidad de financiación de la investigación y el propio poder simbólico que ella representa, han alejado los profesores investigadores del grado y limitado las posibilidades de incentivo y formación de nuevos alumnos para la iniciación científica.

El efecto de primer orden de la adaptación a la noción de desempeño es el de orientar las actividades pedagógicas y académicas hacia aquellas con un impacto positivo en los resultados cuantificables del desempeño y desviar la atención de los aspectos desarrollo social, emocional, o moral, pero, que no se considera que posean valor cuantificable y inmediato (Ball, 2005, p. 120).

Algunos entrevistados que aspiran el ingreso en el postgrado, critican a los compañeros que asumen esa postura de alejamiento del grado. Las profesoras que aspiran el postgrado, revelan que buscan romper con esa realidad muy común en el campus universitario. Según Bourdieu (2008), los docentes que poseen títulos de determinado valor, jamás aspiran a otros puestos por no sentirse autorizados, y por ello, se anulan. Las docentes además de desear otros espacios, quieren contribuir a transformar esa práctica que viene reproduciéndose en el escenario académico y que fragmenta y divide la docencia universitaria, entre aquellos “iluminados” y exitosos que se dedican

a la investigación y los demás que se dedican a la enseñanza en el grado. Ellas evalúan esa realidad con una falta de compromiso con la profesión asumida.

Yo quiero ingresar en el postgrado. Va ser una situación muy bienvenida. Estoy concluyendo mi tesis de doctorado y tengo intereses por ingresar, hacer un proyecto de asignatura y ser docente en el postgrado. Me gusta mucho porque conseguimos ampliar nuestros conocimientos. Pero, aun así, no dejaré de actuar en el grado, que para mí es la base de la universidad. El grado es donde más aprendemos, porque creo que el profesor puede tener vocación y querer títulos, enseñar en el postgrado es ir hacia este mundo, pero en la universidad pública, la base es el grado. Yo veo que falta humildad por parte de los compañeros (Coordinadora de Prácticas de Enseñanza de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

Voy a involucrarme con el postgrado, pero sin dejar el grado. Porque creo que el grado no puede ser olvidado jamás. Infelizmente aquí en este departamento, cuando los profesores terminan sus titulaciones mayores ya no quieren enseñar en el grado. Yo quiero acabar con esto. Tengo que acabar con ese grupo que solo quiere dar clases en el postgrado y con el grupo que solo dan clases en el grado. El grupo de docentes que enseñan en el grado son tan cualificados como los que están en el postgrado. El programa de postgrado en el que quiero enseñar no es de aquí. Es del área de las ciencias exactas. ¿Imagínate si me involucro con las ciencias exactas y no quisiera enseñar en el grado? Entonces es un compromiso que debemos tener con los alumnos del grado, que en un futuro serán nuestros alumnos en el postgrado; que más adelante pueden ser profesores de esta universidad, tanto en el grado, como en el postgrado. Es él quien le va asistir dentro del hospital, quien dará clases para sus hijos, para sus nietos, ¿no es así? (Jefa de Departamento de la Facultad de las Ciencias de la Salud).

Los docentes entrevistados, además de reflexionar sobre las diversas actividades académicas que componen la docencia universitaria, hacen referencia también a la falta de condiciones de trabajo que compromete la calidad y la planificación de las aulas, las orientaciones y correcciones de actividades. La falta de un ambiente de trabajo para el desarrollo de las atribuciones académicas en el propio campus universitario, alcanza a todos los centros de la UFPB, pero los profesores del Centro de Ciencias Jurídicas tal vez sean los más perjudicados. Los docentes son forzados a realizar en casa prácticamente todo su trabajo, lo que implica la existencia de una “carga horaria no computada y no remunerada” (Mancebo, 2007).

Aquí en el Centro, no hay sala de profesores. Utilizamos la sala de prácticas, sala del departamento ¿y vea las condiciones? No hay ninguna privacidad. Todos los docentes se quedan en estos pocos metros cuadrados. Esta sala mismo, es muy pequeña y dividida para, por lo menos, cuatro o cinco personas al mismo tiempo, además de los alumnos son tutorados por nosotros. Para

esta entrevista, como puedes ver, hay gente en la sala, y no hay otro espacio para realizarla. Entonces, hay algunos asuntos que queremos tratar con un profesor; un problema que surgió y quedamos un poco inhibido porque no queremos exponer a nuestro compañero (Jefa de Departamento de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

No tenemos un despacho decente en la universidad. Son pocos los centros que tienen esta herramienta. Estoy aquí con usted, porque estoy en el despacho de Derecho Público. El departamento de Derecho Público tiene 33 profesores y la sala es esta. Entonces, ¿cómo es que un profesor va a querer salir de casa para trabajar aquí? Viene a trabajar en la universidad y tiene que dividir la sala con otros 32. Falta estímulo (...) yo misma trabajo mucho más en casa. Vengo a dar las clases, y las demás tareas las hago desde casa. Envío todo desde mi casa. Y sabemos que en casa tienes tu vida personal, tienes tus hijos, otras cuestiones y la productividad cae mucho. Creo que es el deber de la administración organizar nuestro ambiente de trabajo (Coordinadora de Prácticas de Enseñanza de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

El MEC exige en su evaluación despachos adecuados para los profesores, pero no hay inversiones para ello. Yo diría que para mí, que soy profesora de dedicación exclusiva, y que vivo en esta universidad, para atender los alumnos, pasamos la vida buscando espacios. Mientras yo estoy aquí en la coordinación, tengo que atender en el propio espacio de la coordinación. Pero otros compañeros no tienen una sala específica para atender estos alumnos. El tiempo que tengo para preparar el contenido de las clases, estudiar, desarrollar un artículo científico, crear materiales y enviar propuestas para un congreso, es en casa. Y en casa es en el horario de la noche que tengo un poco de tiempo para organizar todo. Un ambiente para los profesores sería así, algo excepcional. Es una condición para desarrollar su trabajo (Coordinadora del Curso de Postgrado de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

La falta de un ambiente de trabajo adecuado para que el profesor tenga condiciones de desarrollar su trabajo académico es tan evidente en la UFPB, que los docentes que asumen cargos en la gestión y tienen una sala que les posibilite tener más privacidad, con el mínimo de recurso como impresora, ordenador y estantería, por ejemplo, son considerados privilegiados por los demás compañeros de trabajo.

Las condiciones no son buenas. Aquí mismo en la coordinación, tuvimos que improvisar la secretaría, la sala del coordinador y la mía. Pusimos las divisorias nosotros mismos. Es un espacio pequeño, pero aun así me considero privilegiada. Porque si preguntas en los diversos centros si los profesores tienen una salita como ésta, van a decir que no. Ellos trabajan en casa. Entonces no puedo reclamar. (Vice Coordinadora del Postgrado de la Facultad de la Educación).

Mis condiciones de trabajo son buenas. ¡Mira esta sala de aula! Seguramente que has visto las condiciones en otras facultades y otros departamentos; otra estructura (...) Aquí hay espacio, puedo trabajar con tranquilidad. Hago todo

aquí. Lo que de hecho entorpece nuestro trabajo es, sin dudas, la cuestión de la electricidad y de internet. Si solucionar esas dos importantes cuestiones, quedaría muy bien; evitaría mucho estrés y nuestro trabajo no se vería tan perjudicado (Jefe de Departamento de la Facultad de las Ciencias Humanas).

Los sujetos entrevistados también hicieron referencia a la falta de infraestructuras de la universidad como uno de los factores que más perjudican el trabajo académico. La falta de un sistema eléctrico adecuado y el mal funcionamiento de la internet, imposibilitan tanto el trabajo desarrollado en la gestión, cuanto la docencia en sala de aula. La propia UFPB en su Plan de Desarrollo Institucional (2014-2018), como vimos, pone la implantación y consolidación del Sistema de Informatización como una de sus metas prioritarias, pero la institución no ha logrado resolver las cuestiones de infraestructura que son determinantes al buen funcionamiento del Sistema.

Otros problemas importantes que fueron identificados en relación al Sistema, están relacionados a la falta de formación de los funcionarios y docentes para manejarlo y a la adaptación del programa al perfil de los diferentes cursos. Según los docentes, esta última cuestión, en especial, interfirió negativamente en los procesos pedagógicos, porque muchos alumnos no consiguieron matricularse y perdieron las clases; en otros casos, las clases quedaron abarrotadas porque los discentes eran direccionados por el sistema a estar en un mismo grupo.

Hace muy poco tiempo aquí en la UFPB, se adquirió el Sistema Académico y Administrativo de la Universidad Federal del Rio Grande do Norte. Es un sistema que creo que necesitábamos mucho. Era preciso informatizar, sistematizar mejor los procesos. Entonces lo veo como muy importante y reconozco los méritos. Pero, al mismo tiempo, hay problemas en ese proceso de informatización. Sé que estamos en el inicio y que hay también la cuestión de la adaptación a ese sistema. Sin embargo, veo que faltó más formación para los gestores, para los funcionarios y profesores. Porque quedamos medio que descubriendo cómo hacer y en esto perdimos mucho tiempo. Además, veo que está todo ya informatizado, pero la calidad de la red de internet no es buena. Necesita funcionar de verdad. Porque esa semana yo estaba rellenando un informe y después de una tarde entera de mucho trabajo, se fue la señal de internet y yo lo perdí todo. ¿Y qué hice? Dejé para hacer todo desde mi casa (Coordinadora del Curso de Postgrado de la Facultad de las Ciencias Humanas).

Ahora en el inicio del periodo lectivo, afrontamos problemas serios por causa del sistema. Las matrículas fueron realizadas a través del sistema por los alumnos y acabamos teniendo un gran problema relacionado a la cantidad de

alumnos matriculados por aula. Nosotros tenemos pocas aulas y son todas muy pequeñas. Había un grupo de 80 alumnos matriculados, porque el sistema lo permitía. ¡Fue un caos! Tuvimos que organizarlo y todo llevó tiempo. Creo que el sistema debería ser implantado con un curso previo de formación para alumnos y profesores, para que, enseguida, fuera utilizado de hecho. La forma como fue implementado, entorpeció mucho (Jefa de Departamento de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

Los problemas de infraestructura de la red de internet en la UFPB, debido a los problemas de instalación inapropiada, entre otros problemas, están relacionados, de acuerdo con los entrevistados, a la expansión de la universidad. Aunque todos reconozcan los méritos del Programa REUNI, de la Política de Cuotas y de la propia Educación a Distancia como iniciativas de los gobiernos Lula y Dilma para democratizar y garantizar el acceso a la educación superior a los indígenas, negros y a los alumnos de la escuela pública de todo el país, resaltaron que el crecimiento físico de las universidades no fue proporcional a la entrada de nuevos alumnos y profesores. Según ellos, la expansión en cierta forma reforzó y amplió los problemas estructurales que ya existían en la UFPB, tales como: salas de aulas abarrotadas, despachos insuficientes para los docentes y obras inacabadas, problemas que interfieren directamente en las condiciones de trabajo de los profesores y en los procesos pedagógicos de los diferentes cursos.

Yo creo que da para ver virtudes. Yo soy optimista siempre. En la educación intento ser así. Infelizmente, no conseguimos encontrar virtudes a gran escala. Pero, nuestra contribución en pequeños grupos es muy importante. Cuando yo era tutora de la EAD, el contacto que tenemos con los estudiantes, aunque fuera virtual, que vivían en los pueblos, en pequeñas ciudades, en poblaciones lejanas, me hacía pensar: tan lejos de la universidad, tan lejos de los grandes centros y conseguimos hacer con que estos alumnos fueran profesionales más críticos, más sensibles... yo desperté en ellos el placer por la lectura, por la investigación, les ayudé de alguna forma a ampliar la visión del mundo y esto es muy importante. Sabemos que ellos transmitirán a sus alumnos el conocimiento adquirido y es una contribución en la formación muy importante. Entonces, la EAD para mí es una política que tiene ese beneficio en relación a la extensión, porque llega a algunos lugares donde la universidad no conseguiría llegar presencialmente. Hay incluso una experiencia de una profesora de Manaus que conocí en un congreso sobre currículo y ella me contó que en Manaus aún hay otra especificidad, debido a que hay poblaciones a que solo se puede llegar con barcos o avión, porque son territorios de difícil acceso y la EAD fue la única forma de conseguir formar profesores de estas regiones, que son profesores indígenas. Ella me contó también que aún había otra especificidad en el curso de Pedagogía que ella trabajaba: que los cursos eran ofrecidos en la lengua nativa de las tribus. Yo lo

vi como una experiencia muy interesante (Jefa de Departamento de la Facultad de Educación).

Yo lo veo así: La inversión que tuvimos con la expansión de la universidad fue muy importante, la UFPB creció. Aquí en el Centro de Educación solo había un curso de grado, y hoy tenemos cuatro cursos. Sin embargo, lo que faltó fue la continuidad de la inversión: tenemos actualmente dos edificios que están con serios problemas estructurales. Un edificio al que la gestora actual no dio continuidad, además de otro edificio que falta el transformador de electricidad. Imagínate un edificio de tres plantas sin un transformador, pues cuesta 15 mil reales para funcionar. Nuestro edificio de postgrado tiene cuatro plantas con toda la infraestructura para todos nuestros programas de postgrados. Pero, faltó concluir el 25% de la obra y no hay recursos. Entonces, si los recursos del REUNI hubiesen sido mejor planificados, la situación sería otra. A pesar de la no conclusión de las obras, tuvimos un crecimiento de las plazas, nuevos cursos y faltan aulas para estos alumnos (Director de la Facultad de Educación).

Yo evalué la expansión de la universidad a partir de dos ideas centrales: La primera idea como punto positivo es el aumento de la comunidad aquí en la institución. Por otro lado, veo también como punto débil que, en la medida que la universidad creció en términos de cantidad, no pudimos percibir una mejora en la calidad de forma significativa. Es más o menos así: el alumno tiene acceso a la universidad, pero en términos de estructura, de condiciones propicias para su desarrollo como estudiante, yo no lo veo. Creo que falta un poco más de inversión en lo que se refiere a la calidad de la enseñanza, de la investigación y de la responsabilidad social. Estamos sufriendo con la cuestión de los recursos y sé que esto no es solo realidad de la UFPB, es una realidad de otras instituciones también, es una realidad del escenario nacional, que acaba repercutiendo directamente en la formación de nuestros alumnos. Muchas veces, infelizmente, tenemos que sacar de nuestros bolsillos para hacer valer una acción que nuestro alumno está desarrollando. Creo que llegamos a un periodo complicado para la Educación brasileña y para la que se valore positivamente el docente (Coordinadora de Responsabilidad Social de la Facultad de las Ciencias de la Salud).

Aun en relación a la expansión, algunos entrevistados hicieron referencia a la financiación de las instituciones privadas como una de las estrategias del gobierno federal para ampliar el número de plazas en la educación superior. Para algunos docentes la inversión pública en el sector privado es válida, considerando el número de jóvenes y adultos que históricamente han sido excluidos de esta etapa de la enseñanza en todo país y, por ello, esta inversión representa una acción de emergencia para el acceso, ya que las instituciones públicas, a pesar de haber crecido, no atendería toda esta demanda.

Yo creo que en un país como es el nuestro, en vías de desarrollo, es fundamental la inversión en la enseñanza superior. Entonces es bueno que en los últimos años se haya ampliado el acceso a la enseñanza superior tanto

pública cuanto privada. Y ahí entran programas de financiación como el PROUNI y el FIES de la enseñanza privada, que se configuran como programas importantes, porque dan oportunidad y movilidad social, sobre todo, a las clases populares (Vicedirector de la Facultad de las Ciencias Humanas).

¡Muy importante! Aquí en nuestra ciudad, en el noreste brasileño, por cierto, muy pobre, donde pocas personas tuvieron oportunidad de ingresar en la educación superior, entrar en una universidad, especialmente, en las ciudades del interior, es algo magnífico. Fue fundamental esa expansión. Con todas las críticas que se hacen al gobierno del PT en estos últimos años, sin dudas, ampliar el derecho a la educación fue un mérito de esas gestiones. Las universidades hoy tienen los colores de Brasil. Pero, también veo el mérito en la inversión privada. Porque ayudó a todas las clases sociales. Yo misma tengo dos hijas que estudian medicina y una por el Programa del FIES (Coordinador del Curso de Postgrado de la Facultad de las Ciencias Exactas).

Fue posible identificar también que algunas profesoras son contrarias a la expansión a través de la financiación pública de la enseñanza privada, es decir, ellas critican lo que (Mancebo 2004, p. 853) llama de “reconfiguración de la oferta de la enseñanza superior por el Estado”. Según ellas, esa práctica daña y retira la inversión en la educación pública, lo que contribuye a que las condiciones de trabajo en las universidades continúen siendo precarias y, además, favorece directamente el crecimiento del mercado educativo en el país.

Yo considero la expansión fundamental. Pero una cosa sí cuestiono. No criticando, pero en cierta forma mostrando una cierta inversión del sistema. La política del FIES o del PROUNI por ejemplo, que son políticas del Estado y la gente está hablando del derecho a la educación y que en regla general es privativo del Estado, entonces, está el sistema de concesión. El Estado consigue para el sector privado el desarrollo de esa actividad, pero no hay rigor y un control efectivo, porque el Estado debe exigir la factura; la calidad de la institución privada que está disfrutando de aquella concesión. Se deja sin control y acaba que muchas de ellas funcionan como instituciones financieras. Entonces hay un interés privado muy presente. Yo considero importante el análisis de esta problemática (Coordinadora del Curso de Postgrado de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

Yo considero como muy positiva la expansión. Toda iniciativa para aumentar las posibilidades de acceso a la educación en nuestro país es importantísima. De hecho, hubo esta expansión. Vemos que la propia UFPB aumentó mucho su número de plazas. Sin embargo, ni todo son flores. Posibilitar el ingreso es fundamental, pero no es lo suficiente. Necesitamos la infraestructura adecuada. Pero necesitábamos aumentar el número de plazas, era lo más importante. La buena calidad y las condiciones. Sin embargo, creo que si las políticas de expansión tuvieran más inversiones en la universidad pública, tal vez las cosas fuesen un poco mejores. La cuestión es que todo es tan urgente que mucha de la inversión pública fue para la red privada de enseñanza. El

PROUNI contribuyó mucho a ello. Mucho dinero que podría haber sido invertido aquí, fue para las instituciones privadas, que crecieron muchísimo en los últimos años. Se convirtió en un negocio lucrativo. Mucha gente se benefició en ese mercado (Coordinadora de Curso de la Facultad de las Ciencias Humanas).

Los problemas citados por los profesores en el cotidiano del trabajo académico han interferido de forma considerable en la práctica pedagógica. Las implicaciones son de diversas órdenes: aulas abarrotadas de alumnos, dificultades para las tutorías y acompañamiento de las prácticas, laboratorios de investigación con equipamientos obsoletos e insuficientes, sobrecarga de trabajo, falta de tiempo para planificación de las clases, lo que pudo ocasionar la improvisación, profesores que asumen asignaturas que no corresponden a su área de formación académica. Veamos algunos ejemplos de esta realidad en los procesos pedagógicos en la UFPB

En relación a los equipamientos, evolucionamos un poco. Hubo conquistas. El problema es que tardan mucho en llegar. Primero haces el pedido y después de dos años llega. Muchas veces cuando pedimos los maniqués la tecnología avanza y lo que pedimos queda anticuado. Pero, hemos conseguido alguna cosa en la medida del posible, pese al retraso. La jefa de la gestión anterior me dijo: “tienes que pedir. Si te quedas aquí sentada esperando, no viene. Pasa en el rectorado, pasa en todos los sectores.” Entonces pasé una semana con ella y vi el esfuerzo que hacía por conseguir algo. Esto necesita mucho tiempo para llegar y las aulas no esperan. Al final, los alumnos resultan perjudicados (Jefa de Departamento de la Facultad de las Ciencias de la Salud).

Aquí en la clínica la falta de funcionarios perjudica directamente en la orientación de las prácticas. Si estábamos supervisando el prácticum, teníamos que parar el tiempo entero para atender alguien en la recepción para marcar una consulta, corregir exámenes, revisar exámenes, para orientar el diagnóstico de los pacientes. Entonces esto acaba obstaculizando, influenciando negativamente aquí en las prácticas de los alumnos. Quedamos un poco divididas, o atiendes un paciente allá, fuera en la consulta, o atiendes al paciente que estaba aquí dentro siendo atendido por el alumno en prácticas bajo nuestra orientación. En fin, creo que esa necesidad de recursos humanos, de infraestructuras en lo que se refiere a la adquisición de material, influye negativamente en la cuestión pedagógica. Y aquí no sufrimos en relación a la infraestructura física como en otros cursos. Sin embargo, en términos de materiales para hacer que los alumnos tengan una vivencia necesaria en ese campo de prácticas, todavía necesitamos de mucho más recursos (Coordinadora de Responsabilidad Social de la Facultad de las Ciencias de la Salud).

La carga horaria del profesor universitario es muy grande. El déficit que hay del número de profesores causa una acumulación de asignaturas para los que pertenecen a la plantilla. Llegué y ya empecé a enseñar un mogollón de

asignaturas. Y todo esto porque no había profesores suficientes. Ahora mismo muchos profesores salieron para el doctorado y con esta salida, notamos el déficit de profesores. Llegamos a un punto de tener profesores con seis asignaturas o siete en un único semestre en pésimas condiciones de trabajo para atender a estos alumnos. Y esto toca con nuestra salud, porque es también una cuestión de salud física y mental (Jefa de Departamento de la Facultad de Educación).

Yo me siento muy incómoda con una cuestión importante en relación a la enseñanza. Yo trabajo aquí en la coordinación del postgrado, doy clases aquí y en el grado y tengo muchas tutorías; escribo proyectos; escribo artículos (...) en fin, esa diversidad de trabajo que los docentes universitarios asumimos. Muchas veces salgo de una reunión o de una tutoría y voy directamente a clase. En algunos momentos tengo que improvisar y acabamos confiando en nuestra experiencia, en nuestra formación, lo que casi siempre sale bien. La docencia exige planificación y ello requiere tiempo, que tenemos muy poco (Vice Coordinadora de Postgrado de la Facultad de Educación).

La profesora que hace referencia a la improvisación en las aulas en función de las diferentes actividades que desempeña en la universidad, corrobora con lo que Sennett (2006) dice sobre los desafíos de los seres humanos que vivencian la fragmentación y la inestabilidad de las condiciones sociales y de trabajo a que están sometidos, en función del número de actividades que desarrollan en un corto espacio de tiempo. Es decir, “el individuo se ve obligado a improvisar el curso de su vida, o incluso a hacerlo sin una firme consciencia” (Sennett, 2006, p. 11).

Estos desafíos son ampliados en el momento en que los profesores son sometidos “a la lógica del desempeño como medida de productividad” (Ball, 2005, 116), que además de la intensificación del trabajo, generan comparaciones, disputa entre los pares y nuevos valores que definen lo que significa ser un buen profesor universitario. En el próximo punto, analizamos a partir de las experiencias de los sujetos de esa investigación de qué forma ellos han vivenciado esa realidad y qué acciones desarrollan para resistir y/o incorporar esa lógica de los resultados en su trabajo académico.

2.3 Gestión de Investigación

2.3.1 Productividad, competitividad entre los pares y tiempo académico

Las transformaciones en la gestión de las universidades públicas han exigido nuevas posturas de los profesores, formando sujetos más productivos y motivados a alcanzar metas en un corto espacio de tiempo, ya que “la fría lógica de la cultura del desempeño” (Ball, 2003, p. 98) crea nuevos valores y despierta en estos profesionales la necesidad de ser reconocidos y mejores que sus pares. Esa realidad ha sido evidenciada, especialmente, en el ámbito de la investigación desarrollada en el postgrado, motivada por las agencias de fomento y por la política de evaluación, que valoran las publicaciones, en detrimento de otras actividades académicas.

En el postgrado, la cuestión de la productividad es muy seria. Los profesores y los alumnos del postgrado están siempre en esta búsqueda por publicar, por producir. Porque esto para el programa es fundamental. Forma parte de la política del postgrado. Un programa cuando es evaluado, precisa mantener o aumentar su puntuación para que reciba una buena nota. Cuando los docentes y discentes bajan su producción, la nota cae y el Programa pierde recursos, becas (...) y esto es muy malo, porque de cierta forma hay una presión para que se publique y se produzca. Y los profesores lo saben. Nadie quiere ser el nombre vinculado a la reducción de la nota (...) nadie quiere ser el responsable por ello. Entonces es complicado (Coordinadora del Postgrado de la Facultad de las Ciencias Humanas).

Cuando preguntamos a nuestros entrevistados cómo analizaban ellos la producción científica del país en la actualidad, la gran mayoría reconoció que hubo un crecimiento significativo en cuanto al número de investigaciones desarrolladas y que este movimiento alrededor de las publicaciones contribuyó a la formación de nuevos investigadores en regiones de poca tradición en investigación. Además, resaltaron que ese avance alrededor de la producción académica en diferentes espacios del país, afectó a los investigadores de los grandes centros, que dominaban las investigaciones y eran siempre los beneficiados por los programas de becas, pero que ahora están siendo “obligados” a dividir los recursos con los demás investigadores.

Yo considero que, a pesar de todos los desafíos, Brasil ganó mucho en términos de desarrollo de la investigación. Nosotros teníamos un retraso muy grande en relación a los demás países cuando el asunto era la producción científica. Ese es un punto que considero importante. Es sin duda el lado bueno de la historia. Pero esto ha sido construido en un ritmo muy loco, perverso yo diría. Son muchas exigencias que acaban trayendo muchas consecuencias para nuestro trabajo en la universidad, principalmente en relación al número de publicaciones (Coordinadora del Postgrado de la Facultad de Educación).

Como resalté anteriormente, muchas y crecientes exigencias. Otro elemento excluyente es la regionalización de las investigaciones. Los grandes centros, con profesionales que poseen mejores currículos acaban llevando el mayor trozo de los recursos, desmotivando muchos compañeros, interrumpiendo proyectos de gran relevancia social para una región (Coordinador del Postgrado de la Facultad de las Ciencias Exactas).

Yo veo que hubo un aumento de las inversiones en producción científica en Brasil. El gobierno puso en marcha una política importante para motivar esa producción en diferentes regiones e instituciones del país de forma equilibrada. Uno de los problemas más serios del país es exactamente la diferencia, la disparidad regional. Y obviamente que el estímulo a la producción científica es una de las formas principales de reducir la disparidad regional de las regiones subdesarrolladas del país, como las regiones Norte y Noreste. Creo que en ese sentido vimos un avance en la estructura académica de la investigación en todo Brasil. Porque el gobierno estableció, por ejemplo, cuotas para la financiación de investigaciones a través de la CAPES y CNPQ para el Norte y Noreste, hecho que ha sido muy criticado por las instituciones del Sur del país, que defienden que los recursos deben ser direccionados para donde haya más producción (Vicedirector de la Facultad de las Ciencias Humanas).

Aunque los docentes reconozcan el crecimiento de la producción científica en Brasil como una cuestión positiva, las opiniones divergen sobre cómo se dio ese proceso en el país. Los diferentes significados atribuidos tienen relación con el lugar ocupado por los profesores y la forma como “las diferentes categorías de profesores confieren la práctica en la actividad científica” (Bourdieu, 2008, p. 77). En ese sentido, algunos profesores vinculados al postgrado, aunque reconozcan la presión de la política nacional para una mayor productividad, consideraron que esa realidad forma parte de las reglas del juego en el trabajo académico y por ello acatan el cumplimiento de las “reglas generadas de manera exógena que convierten el profesionalismo en una forma de desempeño” (Ball, 2002 p. 89).

Los discursos de los profesores muestran satisfacción por el alto desempeño alcanzado por sus programas de postgrado. Como señala Ball

(2003, p. 94), “la performatividad evoca una dimensión del estado emocional, a pesar de las apariencias de racionalidad y objetividad.”

Mira, en nuestro programa, todos los docentes tienen beca de productividad. Es una condición. Necesitas publicar, actualizarse, publicar en revistas importantes. Porque postgrado es así. No se juega a investigar. Entonces, la productividad puede incluso ser una política nacional del postgrado, pero exigimos que el investigador esté siempre en actividad, publicando (Jefe de Departamento de la Facultad de las Ciencias Exactas).

La cuestión de la producción o productividad académica, yo la veo como parte del postgrado, pertenece a este mismo universo. Vea aquí en nuestro programa: si consideramos los siete últimos años, a pesar de todas las dificultades, que son las mismas de siempre, nuestro programa salió de una nota tres (03) para concepto cuatro (04) y, por ello, conseguimos el programa de doctorado. En la evaluación trienal siguiente conquistó el concepto cinco (05) y esto fue una gran conquista, fruto de la producción académica de nuestros profesores y alumnos. Hoy en el norte y noreste es la única institución pública en Derecho que tiene el concepto cinco (05). En nuestro programa, la producción académica es condición para entrar y permanecer en él. Y para esa productividad no hay incentivo financiero. Acabamos teniendo más trabajo. Pero hay otras ganancias, pasas a tener contacto con otros investigadores del país y del exterior, más facilidad de fomento a la investigación, de repente ganar incluso una beca, un incentivo de la CAPES o del CNPQ para hacer alguna investigación aquí en Brasil o en el exterior (Coordinadora del Postgrado de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

Aunque la coordinadora considere que las exigencias alrededor del aumento de la producción académica esté concentrada en el postgrado, los docentes que aún no ocupan ese disputado espacio en el campo universitario, afirman que también son alcanzados por esa lógica del desempeño y comparan ese proceso al trabajo en las fábricas, que busca ampliar cuantitativamente la producción en un corto espacio de tiempo. Otras profesoras utilizaron expresiones negativas cuando se refieren a la productividad, en general, vinculándolas al miedo, a la ansiedad y al estrés, ya que la cultura del desempeño genera incertidumbre y desestabiliza los individuos (Ball, *op.cit.*). Ellas aparentan hacer un esfuerzo para reflexionar sobre las exigencias que impregnan el trabajo académico y de alguna manera conducir sus decisiones de manera más coherente con sus principios.

Yo creo que hay muchas exigencias, ellos nos cobran mucho y nos dan muy poco. Quieren que produzcamos muchos artículos por año y ¿cómo es que vamos producir sin tener un espacio en la universidad para trabajar? Tampoco aquí conseguimos parar para producir. Solo quien publica puede tener alguna beca, un proyecto... y esto ya se transformó en una fábrica de producción

académica, una locura. El problema es que no toda la producción académica es auténtica, hay muy poca (Coordinadora de Prácticas del Centro de Ciencias Jurídicas).

Aquí hay una disputa realmente por la producción. La publicación, por ejemplo, es un aspecto decisivo para todo en el área de la Enfermería. Sirve para entrar en el postgrado, en un máster o doctorado. Si no tienes publicaciones, no entras. Las cosas son vistas de la siguiente forma: los que tienen más producción son los que nos van a representar fuera. Entonces esto es un “fantasma” que hay aquí. Es una cosa muy seria y precisa ser analizada (Jefa de Departamento de la Facultad de las Ciencias de la Salud).

Yo no estoy en el postgrado, pero desarrollo proyectos de investigación y responsabilidad social. Los resultados de los proyectos generan publicaciones y siempre trabajé mucho. Siempre tuve buena producción académica. Cuando estuve apartada para el doctorado, es cuando nos alejamos un poco de nuestra realidad, que tenemos más condiciones de reflexionar sobre las cosas, y vi que la sobrecarga de trabajo y toda esa presión por producir estaba afectando a mi salud. Mi inmunidad bajó muchísimo. Cuando volví, reflexioné y determiné no más entrar en ese sistema. Solo que me veo una vez más involucrada. Parece una rueda que gira, un engranaje (...) yo me veo en la película de Chaplin “Tiempos Modernos”. Y entras en un proceso que parece que no hay vuelta (Jefa de Departamento de la Facultad de Educación).

Creo que el productivismo es una moda también. Veo que algunos profesores aquí en mi departamento no son favorables a esta epidemia de producción, de Lattes, CNPQ y piensan así como yo: que las publicaciones son reflejo de un trabajo. Creo que no podemos vivir en función de ello, como veo en muchos compañeros. Entonces algunos profesores más cercanos a mi también piensan así. Estamos intentando abrir un postgrado en logopedia aquí en el departamento, y hay profesores que tienen una puntuación mayor, otros una puntuación más pequeña. La mía es una puntuación intermedia, estoy en el camino, exactamente por entender que no voy a vivir para la producción, para la publicación. No es esta mi intención (Coordinadora de Responsabilidad Social de la Facultad de las Ciencias de la Salud).

La profesora hace referencia a la puntuación de los profesores y a la influencia de ello en las instituciones y en el trabajo del docente universitario. La cultura de la performance transforma los sujetos, en personas cuantificables, que son motivados a informar y a registrar lo que hacen. El currículo Lattes que la docente hace referencia nos remite a la expresión de J. Gee (1999) traída por (Ball, 2005 p. 122) “portifólio de servicios”, que representa en la comunidad académica un instrumento que divulga el valor que tenemos en el competitivo mercado académico.

Para Ball (2003), las producciones y las publicaciones que son presentadas y divulgadas por los diferentes medios, sirven como materias

promocionales y mecanismos que incentivan y promueven la comparación de desempeño entre los pares. Esa estrategia del sistema, contribuye a introducir en los trabajadores una cultura de responsabilización por el éxito de la organización que “afecta el alma de los profesores” (Ball, 2003, p. 93). La docente también hace referencia a los intereses del departamento en crear un curso de postgrado. Así, destacamos el momento donde ella revela la relación de los compañeros profesores con el desempeño y cómo presionan a los propios compañeros a producir más, con el objetivo de aprobar frente a las agencias de fomento el referido curso.

En ese proceso de organización para la creación de nuestro curso de postgrado, he visto ciertos comportamientos de compañeros que no estoy de acuerdo. Porque la aprobación de un curso por la CAPES está relacionada a la producción. Lo que pasa es que muchos profesores no tienen suficientes publicaciones y los demás compañeros rechazan esta conducta. Ellos dicen: ¿qué beneficio puede traer este profesor al curso para que pueda crecer? Yo creo que actualmente vivimos este momento. ¿Por qué no conseguimos un postgrado en logopedia? Porque los profesores no tienen aún el perfil o la puntuación exigida para ello. ¿Y por qué no lo tienen? Infelizmente, creo que aún hay esa discriminación hacia las personas que no consiguen lograr el mínimo para determinada actividad. Porque para abrir un postgrado es necesario tener una puntuación X y ¿si de repente la gran mayoría no lo tienen, y cómo queda? Todo esto viene de una política mayor que establece criterios que huyen del control del departamento. Hay la voluntad de crecer en relación al postgrado, porque saben que eso favorece el crecimiento de los alumnos del propio curso de grado, pero que hay un obstáculo de la propia política (Coordinadora de Responsabilidad Social de la Facultad de las Ciencias de la Salud).

Para Bourdieu (2008, p. 189), la institución consigue bien o mal involucrar a los agentes en el juego. Lo hace sin que las frustraciones que el juego puede generar, provoque una revolución, porque antes de que ocurra, ella los excluye. Los profesores que por algún motivo no poseen un número significativo de producción, son juzgados y pueden ser culpados por los propios compañeros, en caso de que no consigan la aprobación del Programa por la CAPES. Los agentes pasan a cuestionar ¿quién es digno de entrar en el grupo? (Bourdieu, 2008). Así, los individuos están siempre presionados a estar produciendo para que se distancien del “fantasma de la inutilidad” (Sennett, 2006 p.76) y de la exclusión.

Es interesante percibir que, a pesar de las críticas alrededor de la productividad y de la lógica que el postgrado ha asumido en Brasil, la gran mayoría de las entrevistadas mostró interés en ingresar en un programa de postgrado y está buscando a través de sus producciones cumplir con las exigencias para una posible acreditación. El sistema es seductor y exige de los agentes “picos de desempeño, que se convierten en estímulo y ventajas” (Ball, 2003, p. 92). La entrada en el postgrado es representada como la apertura para nuevas posibilidades en la carrera universitaria.

Me gustaría ingresar en un postgrado, desarrollar investigación. No es por el *estatus*, sino por las oportunidades que ella proporciona, es decir, lo que este *estatus* abre de puertas para el investigador. Entonces veo que es más por la habilidad de la persona. A mí me gusta investigar, me gusta enseñar sobre cómo investigar y en el futuro quiero ingresar en el postgrado. No estoy dejando de lado la idea (Jefa de Departamento de la Facultad de Educación).

Sí, yo lo quiero. Mientras tanto, me tengo que dedicar a mi trabajo en sala de aula, a los proyectos que oriento, a las orientaciones de grado, a las actividades de gestión en el departamento. Estoy conciliando todo esto con el doctorado. Más adelante puede ocurrir, y será una experiencia muy importante también. Veremos cómo será. Pero es cierto que no voy a quedarme desesperada para ingresar en el postgrado (Jefa de Departamento de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

Las docentes que anhelan un espacio en el postgrado también afirman que es muy difícil ese proceso de acreditación, porque las exigencias son muchas alrededor de las publicaciones en revistas indexadas, y hay una tendencia según ellas, de que solo los profesores ya renombrados y que ya están vinculados a los programas, vean aceptados sus artículos, lo que acaba siendo un proceso excluyente. Ellas afirman que las agencias de fomento también priman la opción de los docentes consagrados cuando se trata de alguna convocatoria para la financiación de proyectos, lo que dificulta de forma considerable la aprobación de una propuesta presentada por un recién doctor, limitando sus oportunidades.

Yo creo que el Programa PIBIC es el único programa que veo que da apoyo, por ejemplo, a las personas que aún no llegaron a los niveles máximos en cuanto a la producción científica. Yo veo que las propias agencias de fomento priorizan mucho esto. Entonces pienso: ¡Ah, yo quiero concurrir a una beca! Pero yo tengo que ser becario de un nivel que desconozco, y así va..., Yo desisto y me siento excluida. Entonces, creo que uno de los programas que favorecen la formación del recién doctor, es el PIBIC, donde el profesor gana

“el paquete” de recién doctor, que incluye una renta de apoyo, ordenador, mesa, silla, etc. para poder desarrollar bien la investigación. A veces cuando eres beneficiado no hay ni aula para guardar los materiales. Pero es un beneficio. Es el primer año que tengo PIBIC, pero creo que en los demás, las agencias de fomento valoran más al profesor que tiene una mayor producción (Coordinadora de Responsabilidad de la Facultad de las Ciencias de la Salud).

Los criterios son muy difíciles. Hay revistas que pasas un año o más esperando para saber el resultado, para saber si va ser o no publicado tu artículo. Y es difícil también porque veo que siempre son los mismos compañeros que están publicando. Hay una dificultad muy grande para los demás que están empezando la carrera, que necesitan aumentar su producción. Falta la oportunidad. Es como en el servicio privado, que te piden una experiencia de tres años a una persona que acaba de formarse, por ejemplo, ¿cómo la va a tener?. El sistema te deja maniatado con sus exigencias. Entonces el sistema realmente precisa de algunas reformas para que la comunidad académica resulte realmente beneficiada (Coordinadora de Prácticas de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

Yo creo que hay esa presión por la producción de manera directa e indirecta. Por ejemplo, nadie te dice: “publique, publique” (...) Pero, por otro lado, cuando te inscribes en alguna convocatoria para intentar financiación en alguna investigación, o un proyecto en algún programa con becas para alumnos, percibes el peso de esa productividad. Porque en las convocatorias lo que es más exigido son las publicaciones en revistas indexadas. Y muchos se quedan excluidos también. Hay muchas propuestas interesantes que son aprobadas (Jefa de Departamento de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

Esas dificultades son confirmadas por los profesores que ya están vinculados a los programas y/o poseen proyectos financiados. Según ellos, el problema existe en función del número reducido de revistas indexadas en relación a la cantidad de profesores que necesitan publicar. Las exigencias alrededor de la productividad conducen a los profesores a las más diversas iniciativas, incluso algunas cuestionables, como por ejemplo, incluir su nombre en una publicación en que no participó o viceversa.

Es difícil. He conseguido publicar algunos artículos míos, pero es extremadamente difícil. Para publicar un libro es necesario involucrar una gran cantidad de investigadores para organizarlo y algunas veces hay publicaciones incoherentes en relación a las temáticas. Y todo ello por la dificultad de publicar en una revista. Y todo esto para atender a esa demanda del productivismo. Yo no abro mano de la calidad de mis publicaciones. Yo procuro publicar algo que tenga una relevancia para mi área de conocimiento. No me conformo con cualquier cosa. Presento resultados de investigaciones que desarrollo en el laboratorio con los alumnos. Ya publiqué en revistas importantes, pero todo es resultado de años de trabajo, creo que soy privilegiada en ese sentido (Coordinador de Postgrado de la Facultad de las Ciencias Exactas).

Los profesores están en una verdadera caza a las revistas. Es muy difícil publicar. Yo veo compañeros haciendo cosas que no da, no lo creerías. Pero yo los entiendo (...). La presión es muy grande. A nosotros se nos exige y, por ello, hay compañeros que escriben sobre temáticas que huyen de su objeto de investigación, solo para no perder la oportunidad (Vice Coordinadora del Postgrado de la Facultad de Educación).

Los docentes entrevistados revelaron mucha preocupación con la calidad y el compromiso social que debe impregnar las publicaciones. Según ellos, los textos ganan sentido cuando traen alguna contribución, o cuando son instrumentos de divulgación para que la sociedad conozca lo que la universidad está produciendo. Esa preocupación puede ser considerada como una forma equilibrada de los profesores experimentar su trabajo, a pesar de estar inmersos en un “panorama de incerteza moral” (Ball, 2002, p. 88).

A medida en que las convocatorias establecen los criterios de puntuación, ya percibimos que hay un énfasis en la producción académica, léase: publicaciones. Entonces los profesores están en esta locura por publicar, poner el nombre en los trabajos que no colaboró, poner el nombre de compañeros en artículos, compartir publicaciones con alumnos. Yo creo que la publicación es consecuencia de un proceso; es un resultado de un trabajo que está siendo realizado. No es una actividad que se hace para conseguir otras cosas. Yo soy muy crítica con mi trabajo. No me someto a estas cosas. Yo intento escribir dos o tres artículos por año, lo que me deja muy tranquila. Yo que determino el tiempo, el ritmo, porque quiero producir para contribuir con mi área de investigación, que es la Psicología del Desarrollo. Quiero contribuir con la calidad, pensando en el colectivo, la sociedad y no los intereses personales (Jefe de Departamento de la Facultad de las Ciencias Humanas).

Hay una presión de la CAPES muy grande por la productividad, lo que conlleva una productividad de mala calidad. En muchos casos se considera una persona productiva la que tiene no sé cuántos proyectos de investigación, que participa de innúmeros grupos de investigación (...) pero vamos ver la calidad de esa investigación (...) ¿Cuál es la contribución social que estas investigaciones aportan? Entonces hay una acumulación para constar en el LATTES, para mantenerlo siempre relleno, en nombre de un *estatus* que la política incentiva. Produces tanto que pierdes la noción, el principio de lo que estás realmente produciendo y para qué lo estás produciendo, con qué objetivos. ¿Cuál es la calidad de esa producción? (Coordinadora de Curso de Grado de Facultad de Ciencias Humanas).

Me acuerdo de una situación que fue trágica y cómica al mismo tiempo. Me quedé sorprendida con un compañero de aquí que conmemoraba en el Facebook sus publicaciones en 2015. El mismo decía que tenía mucho orgullo. ¡Me quedé horrorizada! Una cantidad de artículos, solo copiando el nombre y aprovechando las publicaciones de sus alumnos y compañeros. Me entristece una situación así. Creo que el compromiso con la sociedad, con la construcción

del conocimiento está muy lejos y esto es preocupante (Coordinadora de Curso de Grado de la Facultad de las Ciencias Humanas).

Una cuestión importante fue señalada por varios entrevistados. Los eventos científicos están perdiendo su sentido original de socializar las investigaciones y ser un espacio de encuentro de investigadores y alumnos de diversas regiones del país para cambiar experiencias pedagógicas y académicas. Además de haberse transformado en un área importante del mercado educativo, ellos solo despiertan el interés de la comunidad académica cuando ofrecen oportunidades para publicaciones. Los eventos menores, desarrollados en la propia universidad son considerados poco atractivos y sin el debido valor.

Yo veo principalmente los profesores del postgrado con esta visión, nosotros acabamos participando más. ¿Por qué nos interesa? Interesan los eventos cuya producción, que es resultado del evento, se convierta en publicación. Interesa la cuestión que puntúa para el programa, la que mantiene es *estatus* del programa en sistema nacional del postgrado. Entonces participar de un evento científico simplemente como oyente, esto no tiene reflejo objetivo, aunque sea muy válido en términos de conocimiento adquirido (Coordinadora del Postgrado de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

Siempre tuve el placer de participar de eventos. Pero hoy verifico que ellos no valen casi nada para la CAPES en términos de puntuación. En la escala que se refiere a las publicaciones en eventos, la CAPES ya retiró los eventos. Antes había incluso eventos indexados, importantes para cada área. Entonces ganas poquísimos puntos. Para mí, un evento científico es un momento importante para intercambiar ideas, conocimientos. Mis compañeros, por ejemplo, no están interesados en participar más de eventos. Antes había muchos pedidos de ayudas financieras para el viaje, hospedaje y otros gastos para participar de congresos. Ahora recibo muy pocos. ¿Y por qué ocurre esto? Porque las personas están dejando de ir. Hay un hecho interesante. Participé de tres eventos importantes en Europa y escribí artículos interesantes. Mi tutora dijo: “Yo veo como una excelente iniciativa que participes de eventos así, que conozcas gente nueva, que intercambies experiencia. Pero, por favor ! publíquelo en una revista! Porque congreso no puntúa nada! Entonces es cuando conseguimos ver la presión incluso de las personas que reconocen el valor de estos eventos, pero hay un sistema mayor que dice: “Mira, esto ya no vale nada”. Tienes que ver lo que cuenta para su carrera, lo que te da *estatus*, lo que suma (Jefa de Departamento de la Facultad de Educación).

La lógica del desempeño como viene siendo aplicada a la producción científica en Brasil, ha generado implicaciones sobre el tiempo académico y sobre las relaciones entre los profesores, marcadas por la competitividad. Para Mancebo (2007), hay un movimiento de “comodidad campo socio-subjetivo,

que produce nuevas performances para el trabajador y para la organización que afecta la dinámica interpersonal, marcada por la competición, además de una activa adaptación al tiempo” (Mancebo, 2007, p. 75).

Al considerar esa realidad, preguntamos a los sujetos de la investigación cómo evalúan la cuestión de la competitividad entre los compañeros en la UFPB y prácticamente todos los docentes reconocen y vivencian esa realidad en el contexto de la universidad. Afirman que el trabajo académico es competitivo porque reproduce la lógica de la sociedad, como también la política de la productividad y la financiación que exige la excelencia en el trabajo académico.

Sí, hay mucha competencia. Las personas están enloqueciendo con esto. Yo huyo de ese infierno. Creo que la política para la financiación de proyectos para publicaciones incentiva de alguna manera esa competitividad. Cuando abres una convocatoria hay una verdadera carrera de los profesores para someter los proyectos. Y no hay para todos. Acabas teniendo como concurrente a tu compañero de departamento. Una cosa que es difícil es que cuantos más proyectos aprobados tenemos, más publicaciones en revistas importantes del área, más aprobamos, porque estas cosas cuentan puntos. Entonces, para conseguir aprobar un proyecto cuando estás empezando la carrera es muy complicado, el proyecto ha de ser innovador, tener articulación con otros departamentos, centros, demostrando una idea de red (...) Pero ¿cómo conseguir esto si todo es muy urgente? Cuando la convocatoria sale, tenemos poco tiempo para su elaboración. Entonces es muy complicado. La competencia y la competitividad han sido recurrentes en la academia (Jefe de Departamento de la Facultad de las Ciencias Humanas).

Ah! Sí lo hay. A veces no está muy claro. Pero la sentimos, sí. Siempre que se abre una convocatoria pública para algún proyecto de investigación o responsabilidad social, sentimos de cerca la competitividad. Porque son pocos los proyectos aprobados, entonces de repente pasas a ser el competidor de un compañero. Y esto pasa con frecuencia. Necesitas tener una producción mejor porque el currículum cuenta mucho para que un proyecto sea aprobado. Y esto es complicado (Coordinadora de Curso de Grado de la Facultad de las Ciencias Humanas).

Sí. Hay mucha competencia, pero es velada. Las personas pueden incluso disputar o concurrir por el mismo proyecto, financiación, becas. Pero el hecho de que el currículum tenga que estar siempre creciendo, genera en el otro el deseo de tener también un currículum interesante y las cosas van encaminándose en esa dirección. Yo veo como muy complicado que la docencia universitaria camine en esa dirección. Pero es una realidad. Porque en los criterios para aprobación de los proyectos, su producción académica cuenta mucho; es casi determinante. Y esto genera competitividad, competencia, disputas entre los compañeros sí (Coordinadora del Postgrado de la Facultad de las Ciencias Humanas).

La presión por una mayor producción pone “en la lucha todos contra todos (...), son competidores y adversarios para determinar su verdad y su valor, es decir, su vida y su muerte simbólicas” (Bourdieu, 2008, p. 32). Para algunos profesores esa competitividad es incluso natural y no es una realidad específica del trabajo académico. Ella se presenta como una necesidad incorporada por algunos entrevistados.

Creo que debe haber competencia. ¡Mira!, todos los días cuando despierto, la primera cosa que hago es entrar en esta página aquí. Aquí están las publicaciones más actuales de física en el mundo. ¿Lo ves? Ya tenemos las de hoy. Entonces yo veo si hay algo en mi área y me quedo sabiendo que: menos de lo que ya existe, yo no puedo hacer. Yo necesito avanzar. Entonces la competencia existe sí y ella me motiva a investigar más y mejor (Jefe de Departamento de la Facultad de las Ciencias Exactas).

Sí (...) Pero es como hay en otras profesiones, en otros sectores. En realidad vivimos en una sociedad competitiva y esto acaba reproduciéndose aquí de alguna forma. Yo veo que unos son más competitivos que otros. Pero no lo veo como algo exagerado (Jefa de Departamento de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

Las personas son cada vez más competitivas porque las oportunidades son reducidas y esto genera competitividad. ¡Mira!, aquí en la universidad el número de alumnos aumentó muchísimo; hubo también algunas inversiones para ampliar los proyectos de investigación. Pero aún no son suficientes y la competencia solo aumenta (...) Es la lógica de la sociedad y de esta universidad (Director de la Facultad de las Ciencias Exactas).

La competitividad no ocurre solo en función de las publicaciones o proyectos aprobados, también en función de las áreas del conocimiento. Además, la competitividad afecta las relaciones entre los profesores, que son cada vez más restringidas, superficiales y tensas. De acuerdo con Sennett (2002), “la necesidad mutua también rige los modernos negocios, se no hay necesidad de otro, no hay intercambio (...). Los vínculos de confianza se ponen a prueba cuando las cosas van mal y la necesidad de ayudar se vuelve aguda (Sennett, *op.cit.*, p. 148).”

En relación a las asignaturas yo también lo veo. En el departamento de Derecho Privado, *a priori*, casi todos los profesores son civilistas (risas), entonces no hay asignaturas de Derecho Civil para todo el mundo. Además, hay otro problema: cuando entras a través de oposición para una determinada asignatura, esto no significa que vas a dar esta asignatura. En mi caso, mi asignatura es Sociología del Derecho y yo doy Derecho del Trabajo desde hace cuatro años (...). Entonces llega una profesora que estaba apartada para

el doctorado y me dice: “No, la disciplina es mía. Se me asignó esa asignatura”. Para evitar un conflicto mayor, yo cedí, asumí otra asignatura. Y es así, esto sería una cuestión un poco delicada yo diría. Puede denotar algún aspecto de competición, no lo sé. De repente la persona piensa así: “Ah! fulano está tomando mi lugar” (Coordinadora del Postgrado de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

A veces vemos los compañeros casi que en una carrera. Es una competición tan grande que llega incluso a derribar las personas. En fin, la formación de grupos para derribar otros grupos. Es una disputa velada y que, a veces, perjudica las relaciones en nuestro trabajo (Jefa de Departamento de la Facultad de Educación).

En el ámbito académico, “el tiempo ha sido sinónimo de prisa” (Dias Sobrinho, 2003, p. 108). A pesar de que la producción académica exigir criterios temporales propios para la construcción del conocimiento, ha recibido mucha presión para que se someta a los ritmos e intereses inmediatos del mercado educativo y a las urgencias de la política educativa. En este sentido, no hubo solo un proceso de aceleración de las producciones, sino una prolongación del tiempo de trabajo del profesor, invadiendo incluso el tiempo dedicado al ocio y a la familia. Como afirma Mancebo (2007), “el profesor se va físicamente a casa, pero el día de trabajo no termina, ya que las innovaciones tecnológicas posibilitan la caída de las barreras entre el mundo personal y el mundo profesional” (p. 77). La mayoría de los relatos de los profesores confirman esa reflexión.

Yo intento no llevar nada para casa. En general, estoy aquí en la universidad los dos horarios todos los días. A pesar de las dificultades de espacio y de tiempo aquí en la coordinación, intento planificar mis clases, corregir los trabajos (...). Pero, no siempre consigo dejar el trabajo en la universidad. El último fin de semana, trabajé en un artículo y fue inevitable (...). Tenía el plazo final para entregar el texto y tuve que hacerlo. Pero, pensándolo bien, estoy siempre llevando cositas para terminar en casa. En general, yo intento dedicarme a la familia por la noche y en los fines de semana. Los domingos siempre intento esforzarme para no trabajar y dedicarme totalmente a la familia, principalmente porque tengo un niño pequeño que necesita de atención (Coordinadora de Curso de la Facultad de las Ciencias Humanas).

Siento que es cada vez más complicado no llevar trabajo para casa. Porque son muchas las responsabilidades. Yo intento realmente controlarme en ese sentido, pero es muy difícil; es inevitable. Hay momentos que nos convertimos incluso en antisociales, porque recibimos invitaciones para salir y muchas veces dejamos de ir porque estamos trabajando (Vice Coordinadora del Postgrado de la Facultad de Educación).

Yo llevaba mucho trabajo a casa. Aun lo llevo, porque no hay como evitarlo. Como dije al principio, empiezo el día ya leyendo las publicaciones. Desde hace unos años intento controlarme más. Evito por lo menos en los fines de semana. Porque también paso el día aquí trabajando, dedico mi vida a la investigación y al trabajo (Jefe de Departamento de la Facultad de las Ciencias Exactas).

Durante las entrevistas evidenciase que las profesoras muestran un sentimiento de arrepentimiento muy grande porque, según ellas, el trabajo académico ha quitado el tiempo que tendrían para dedicarse a su familia y, en especial, a sus hijos. El impacto del tiempo de trabajo en la vida de las docentes ha interferido en sus experiencias emocionales. Sennett (2002), en su estudio sobre las consecuencias personales del trabajo flexible en el nuevo capitalismo, trae como una de las consecuencias, exactamente la cuestión familiar. Por ello, “la responsabilidad para asumir las acciones que escapan de nuestro control, puede parecer en realidad una vieja amiga, la culpa” (Sennett, *op.cit.*, p. 29). Es crucial decir que, en esta investigación este sentimiento de culpa en relación a la reducción del tiempo con la familia en función del exceso de trabajo, no se identificó entre los hombres entrevistados, por lo tanto, se configuró como una realidad del ámbito femenino.

Yo veo que este tiempo que dedico al trabajo interfiere mucho en la vida de mis hijos. Yo creo que ellos lo ven como algo normal, como un mal necesario. Ellos intentan comprender. Yo tengo dos hijos: mi hija tiene 16 años y va a cumplir 17 en la próxima semana. Mi hijo tiene 11 años. Cuando empecé a trabajar en la universidad, él solo tenía 5 años. Entonces muchas veces lo llevé a la universidad, porque él quería estar conmigo. Muchas veces estoy en el ordenador haciendo algún trabajo, él llega y habla conmigo y yo algunas veces respondo cosas sin sentido. Entonces él se pone delante de la mesa y toca mi cabeza alejándome del ordenador, como se dijera: “¡mama, escúchame, estoy hablando contigo! Es así: hay un coste muy grande también por parte de mis hijos, por parte del marido (...) no es cobrar para sobrecargarte, pero es cobrar para mostrar que, soy necesario en tu vida, mira para mí también. Mire lo que está dejando de lado y esto es muy triste. A veces llego a quedarme mal por no dar cuenta de tantas obligaciones (Jefa de Departamento de la Facultad de Educación).

Es difícil, pero debe ser muy fiscalizado, porque necesitas tener una vida saludable, porque pasas incluso a ser un empleado enfermo. Yo soy así: llevo trabajo para casa, pero organizo mis tiempos en casa para ello. Es obvio que cuando estoy en una situación más complicada y urgente, uso mucho el tiempo en casa para trabajar. Por ejemplo: las aulas empezaron ayer, entonces este fin de semana fue todo con el ordenador y libros para actualizar las clases, organizar material. Intento destinar el fin de semana para la familia, porque durante la semana casi no los veo en función de mi trabajo. Entonces llevo

trabajo para casa, pero intento limitarlo, porque si no hay un equilibrio en todas las áreas de la vida, ninguna de ellas consigue caminar bien (Coordinadora de Prácticas de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

Yo siempre llevo trabajo para casa. Me divorcié muy joven, a los 25 años y tenía tres hijos para cuidar. Fue un periodo donde tuve que correr y luchar muchísimo, porque mi preocupación era la educación de mis hijos. Me acuerdo que cuando mi padre estaba enfermo, él decía: “yo no dejo nada para vosotros, pero dejo la educación (emocionada). Por eso la educación es todo para mí. Con mis tres hijos fue así. Todos ya están formados. Ellos crecieron prácticamente viéndome trabajar y estudiar. Mi hija menor cuando ya comprendía siempre decía: “¡Mi madre vive para trabajar y trabaja para vivir!” Esto me dejaba muy triste. Yo pensaba: “¿Cómo esta niña aprendió esto? Entonces yo los privé de muchas cosas. Pasaba con ellos solo el domingo. Llegaba muchas veces cansada en casa, pero tenía que reservar el día solo para ellos. ¿Y lo que faltó? faltó una mejor calidad de vida con ellos (Jefa de Departamento de la Facultad de las Ciencias de la Salud).

Fue posible identificar algunas acciones de resistencia o por lo menos algunos intentos de controlar el tiempo del trabajo que ha invadido la vida personal de los docentes. Por lo menos dos entrevistados muestran realizar lo que Sennett (2000, p. 103) llama de “uso auto disciplinado del tiempo, que da forma a la vida”.

Yo organizo, planeo, escojo lo que debo hacer, donde publicar. No permito que el trabajo me domine. Yo necesito tener ese control, porque si te relajas, acabas siendo tragado por todo ello. No llevo trabajo para casa. Como mostré en mi cuadro de horarios, trabajo intensamente de lunes a viernes y consigo dar cuenta de todo el trabajo. Las cuarenta horas de trabajo son suficientes. En los fines de semana cuido de mis cosas, de la casa, de tener un poco de ocio. Yo incluso apago el móvil si es necesario. Porque tenemos compañeros que creen que asumir un cargo de gestión significa estar disponible para solucionar cosas del trabajo en el fin de semana. Yo lo veo como algo absurdo. Tengo whatsapp, pero cuando vi que los alumnos querían prácticamente una clase a través de mensajes y los compañeros querían resolver sus cuestiones, dejé muy claro para todos que no trabajo de esa forma. No es una intransigencia. Hay casos específicos que puedes atender en los fines de semana, pero raramente ocurren. Yo intento no permitir tal abuso (Jefe de Departamento de la Facultad de las Ciencias Humanas).

No suelo trabajar en casa los fines de semana. Vivo la mayor parte del tiempo en la Universidad, por ello, intento hacer todo en la Institución. Cuando es inevitable, busco trabajar solo por la mañana. Pero difícilmente ocurre esto. Creo que precisamos aprender en la academia a dividir las cosas. Caso contrario, quedamos sin vida propia y esto yo no quiero para mí (Coordinador de Postgrado de la Facultad de las Ciencias Exactas).

El tiempo académico impuesto por la cultura del desempeño y de la productividad amenaza la calidad de las investigaciones y provoca en los

profesores un sentimiento de invasión y pérdida en relación a sus vidas. Las experiencias de resistencia en relación a la realidad del trabajo académico son incipientes, parten de preocupaciones aisladas.

En el próximo punto, veremos que tal vez la acción alrededor de algún movimiento de cambio de esa realidad criticada, no represente solo “una autonomía para simplemente conformarse” (Sguissardi, 2008, p. 162).

2.3.2 Excelencia académica y ética en el trabajo: sentimientos ambiguos de los profesores

La excelencia académica inspirada en los valores de mercado como eficiencia, competitividad, desempeño, reconocimiento, entre otros, ha intensificado el ritmo de trabajo académico y ha traído consecuencias para la vida personal y profesional de los profesores. Los sujetos de la investigación mostraron que están incómodos con la realidad de su trabajo académico y se angustian cuando se ven involucrados con esa dinámica de la excelencia, muchas veces, reproduciendo acciones que creen ser equivocadas. También se identificó entre los sujetos aquellos que incorporaron los valores performativos y atribuyeron un significado positivo a sus prácticas académicas, como podemos comprobar en estos fragmentos:

Los compañeros tienen que hacer una producción X para calificarse y tener una puntuación para conseguir algo, entonces yo veo compañeros desesperados. Hablando con una compañera que presentó la tesis de doctorado en otro estado, ella me dijo: Aquí en João Pessoa no es nada la preocupación con la producción. En lo estado de Ceará hay más exigencias. Los profesores del estado de Ceará viven en función de ello. Yo creo que esto es muy preocupante para todos. Aquí pasa lo siguiente: ¿Todos tienen que publicar? Sí, pero hacemos lo que podemos (Jefa de departamento de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

Yo ya fui vice coordinador del Programa de Postgrado y después fui coordinador. Fue una experiencia buena porque nuestro Programa es muy bueno. Todos tienen un nivel de producción alto, saben lo que significa la investigación, porque en ese curso no se juega a hacer investigación. Yo ya entré aquí con postdoctorado. Entré ya investigando, participando de Postgrado... Yo creo que ahora estoy en el sentido inverso de los demás... desde hace, pienso... unos cinco, seis años. Porque mi día empezaba a las cinco de la mañana y ya despertaba pensando en investigación, en Física. Hoy empiezo un poco más tarde, ¡a las seis! (risas). Me he dedicado mucho a mi área de investigación y soy una referencia. Mis publicaciones son en revistas

internacionales. Ahora mismo estoy esperando un resultado de un artículo que envié a una revista internacional. Todos los días leo mi correo para ver si ellos enviaron una respuesta. Si ya me hubiesen enviado, seguramente no estaría dando esta entrevista, estaría haciendo las correcciones indicadas por la revista. Estaría delante del ordenador, tomando un café. Solo haría otra cosa, después de haber concluido las correcciones (Jefe de Departamento de la Facultad de las de Ciencias Exactas).

El relato del profesor expresa una satisfacción personal, un orgullo por participar de un programa de postgrado con excelencia académica, la pertenencia a la élite académica de su área de investigación, propicia su *marketing* personal, factor importante para la cultura del desempeño. La experiencia con el trabajo proporciona al entrevistado una sensación de potencialidad, orgullo, pero también de dependencia, que según Sguissardi (2008) puede “aprisionar el sujeto en la medida que genera la sensación de que sin ese algo, no es posible vivir” (Sguissardi, 2008, p. 215).

Según Ball (2003, p. 98), esas acciones se relacionan con el hecho de que los profesores estén preocupados con la construcción de su “apariencia, con las impresiones causadas y que otros nos causan (...). Es la parte sustancial y actual del desempeño”. Es importante recordar que el valor atribuido por los agentes para construir esas impresiones, de desear el reconocimiento por su desempeño de excelencia, mostrarse orgulloso por haber sido invitado a participar como ponente en eventos científicos importantes de su área de investigación, todo ello está relacionado con a una forma particular de capital simbólico, es decir, “una reputación de honorabilidad universitaria” (Bourdieu, 2008, p. 131).

Veo importante ser invitado para un evento, para ser evaluador de una revista de referencia en el área, esto repercute, porque te conviertes en una referencia, es un indicativo que estás siendo reconocido en la comunidad académica. Yo busco ese reconocimiento, que podría ser incluso mayor. Yo me enfado con la falta de reconocimiento de la propia UFPB, de mis compañeros de departamento. Yo soy más reconocido fuera de mi universidad. Las personas no saben lo que representa nuestros estudios. La repercusión que estas investigaciones tienen fuera de aquí. Yo creo que la recompensa sería algo interesante. En otras universidades, es más importante que otras cosas. Las personas saben reconocer la producción y esto de alguna forma motiva para continuar (Jefe de Departamento de la Facultad de las Ciencias Exactas).

Los profesores expresaron que la intensificación del trabajo y las exigencias alrededor de la producción ha interferido en su formación

académica. No han encontrado tiempo para participar de cursos, eventos científicos, además de no tener tiempo para priorizar las lecturas como les gustaría, lo que ha generado una cierta frustración, ya que los libros son adquiridos, pero se acumulan en las estanterías, sin llegar a ser manipulados. Solo dos profesores afirmaron que, ante las dificultades, consiguen poner la lectura como una prioridad, sea para el trabajo, sea para el ocio. Las demás experiencias relatadas muestran que los profesores realizan las lecturas de forma apresurada o con algún objetivo específico, relacionado al trabajo académico.

Esa cuestión es difícil. Porque me gusta leer, creo que forma parte de nuestro trabajo. Es indispensable. Pero, últimamente, yo solo tengo leído textos relacionados con mi investigación o temáticas relacionadas con las asignaturas que doy. Decir que puedo darme el lujo de leer otros tipos de textos como literatura por ejemplo, estaría mintiendo. Pero creo que es una fase después del doctorado y, luego lo retomo (Jefa de Departamento de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

El tiempo que tengo para la lectura está más relacionado al área de mi trabajo, la logopedia. Desde hace mucho tiempo empecé a leer un libro y no salí de las primeras páginas. Es más o menos así: "voy a leer este libro por placer, porque es un libro bueno", pero la obra no está relacionada con tu vida profesional. No consigo tener tal privilegio. A veces trabajas tanto que cuando llegas a casa, muy cansada, después de hacer muchísimas cosas, tengo que acostar a mi hija, después tengo que organizar todo y después duermo. No tengo tiempo para ello. (Coordinadora de Responsabilidad Social de la facultad de las Ciencias de la Salud).

Sufro en relación a esto, porque llego en casa y veo mis libros en mi pequeña biblioteca y no tengo condiciones de leerlos. No tengo tiempo de parar para estudiar, para leer, entonces pienso que algún día voy a dar cuenta de leerlo todo, de profundizar determinados temas. Lo que hago es: si tengo algún alumno que está trabajando con determinada temática, yo me ciño a la lectura sobre aquel tema para ayudarlo, pero no es esto que te gustaría leer en muchas de las situaciones. Yo toco violín y prácticamente no tuve tiempo para tocar en estos dos últimos años. Entonces esa cuestión afecta mucho, perjudica en la medida que acabas adquiriendo una sobrecarga de trabajo por la falta de tiempo (Coordinadora del Postgrado en la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

La excelencia académica también surge en los relatos como algo que interfiere en las relaciones interpersonales. Según los profesores, hay una tendencia cada vez más grande a formar grupos de investigaciones vinculados a las agencias de fomento, para que los miembros de ese grupo tengan más

opciones de financiación de sus proyectos, publicaciones en periódicos importantes y prestigio en el campo universitario. Eses grupos recuerdan las reflexiones de Bourdieu (2008), sobre la formación de las redes. Según él, “el capital llama al capital” (Bourdieu, 2008, p. 116) y por ello los profesores organizan estos espacios como una forma de fortalecimiento individual, ya que los grupos representan un peso social importante.

Veo que esa cuestión del número de publicaciones, de títulos, se está complicando bastante. Veo que los profesores acaban dividiéndose un poco en grupos. Veo que hay un grupo que se dedica más a la enseñanza del grado, que hace investigación, pero que trabaja mucho y son poco reconocidos. Hay aquellos que actúan en el postgrado que son referencias del departamento, se dedican más a la investigación, dirección, parecen que pertenecen a una clase superior. Y ahora se ha convertido en algo común la formación de grupos de investigación; grupos cerrados, que vincula los proyectos y las publicaciones al grupo. Esto es muy complicado, porque hay personas que son excluidas. Dentro de un grupo las exigencias son muy grandes por producción. Acabas muy expuesto. Es preciso tener cuidado (Jefe de Departamento de la Facultad de las Ciencias Humanas).

Hoy es muy común la organización de grupos de investigación en las distintas áreas del conocimiento. Se incluye alumnos del grado, del postgrado, compañeros del departamento, pero también de otros centros, universidades. Lo veo como algo importante para el intercambio de experiencias, socialización de trabajos. Y también, siempre que es posible, nosotros publicamos, participamos de eventos. Incluso las orientaciones de los trabajos de máster y doctorado ocurren en el colectivo, lo que ayuda al alumno que está investigando y a los tutores que aprovechan aquel tiempo para realizar sus actividades (Vice Coordinadora del Postgrado de la Facultad de Educación).

Para Sennett (2000, p. 104)), “la moderna ética del trabajo se centra en el trabajo en equipo,” que se fundamentan en relaciones superficiales. A sus miembros es exigida una participación activa, que se adapta a los desafíos y está siempre dispuesto a cooperar con el éxito del grupo. Una cuestión importante es que, a veces, estos grupos de investigación funcionan como verdaderos guetos, dedicados a sus proyectos, becas, plazos, publicaciones, en detrimento de los problemas más generales de la universidad donde están vinculados. Incluso esa realidad distancia a los docentes de las discusiones y luchas colectivas alrededor de la propia carrera docente, ya que otros intereses personales y del grupo a que están vinculados son privilegiados. La formación de los grupos o mismo la dinámica de los departamentos se alinean al trabajo flexible y las relaciones establecidas pueden configurarse como performativas,

que generan competencia, en lugar de cooperación y acciones más solidarias y éticas.

Hay algunos intereses que yo creo que acaban perjudicando los principios. Porque despierta en las personas también el afán de ganar más, de querer más. Hay demarcación de lugares. Porque tomas para ti un campo de conocimiento, un campo de investigación y aquel campo es tuyo y nadie más lo toma, porque aquellas asignaturas son tuyas y nadie más puede impartirlas. Es una forma de privatizar también el conocimiento. Entonces hay mucho ese embate. La disputa es muy grande. Observamos algunas acciones que nos dejan triste. La manipulación, la competencia, las reuniones del departamento tiene hora marcada; ¡Esto es una vergüenza! En mi departamento esto ya es cultural. Infelizmente ya ha sido creado en este formato. Las personas se organizan en grupos pequeños y se articulan alrededor de sus intereses (Jefa de Departamento de la Facultad de Educación).

Yo ya vi aquí prácticas muy desagradables. De llegar a interferir para que el interés del otro no fuese garantizado o conquistado en detrimento de los demás; buscas los medios legales para intentar justificar esta actitud. Para mí, esto es una cuestión de ética. Creo además que es algo que interfiere en la ética del profesional cuando este interés choca con lo importante, con un valor esencial y lo perjudica en función de una influencia política, una posición, un posible *estatus*. No sé si esto vale la pena (Coordinadora del Postgrado de la Facultad de las Ciencias Humanas).

Además de presentar cierta decepción en la relación con sus pares, los docentes hacen reflexiones importantes sobre sus propias acciones, ya que tomaron algunas iniciativas en el ámbito de la academia que hirieron sus principios. Según ellas, la experiencia repercutió negativamente en su vida, trayendo sentimientos de decepción, arrepentimiento, culpa. Por otro lado, el hecho de realizar acciones que respetaran sus principios éticos les produjo sentimientos de alegría y satisfacción personal. Las situaciones muestran que las profesoras viven una experiencia de trabajo contradictoria y conflictiva, ya que luchan para actuar en función de sus creencias y principios, pero que se encuentran impotentes delante de la estructura y de las relaciones establecidas en la universidad. Cuando los agentes intentan resistir, corren el riesgo de quedarse fuera del grupo dominante, al mismo tiempo que les exigen someterse a éste (Ball, 2003).

Yo tengo una buena relación con los compañeros, soy muy directa. Resuelvo las cosas con practicidad y diálogo. Pero en la academia si no tienes cuidado, de repente te ves involucrada en una situación de disputa. Es negativo cuando te ves metida en este juego en la universidad. Aunque no haya tenido ninguna actitud para perjudicar a nadie, el hecho de articularse para votar algo, buscar

acuerdos, querer que su grupo produzca siempre, se destaque, siempre buscando algo que no haga daño nunca, esa búsqueda incesante incomoda y, yo me veo siempre queriendo decir basta, porque si te dejas llevar, acabas haciendo algo que perjudica a ti y esto me molesta. Porque esto genera mucha ansiedad, sobrecarga, cansancio y tristeza (Vice Coordinadora del Programa de Postgrado de la Facultad de Educación).

Yo me encontré muchas veces en conflicto por pensar así: Yo nunca haría eso y de repente te ves haciendo exactamente aquello que decías que no harías. Es una sensación horrible, porque acabas tomando una decisión, atribuyendo valor a aquello que el contexto determinó como lo mejor, lo más ventajoso. Por otro lado, yo creo que fui feliz en algunas opciones. Por no haber escogido otra cosa, igual perdiendo ¿sabes? Yo ya tuve propuestas para votar, para elegir o para asumir cargo y determinadas posiciones, en determinados espacios que no estaban de acuerdo con lo que yo creía, que yo quería y tuve que decir no. Cargamos con ello y es una consecuencia muy grande, porque acaba que somos perseguidos de alguna forma. La persecución aquí en la universidad pasa también por esa cuestión, sientes mucho la persecución. Pero es el precio que pagamos por ser correctos, por privilegiar la ética (Jefa del Departamento de la Facultad de Educación).

Las transformaciones en el trabajo académico están conduciendo los profesores a una pérdida de estímulo con la docencia universitaria. Los conflictos personales, las relaciones con los compañeros, las exigencias en relación a la productividad y el desempeño se suman a otros problemas importantes, como la falta de reconocimiento y valoración del trabajo del profesor. Dicho de otra manera, además de la insatisfacción con la falta de valor, ellos cuestionan lo que hoy es valorado en la profesión a que se dedican.

En líneas generales, la cuestión de la productividad en la UFPB, así como ocurre en otras instituciones, es que la productividad es el centro de todo, infelizmente, y yo no sé cómo queda la cuestión de la valoración de la comunidad, del ser humano que está por detrás de esa investigación. Pero creo que el próximo gobierno no ve con buenos ojos a la docencia. Nosotros tuvimos cuatro años de huelga y volvemos de la misma forma que entramos en ella. Entramos en huelga buscando la mejora de nuestro trabajo, de nuestras condiciones de trabajo, de nuestros sueldos, con varias reivindicaciones. Volvimos desmotivados y de la misma forma. Entonces yo creo que esto acabó siendo un reflejo de la desvalorización docente. Infelizmente nuestra profesión aún tiene que ser valorada. Desde el punto de vista del trabajo, desde el punto de vista humanitario. El profesor está trabajando en función de la comunidad, de la sociedad y no hay un reconocimiento de ello (Coordinadora de Responsabilidad Social de la Facultad de las Ciencias de la Salud).

Yo creo que la falta de valorización de la docencia en Brasil es un serio problema. Este año pasamos por una huelga muy larga, de entre cuatro a cinco meses. Yo creo que la huelga es un derecho del trabajador brasileño, un derecho legitimado, pero la forma en que es instrumentalizada, yo, la

cuestiono. Muchos profesores durante el periodo de huelga no participaron de ninguna asamblea, quedaron cuidando de sus cosas, escribiendo, actualizando sus cosas, aprovechando los horarios sin aulas. Los alumnos perdieron un semestre entero. Esto no es un juego, pero no lo condeno. Incluso formo parte de la categoría y ratifico la acción. De "A" a "Z" yo la ratifico. La cuestión es la forma de instrumentalizar el proceso. La huelga yo no la veo como un instrumento totalmente eficaz, tanto es que no conseguimos casi nada en cuatro meses y esto solo refleja la falta de compromiso del poder público con la profesión. Porque si es necesario entrar en huelga, pasar cuatro meses reivindicando una mejora salarial, una mejora de condiciones de trabajo y varios otros aspectos, es porque infelizmente nuestro empleador están dejando a desear, es negligente en relación a la educación. Entonces yo creo que somos poco valorados (Coordinadora de Prácticas de Enseñanza de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

Bueno, lo evalúo de la siguiente forma: nuestra profesión actualmente afronta serios desafíos. Veo como los problemas reales de nuestra profesión, la falta de mejor valoración por parte de la sociedad y del propio gobierno. Afrontamos una huelga en el año pasado que no reivindicaba solo el aumento de nuestros sueldos, sino que reivindicaba, principalmente, la mejora de nuestras condiciones de trabajo. ¡Mira! hoy estoy en una clase abarrotada de alumnos, con poco espacio, dividiendo un espacio con la vice coordinadora del curso, y es aquí que intento concentrarme. En la coordinación de curso tienes contacto tanto con el profesor, como con los funcionarios y alumnos, y necesito atender a las personas, aquí mismo. A veces el asunto de algún alumno, por ejemplo, es más delicado, exige mayor privacidad y no tenemos solución para ofrecer. Esa parte es muy difícil. Ahora, por otro lado, yo veo también que nuestra profesión cumple un papel fundamental en la formación crítica de los alumnos y principalmente, en lo que se refiere a su formación profesional. Es nuestro papel formar buenos psicólogos para la sociedad, formar para la ciudadanía también. Prestar ese servicio en las condiciones de trabajo que tenemos hoy es muy complicado. Hay mucho que mejorar en relación a la valoración de la profesión; es mismo muy urgente (Coordinadora de Curso de Grado de la Facultad de las Ciencias Humanas).

Los relatos hacen referencia al largo periodo de huelga que los profesores junto a los sindicatos realizaron en todo Brasil, como ha sido comentado en momentos anteriores. Pero nos llamó la atención el relato de la profesora que cuestionó la forma en que los profesores se involucraron en ese proceso de reivindicaciones de la categoría. Según ella, fueron pocos los docentes que participaron de las asambleas, porque continuaban produciendo sus artículos, aprovechando el periodo sin clases. Es decir, un momento que podría ser importante para la movilización colectiva, también fue contaminado por la cultura del desempeño que ya está internalizada en los profesores y, por lo tanto, aprovecharon todo el tiempo disponible para producir y cuidar de sus intereses.

Si bien no se espera que nos preocupemos por los demás, sí se espera que nos preocupemos por nuestros desempeños y los desempeños de nuestro equipo y nuestra organización y que contribuyamos a la construcción de espectáculos y “resultados” institucionales convincentes. También se espera que nos apasionemos por la excelencia y en verdad nuestros desempeños y los de la organización” (Ball, 2003, p. 98).

Algunas profesoras mostraron una satisfacción personal bastante importante por haber realizado un buen trabajo, en un área considerada de menor prestigio académico: la responsabilidad social. A pesar del interés en ampliar el número de publicaciones, formar parte del selecto grupo de profesores del postgrado, lo que les causa más placer con el trabajo es poder contribuir la formación de los alumnos o desarrollar un proyecto con impacto social importante, con vistas a la construcción de nuevos aprendizajes y transformaciones de la propia sociedad. Ese tipo de sentimiento fue fuertemente identificado en las profesoras vinculadas al Centro de Ciencias de la Salud, que desarrollan trabajos de responsabilidad social en la institución, por entender que ese es un papel político y un compromiso profesional importante. Contribuir con la promoción e inclusión social, especialmente de las camadas más populares a través del trabajo, representa una motivación especial para estas profesoras y dar sentido a sus acciones en la universidad. En medio de un trabajo académico incierto y en cambios, consiguen desarrollar un “trabajo auténtico” (Ball, 2003, p. 100), y “se chocan contra la intencionalidad racional de las reformas y contra los desempeños alegres y engañosos de excelencia y calidad”.

Cuando preguntamos a los profesores qué sentimientos impregnan sus relaciones con el trabajo, ellos dijeron que la alegría y la sensación de haber realizado un buen trabajo están relacionadas a la esencia del trabajo académico, es decir, contribuir a la formación de los alumnos, ser un profesional ético, dar buenas clases, orientar trabajos de conclusión de curso, etc. Los sentimientos negativos citados están relacionados con el exceso de trabajo y las relaciones interpersonales cuando son basadas en la disputa y competitividad en nombre de la excelencia académica.

Estoy realizado y no tengo interés de cambiar de profesión, llegué al último nivel de la carrera (risas). Aunque sea una actividad de agotamiento físico y mental, dar clase y orientar investigación me renueva y son las actividades que

más me motivan en la Universidad. Las relaciones interpersonales también desmotivan un poco. Esa es mi mayor tristeza. Las disputas son exageradas y hago todo para no entrar en ese juego. No tengo este perfil. Mi trabajo necesita ser placentero. La disputa por el espacio en esa profesión en la mayoría de las veces, daña los principios éticos, y revertirla es casi imposible. Intento al máximo no invadir el espacio o intereses de los compañeros y posibilitar transparencia en mis acciones. Tengo una formación humana y espiritual que me ayudan en esas relaciones humanas y que creo que también me ayudan en la conducción de mi vida y de mi trabajo (Coordinador del Postgrado de la Facultad de las Ciencias Exactas).

Para mí lo que más motivación y placer me da es cuando vemos el fruto de nuestros trabajos; es la devolución a la sociedad de buenos profesionales. Por ejemplo: nosotros tenemos una exalumna que está concluyendo un máster y aprobó una oposición para profesora substituta en el propio curso donde fue alumna, el curso de Pedagogía. Esto para mí es de una importancia y orgullo muy grande, porque sé que, aunque de forma tan pequeña, contribuí para su formación. El placer momentáneo es el placer de la investigación. Cuando yo estoy desarrollando un trabajo, dando mis aulas, construyendo conocimiento junto a mis alumnos y vemos la comprensión del contenido. Es un momento saludable de placer inexplicable. Lo que me causa tristeza son las personas. Las relaciones con las personas que a veces no tienen la misma perspectiva que tú o la misma identidad, porque son personas que te hacen daño con la mirada, con acciones, en fin, que en las relaciones quieren ejercer un cierto poder sobre la situación y que incluso te denigren. Entonces esas relaciones conflictivas me dejan muy triste. Me hacen gastar una energía muy grande, perder fuerzas de la nada. A veces es una rabia, un agravio que no lleva a nada. (Jefa de Departamento de la Facultad de Educación).

Yo siento mucho placer en dar clase y también en orientar a los alumnos. Me hace muy feliz cuando veo que en un aula conseguimos discutir bien un determinado contenido, cuando veo que los alumnos aprendieron de verdad y que quedaron satisfechos. También me quedo contenta cuando un alumno aprueba una oposición, cuando está trabajando, cuando continúa su formación en un postgrado y vuelve aquí para contar lo que está haciendo. Veo el resultado de nuestro trabajo. Esto es lo que más me alegra. Ahora lo que me deja más triste (...) déjame pensar (...) es el hecho de que a veces observamos algunos compañeros poniendo cuestiones, intereses personales en detrimento del colectivo. Ello genera muchas peleas, muchas disputas (...) En la universidad hay mucho de esto, infelizmente. Parece que hay un placer en ciertas personas de usar un poco de su poder en la gestión, por ejemplo, para impedir, o mismo, dificultar que el compañero también conquiste su espacio. Entonces, esto hace con que la universidad pública se convierta en un espacio privado y es realmente una situación que me incomoda (Coordinadora del Postgrado de la Facultad de las Ciencias Humanas).

La relación entre “placer y sufrimiento” que impregnan la actividad académica fue muy bien ejemplificada por una de nuestras entrevistadas, que aunque reconozca la sobrecarga y las exigencias alrededor del trabajo, afirma que el sentimiento de satisfacción y el encanto por la investigación es muy

grande y que esto ayuda a superar todas las dificultades, aunque esto represente un exceso de trabajo y una interferencia en su vida personal, haciendo del trabajo también su ocio.

Mira, independientemente de estar aquí o en casa, la función del investigador para quien tiene esa dedicación y el gusto por el juego (risas), pasa lo siguiente: Pasa una persona y ve a un profesor labrando la tierra, cuidándola. Ahí, una persona viene y dice: ¿Estás trabajando? Ahí él lo contesta: no, estoy relajando. Ahí después ve el profesor sentado, leyendo, ahí él dice: ¿Estás relajando? Ahí él responde: No, ¡estoy trabajando! Entonces el trabajo y el ocio están de alguna medida conectados. Porque es bueno, tenemos el placer, te sientes bien con esa cosa de leer, percibir determinados detalles y reflexionar sobre aquello, conversar sobre ello con los demás compañeros. Entonces es un trabajo que me da mucho placer. La publicación, la orientación, las discusiones en los grupos de investigación, las charlas. Aquí en el postgrado sucede que, al margen de exigencias y la falta de estructura física para trabajar, experimentas un placer mayor (Coordinadora del Postgrado de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

Los discursos de los docentes confirman los sentimientos contradictorios en relación al trabajo y la interferencia en sus subjetividades. Aunque los profesores observen de forma crítica los cambios en su trabajo y los nuevos valores de excelencia que fueron establecidos, acaban aceptando e incorporando los cambios. Es preciso pensar en un trabajo académico bajo otra lógica, capaz de rescatar la creatividad y el espíritu solidario entre los pares, para atenuar el sufrimiento en el trabajo docente que ha llevado a muchos a desistir de la profesión.

En el próximo punto, presentaremos la política de evaluación de la UFPB y de qué forma ese proceso que está directamente relacionado a la excelencia del trabajo alcanza a los profesores y cómo ellos analizan esa experiencia.

3 Evaluación Interna y Externa

En esta sección reflexionamos sobre la política de evaluación de la UFPB que está en consonancia con el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, que se fundamenta en los discursos, orientaciones y principios gerenciales. El control vía evaluación de desempeño contribuye significativamente a los cambios que están siendo procesados en el trabajo académico en esta institución. En este punto también verificamos cómo los

sujetos de la investigación comprenden esa política y cuáles las posibles implicaciones que identifican para su trabajo en la universidad.

3.1 SINAES y evaluación institucional: evaluación docente por el discente, evaluación por competencia, evaluación entre los pares y control del trabajo

La evaluación ganó un espacio importante en la reforma del Estado y en la gestión gerencial. Así, la gestión de las universidades públicas incluidas en este contexto más amplio, pasaron a utilizar la evaluación como mecanismo de control del trabajo académico. Como nos recuerdan Del Pino, Vieira y Hypólito (2009), por medio del conocimiento del trabajo de las personas el gobierno dirige sus políticas y determina los objetivos que deben ser alcanzados por todos los sujetos.

En la UFPB, la evaluación se da a través de varios procesos internos y externos, orientada por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior. Los mecanismos gerenciales de evaluación en la universidad están en sintonía con las orientaciones que privilegian la productividad y la eficiencia del trabajo académico. Una de las acciones más recientes fue la implantación de la política que evalúa el desempeño de los sujetos que asumen la gestión pública federal, como establece el Decreto 5.707/2006⁸⁸.

De acuerdo con el Vicerrectorado de grado, la definición de una política interna de evaluación es importante porque contribuye a provocar “reflexiones colectivas y consolidar una cultura de evaluación y de transparencia de las actividades académicas y administrativas” (UFPB/PRG, 2014). A partir de esa comprensión, la UFPB ha implantado a través de la Comisión Propia de Evaluación, nuevos mecanismos de evaluación de la universidad que abarcan tanto los sectores administrativos, a través del Sistema de Gestión de

⁸⁸ De acuerdo con el Art. 1º de la Ley 5.707 de 23/02/2006, “queda instituida la Política Nacional de Desarrollo de Personal, a ser implementada por los órganos y entidades de la administración pública federal directa, autárquica y fundacional, con las siguientes finalidades: I - mejora de la eficiencia, eficacia y calidad de los servicios públicos prestados al ciudadano; II - desarrollo permanente del funcionario público; III - adecuación de las competencias requeridas de los servidores a los objetivos de las instituciones, teniendo como referencia el plan plurianual; IV - divulgación y gestión de las acciones de capacitación; y V - racionalización y efectividad de los gastos con la capacitación.

Desempeño por Competencia, responsable de evaluar el trabajo de los técnicos administrativos, como de los profesores, para lo cual fue creada la Evaluación Docente por el Discente, que evalúa el trabajo del profesor, a partir de criterios pedagógicos y metodológicos y su relación con la propuesta de los cursos.

La Evaluación del Docente por el Discente es realizada al final de cada periodo lectivo y tiene como objetivos mejorar la calidad de la enseñanza de grado y garantizar la participación de los alumnos en ese proceso. Así, los discentes de la institución solo consiguen efectuar su matrícula cuando rellenan el formulario de evaluación que se encuentra disponible en el sistema académico de la universidad. La propuesta está organizada para que los discentes atribuyan notas a los docentes a partir de los siguientes conceptos: Excelente (notas entre 9.0 y 10.0), Bueno (entre 7.0 y 8.0), Regular (entre 5.0 y 6.0), Insuficiente (entre 4.0 y 3.0) y Pésimo (entre 0 y 2.0). El cuadro a seguir muestra los criterios que componen la evaluación del docente por el discente en la UFPB:

Cuadro 10: Criterios de evaluación docente por los discentes de la UFPB

ÍTEM	ORIENTACIÓN
1. CUMPLIMIENTO DEL PLAN DE CURSO	Evalúa la correspondencia verificada entre los contenidos presentados y desarrollados por el profesor, en sala de aula, y los contenidos programados y descritos en el plan de curso.
2. RELACIÓN CON LOS GRUPOS	Evalúa el uso, por el profesor, de cordialidad, respeto, consideración y cortesía, en el tratamiento con los discentes.
3. ASIDUIDAD	Evalúa la frecuencia con que el profesor compareció a las aulas.
4. PUNTUALIDAD	Evalúa el cumplimiento, por el profesor, de los horarios establecidos para el inicio y término de las aulas.
5. MOTIVACIÓN DEL DISCENTE	Evalúa, de forma general, las acciones emprendidas por el profesor para estimular la participación de los discentes en las aulas.
6. DOMINIO DE LOS CONTENIDOS	Evalúa el conocimiento teórico mostrado por el profesor, en conjunto con los recursos didácticos que éste utilizó para promover el aprendizaje de los discentes.
7. CLARIDAD EN LA EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS	Evalúa la habilidad mostrada por el profesor en exponer contenidos y en aclarar las dudas surgidas durante la exposición de un tema, explicando el mismo contenido con diferentes raciocinios y con riqueza de detalles, por ejemplo.
8. ATENCIÓN INDIVIDUAL EN EL AULA	Evalúa la sensibilidad del profesor con relación a las dificultades individuales de aprendizaje, facilitando tiempo, en sala de aula, para solucionar las dudas, rever conceptos y dar ejemplos, siempre que solicitado.
9. ATENCIÓN FUERA DEL AULA	Evalúa el tiempo dedicado por el profesor, fuera de los horarios de sus aulas (en el ambiente de trabajo, por e-mail, entre otros), para, de forma individualizada o en grupo, auxiliar los discentes en la superación de eventuales dificultades de aprendizaje.
10. UTILIZACIÓN DE LAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	Evalúa la efectiva utilización, por el profesor, durante el curso, de los libros, artículos y periódicos relacionados en el plan de curso, incluyendo las referencias bibliográficas básicas y complementares.

Fuente: Vicerrectorado de Grado de la UFPB.

Los criterios de referencia que nortean la evaluación Docente por el Discente, están claros y pueden ayudar a acompañar el trabajo que viene siendo realizado por los profesores, especialmente, en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje y así contribuir para la mejora de su calidad. Sin embargo, la propuesta no establece ninguna política de sensibilización para los discentes en relación a la importancia de ese proceso de evaluación que están siendo obligados a realizar.

La forma como la evaluación ha sido desarrollada, puede restringir la experiencia de participación de los alumnos a un proceso mecánico y poco reflexivo, reducido apenas a rellenar el formulario como cumplimiento de una obligación exigida por la institución. Los fragmentos que siguen consideran la evaluación de los docentes por los alumnos como un instrumento importante de acompañamiento del trabajo académico realizado, pero refuerzan la falta de una política de formación de la UFPB para que los alumnos se involucren de manera consciente en ese proceso:

Sí. Recientemente fue implantada la Evaluación del Docente por el Discente, creo que es una evaluación importante, creo que los alumnos tienen condiciones para evaluarlos, pero creo que esto debería ser acompañado por una sensibilización, para que los alumnos percibiesen esa evaluación como importante para la mejora de la calidad del profesor y no como algo personal, hecha de cualquier forma, rellena sin reflexión, como un cumplimiento de una exigencia burocrática del rectorado, como una condición para que él pueda ser matriculado... (Jefa de Departamento de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

Tengo esa evaluación como un *feedback* muy importante. Para que el alumno se matricule en el semestre siguiente, necesita evaluar las asignaturas que cursó en el semestre anterior. Para que este alumno se matricule en las asignaturas del sexto periodo, debe evaluar la mía y las demás asignaturas del quinto. Entonces yo tomo este proceso como un *feedback* muy positivo para reorganizar mi práctica, actualizar contenidos (Coordinadora de Responsabilidad Social de la Facultad de las Ciencias de la Salud).

Asimismo, no hay referencia sobre los resultados obtenidos a través de la evaluación, es decir, no está definido cómo serán analizados los datos, cómo tendrán acceso los profesores a su evaluación, qué actividades serán desarrolladas respecto a los criterios que presentan mayores problemas para que sean superados, etc. La ausencia de esas informaciones en relación al uso de los datos, convierte la evaluación en algo carente de sentido, ya que no está prevista ninguna propuesta que oriente el trabajo pedagógico e institucional a partir de la referida evaluación.

La universidad ha de explicitar de manera clara los rumbos a ser seguidos, sus objetivos, demandas y planificación de sus acciones para dar sentido y fundamentación al proceso de evaluación docente por el discente. Del contrario, esa propuesta de evaluación puede tener una vida muy corta, perder la credibilidad y legitimidad, transformándose en un gran número de datos sin

un análisis colectivo que provoque cambios a partir de la experiencia de la evaluación.

En relación a la reciente política de evaluación de la UFPB del trabajo de los docentes que asumen cargos de gestión en la universidad, los criterios están definidos por la Resolución de nº 23/2014, que dispone sobre el “Sistema de Gestión de Desempeño por Competencias de los funcionarios técnico-administrativos en educación y docentes ocupantes de funciones gerenciales de la UFPB”. De acuerdo con la referida Resolución,

Art. 2º El Sistema de Gestión de Desempeño por Competencias (SGDCom) de la UFPB está constituido por los siguientes procesos interrelacionados: planificación, evaluación, validación y acompañamiento de la actuación del funcionario en el ambiente organizacional a partir de la identificación de referenciales de desempeño que expresen el nivel de desarrollo de determinadas competencias por el funcionario.

La propuesta del SGDCom se incluye con propiedad en los principios gerenciales. A partir de la lógica de la racionalidad que valora el desempeño, la eficiencia y la efectividad, el Sistema propone introducir en la UFPB, el énfasis en la “competencia gerencial.” Además, gran parte de la responsabilidad por el desempeño positivo de la institución ha recaído sobre los gestores, y en este caso, profesores-gestores que son evaluados y acompañados en el proceso de trabajo. Eses agentes han de alinear competencias académicas y administrativas, “tornándose una especie de gerente” (Meyer Junior, 2003) que incorpora sustancial poder y compromiso.

El gestor se ha afrontado con la ambigüedad y dilemas que implican, de un lado, los ideales históricos de la universidad y, por otro lado, la búsqueda de productividad, eficacia y eficiencia. En esa arena se espera que el profesor-gestor tenga la capacidad de intervenir, actuar y convivir dentro de esa tensión, que se caracteriza por la presencia de juegos de política y poder al lado de la lógica de resultados (Barbosa y Mendonça, 2014, p. 142).

La Resolución 23/2014 también hace referencia a los objetivos del Sistema de Gestión de Desempeño por Competencias de la UFPB en el Art. 4º, de las cuales destacamos:

- I. Contribuir para el desarrollo institucional, subsidiando la definición de directrices para políticas de gestión de personal y para la mejora de la calidad de los servicios prestados a la comunidad.

- II. Proveer indicadores que subsidien la planificación estratégica en lo que se refiere al desarrollo de los servidores de la UFPB.
- III. Identificar condiciones físicas y tecnológicas del ambiente organizacional de actuación del servidor que puedan interferir en su desempeño, en la forma de mediadores.
- IV. Actuar como un instrumento de planificación y evaluación del desempeño sectorial para los gestores de las unidades administrativas de la UFPB.
- V. Dar oportunidad a la participación del servidor en la planificación de las actividades sectoriales alineadas a los objetivos y metas institucionales.
- VI. Subsidiar la elaboración de programas de capacitación, así como auxiliar en el dimensionamiento de las necesidades institucionales de personal y de políticas de sanidad y riesgo laboral.
- VII. Mejorar la comprensión del servidor sobre la importancia de su trabajo para el alcance de las metas y estrategias de la institución.

Los objetivos propuestos muestran cierta preocupación con la calidad de los servicios prestados por la UFPB y, al mismo tiempo, indican la intención de involucrar los docentes y técnicos administrativos en el proceso de evaluación de la gestión universitaria, sensibilizándose respecto a la relevancia de ese proceso de participación. Es importante destacar también la referencia a las condiciones de trabajo, y, especialmente, a las necesidades, sanidad y el riesgo ocupacional de los agentes. Ello es significativo porque los profesores que actúan en la gestión acumulan también la docencia, lo que genera una sobrecarga que puede interferir en la calidad de su trabajo y también en su salud.

Por otro lado, predominan en el Sistema de Gestión de Desempeño por Competencia de la UFPB algunos conceptos que son propios del lenguaje empresarial, tales como: “indicadores, planificación estratégica, desempeño, metas” y que están siendo propuestos para direccionar la evaluación de los agentes que actúan en cargos de gestión. Según Ball (2005), ésta ha sido una tendencia, es decir, introducir conceptos tradicionalmente utilizados en las empresas como referencia de gestión para las instituciones públicas. La universidad incorpora la premisa de que es preciso ser excelente sin dejar de ser pública. Para Chauí (2001), la universidad en lugar de crear sus propios

patrones y criterios de evaluación, imita y mal, los patrones de la empresa privada y de la lógica de mercado:

La universidad que es responsable de la creación e invención de métodos de investigación y de evaluación de la realidad, hasta ahora se mostró incapaz de crear los métodos y criterios de su autoevaluación y pasó a adoptar un indicador que tiene sentido en las empresas, pero no sabe bien cual el sentido en la docencia y en la investigación (Chauí, 2001, p. 124/125).

La UFPB propone un modelo de gestión de personas articulado por competencias. Así, se atribuye al trabajador mayor responsabilidad por su propia eficiencia y productividad en el trabajo. El profesor-gestor internaliza la cuestión de la responsabilidad individual, pero también asume una responsabilidad por el grupo para que éste contribuya de manera exitosa para el cumplimiento de las metas institucionales. Sobre la competencia, el Art. 3º de la Resolución 23/2014 dispone:

I- **Competencia:** es la movilización, integración y transferencia de conocimientos, habilidades y actitudes expresas en el desempeño profesional del servidor en un determinado ambiente organizacional.

V- **Competencia individual:** capacidad de movilizar en acción un conjunto de atributos de comportamiento sociales y políticos, de manera ética e integrada, para la cualificación del desempeño y la mejora de las funciones técnicas del ambiente organizacional, agregando valor a la UFPB.

La gestión por competencias, de esta manera, privilegia un saber actuar responsable y reconocido, que implica movilizar, integrar, transferir conocimientos, recursos y habilidades que agreguen valor a la organización y valor social al individuo. De acuerdo con Fleury y Fleury (2001), el concepto de competencia está pensado como conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes (es decir, conjunto de capacidades humanas), que justifican un alto desempeño, de manera que se cree que los mejores desempeños están fundamentados en la inteligencia y personalidad de las personas.

En ese sentido, la evaluación del profesor-gestor en la UFPB también se articula a la idea de desempeño. Es posible identificar una relación de complementariedad e interdependencia entre competencia y desempeño ya que son instrumentos de la misma lógica gerencial. Ambas las tecnologías asocian la performance de la universidad con las de sus agentes y parecen

estar basadas en un mismo presupuesto: la competencia o el desempeño del individuo ejerce influencia en la competencia o desempeño de la organización y son influenciados por ella. En relación a la evaluación del desempeño en la UFPB, la Resolución 23/2014 establece que:

VI- **Evaluación de desempeño:** instrumento gerencial que permite al administrador mensurar los resultados obtenidos por el servidor o por el equipo de trabajo, mediante criterios objetivos resultantes de las metas institucionales, previamente pactadas con el equipo de trabajo, considerando el patrón de calidad de atendimento al usuario definido por la UFPB, con la finalidad de subsidiar la política de desarrollo institucional y del servidor.

VII- **Desempeño:** performance del servidor en la ejecución de actividades y en el cumplimiento de metas previamente pactadas entre el ocupante de la carrera y de la UFPB, en los planes de trabajo sectoriales e individuales, con vistas al alcance de objetivos institucionales.

(...)

IX- **Plan de trabajo:** documento que subsidia la definición de atribuciones, procesos y metas sectoriales e individuales, que debe reflejar lo que será realizado en el período de su duración y que direccionará todas las acciones gerenciales y del equipo, visando formalizar y acompañar el desempeño del sector y de los servidores a él vinculados.

(...)

La lógica de la auditoría (Ball, 2003), introduce en la UFPB la idea de que tornar transparentes los resultados del desempeño de los profesores-gestores es un importante instrumento para viabilizar las informaciones necesarias sobre el funcionamiento de la universidad y el logro de sus metas. Asimismo, esa evaluación puede servir para implantar la llamada “cultura del desempeño,” que de entre otras cuestiones, condiciona ese logro al pago de posibles gratificaciones concedidas de acuerdo con la productividad del servidor, como puede ser confirmado en el párrafo de la Resolución 23/2014 que trata de la Progresión por mérito profesional.

XX- **Progresión por mérito profesional:** cambio para el patrón de pago inmediato subsecuente, a cada dieciocho meses de efectivo ejercicio, observado el respectivo nivel de capacitación, desde que el servidor presente resultado favorable en la evaluación de desempeño del SGDCOM.

El *modus operandi* de la política de evaluación de los profesores-gestores de la UFPB se caracteriza en líneas generales por un sistema de verificación y medición del desempeño, lo que seguramente provoca reflejos en el trabajo de

ese profesional y en su relación con la universidad. No hay dudas en relación a la importancia de evaluar el trabajo académico y sus agentes, considerando la función social de la universidad. Pero, es necesario tener cuidado con los posibles efectos adversos generados por la evaluación del desempeño, no por su existencia en sí, sino por la manera cómo sus instrumentos están siendo fundamentados y conducidos. El desempeño vinculado a un sistema de recompensas y sanciones que cambia la relación del profesor-gestor con su trabajo, puede construir una dinámica de extrañamiento del sentido de identidad y ética de su profesión.

Los sujetos de la investigación también hicieron mucha referencia a la evaluación realizada por sus pares, de acuerdo con la política de progresión funcional de la UFPB, de acuerdo con la Resolución 37/1999 del CONSEPE. La referida resolución establece que el docente con dedicación exclusiva debe alcanzar una puntuación mínima de 140 puntos, relativos a su producción académica en la enseñanza, en la investigación y/o en proyectos de responsabilidad social a cada semestre lectivo. Los profesores que asumen cargos de dirección de centro o en el rectorado, consiguen la progresión sin la necesidad de someterse a la evaluación de pares. Sin embargo, en función de la demanda de trabajo y del número reducido de docentes, estos profesores acaban asumiendo otras actividades académicas además de las tareas de la gestión.

En el ámbito del grado es el sistema de progresión funcional a cada dos años. Esta progresión también sigue una tabla, hay un “cuadro de evaluación”, el término es este. En este cuadro hay una puntuación para cada actividad a cada dos años, entonces, para progresar, necesitas alcanzar esa puntuación mínima y también acaba siendo una sistemática de evaluación. Es (...). Yo soy la presidenta de la comisión de evaluación de la progresión funcional de mi departamento que es el de Derecho Privado. Entonces yo hago esa parte de conferir, de rellenar este cuadro de evaluación de la producción, de las cantidades de hora en clase, de las actividades como un todo que incluye enseñanza, investigación y responsabilidad social. Entonces tienes que tener por lo menos dos de esas actividades, o enseñanza e investigación o enseñanza y responsabilidad social. Hago esa evaluación junto a dos profesores. La comisión son tres miembros en el ámbito del departamento de Derecho Privado, ahí tenemos esta atribución también de ayudar en ese sistema de evaluación (Coordinadora del Postgrado de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

No da para hacer todo al mismo tiempo. Los profesores acaban, o por lo menos la mayoría de los profesores, priorizando algunas áreas. En el caso de la UFPB, quién asume la gestión (dirección y vice dirección), en tesis está dispensado de las otras actividades y esto repercute incluso en la propia progresión. En la resolución de la progresión consta que quién gana gratificación, en el caso C y D, progresa solo por el hecho de ser director, entonces no precisa de toda la puntuación relacionada a la enseñanza, a la investigación y a la responsabilidad social. Esto obviamente en la práctica no ocurre. Buena parte de los gestores acaban involucrándose, cotidianamente, aun estando en la gestión, desarrollando actividades de investigación, de responsabilidad social y de enseñanza, aunque sea en menor proporción (Vicedirector de la Facultad de las Ciencias Humanas).

Esta evaluación condiciona la progresión funcional al desempeño y la productividad del profesor, que tiene como referencia un cuadro de indicadores que cuantifica el trabajo académico, haciendo el cambio de una categoría a otra “sinónimo de producción literalmente” (Leher y Lopes, 2008). El nuevo gerencialismo transforma el trabajo y la vida de los profesores universitarios en objeto de evaluación. Cuando se refieren a la evaluación de los pares y a los procedimientos establecidos por la UFPB para progresión funcional, los docentes afirman que cuando su evaluación es apreciada por la comisión y presentada al departamento para ser aprobada o no, hay siempre una expectativa y de algún modo una exposición de su trabajo. En el caso de que ocurra la evaluación del proceso de más de un profesor en la misma reunión, la comparación entre los pares es inevitable y muchas veces causa restricciones. Para Sennett (2006), las formas de evaluación de las instituciones llevan a los sujetos a perder el control de sí, “y desde el punto de vista psicológico, a un sentimiento de vergüenza por el sometimiento a otros” (Sennett, 2006 p. 45), lo que instaura según el autor, una especie de trauma social.

Vemos que los criterios incluyen la carga horaria en la docencia en el grado y en el postgrado, en la educación a distancia también, la cuestión de las publicaciones tiene un peso importante, las comisiones que participas, los tribunales, las tutorías, los cargos en la gestión (...). Todo es puntuado y necesitamos llegar a los 140 puntos por periodo (...). Después, nuestro proceso es sometido a una comisión que evalúa toda la documentación, certificados, artículos y se elabora una memoria. Después que este documento es apreciado por el departamento, hay la aprobación o no. En las reuniones vemos que hay personas que hacen una puntuación diez veces mayor que la mínima exigida (...). Y otros alcanzan el mínimo necesario. Cuando hay dos procesos en este estado, es incluso embarazoso ver la diferencia. Parece que uno trabajó menos que el otro compañero, cuando en realidad, sabemos que el

mínimo alcanzado es resultado de mucho trabajo (Vice coordinadora del Postgrado de la Facultad de Educación).

En el semestre pasado por ejemplo, como estoy haciendo mi doctorado, no conseguí producir artículos científicos, porque lo que estaba produciendo era para mi tesis. Los artículos tienen que ser inéditos. En ese último semestre me quedé prácticamente sin artículos científicos. Porque estoy trabajando en mi tesis y esto seguramente reflejará en mi puntuación. Y cuando pasas un periodo produciendo poco, esto realmente incomoda. (Coordinadora de Prácticas de Enseñanza de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

En la gestión gerencial, es común identificar algunas posturas de los sujetos que se someten al control y a la evaluación, y percibir que ellos actúan como si fuesen libres, capaces de hacer las propias elecciones, cuando en realidad el control gerencial es interiorizado por los sujetos, que pasan a auto controlarse para producir más y mejor. Esa realidad se hizo muy evidente en el caso de una docente que, además de considerar la puntuación mínima exigida para la progresión en la UFPB muy fácil de ser lograda, también presenta esa idea de que el control y/o la exigencia por producción de su trabajo no tiene origen en la universidad, pero es resultado de una exigencia personal.

Durante ese periodo que estuve en la gestión, hubo una disminución de mi producción (risas), lo que provocó una exigencia mayor de mi parte. Me quedé maniatada. No hay otra forma. Los días pasan y hago lo que puedo. Entonces hay una exigencia interna. Me enfado conmigo misma y, me siento incómoda por no haberlo conseguido. Pero yo creo que en el ámbito de la universidad, no veo que haya esta exigencia, porque veo que alcanzar la puntuación mínima en este cuadro de puntuación para progresar en la carrera es muy poco para mí. Entonces la mayoría de los profesores superan la puntuación mínima, incluso aquellos que no están en el Postgrado. Los del Postgrado superan y mucho la puntuación mínima (Coordinadora del Postgrado de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

La evaluación externa, también prevista en el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), Ley nº 10.861/2004, presentada en el capítulo 4 de ese trabajo, fue poco recordada por los entrevistados. Esa evaluación es realizada por una comisión externa a la UFPB, indicada por el Ministerio de Educación que evalúa los cursos de grado

en lo que se refiere a la formación y producción académica del cuadro docente, las instalaciones, el acervo de la biblioteca, el laboratorio de informática, entre otros aspectos.

Para una de nuestras entrevistadas, que vivenció directamente ese proceso de evaluación externa durante el periodo que fue coordinadora de curso, la experiencia fue extenuante. El proceso implicó a los profesores del curso:

Fue una experiencia agotadora, porque asumí la coordinación en la época en que el curso sería evaluado por el MEC. Tendríamos a partir de esa evaluación nuestra nota, ¿verdad? Y esto demandó del curso una organización en varios sectores que se deparó con esa ausencia de preparación, de organización previa. Entonces dio un poco de trabajo a todo el equipo para que atendiésemos al MEC de acuerdo con todos los criterios elegidos para esa evaluación. Entonces fueron varios meses de intenso trabajo colectivo, tuvimos que componer varias comisiones para garantizar el desarrollo de ese trabajo. Todo lo que el curso ofrecía, todo el trabajo del curso, todo el trabajo pedagógico y político del curso tenía que estar bien organizado para atender esa evaluación. Fue muy laborioso y exigió mucha energía de nuestra parte, mucho trabajo (Jefa de Departamento de la Facultad de Educación).

Esa cuestión de la evaluación externa, es importante, pero también un desafío. Como indica Ribeiro (2011), ese tipo de evaluación debe considerar las especificidades locales de la institución, ya que, cuando la comisión utiliza el cuadro con los parámetros de referencia sin considerar esa dimensión de la diversidad y realidad de cada universidad y curso, corre el riesgo de reducir el proceso de evaluación a una simple fiscalización. En ese sentido, la oportunidad de formación y reflexión que puede ser generada a través del proceso de evaluación se ve afectada.

Una experiencia importante en ese sentido fue citada por una de nuestras entrevistadas. Ella criticó la evaluación desarrollada por la comisión porque consideró precaria la cuestión de la infraestructura del curso, y, por lo tanto, inferior al patrón exigido por el MEC. Según ella, ese es el tipo de problema que no puede ser resuelto por los agentes del curso, sino por el propio MEC responsable por la financiación de las reformas estructurales en la universidad. Aunque reconociendo que el curso carece de mejores condiciones estructurales, la comisión desconsideró otros factores importantes a la evaluación como un número reducido de abandono de los estudiantes y la cualificación de su cuadro docente.

Si quien hace el control es el propio MEC, el INEP, ellos saben las dificultades de construcción, por ejemplo, de estructura, de espacio físico, de equipamientos necesarios para la docencia. Dependemos de recursos y en tiempos de crisis es complicado. Hay toda una dinámica interna y las cosas no ocurren como queremos. Hace más de cuatro años que elaboramos nuestro PDI. Ya hay un proyecto aprobado en el ámbito del “Ayuntamiento Universitario,” pero hay una serie de dificultades que no conseguimos explicar, ni dimensionar. Entonces tenemos esas dificultades básicas; dificultades en relación a la estructura, que en términos de evaluación, acaba estando poco claro, no se puede ver. Al final el curso, el programa, pierde puntos en función de aspectos que no dependen de nuestro trabajo, por lo menos no directamente. Otros factores como la calidad de nuestros alumnos, la evasión reducida y los profesores que son muy cualificados fueron casi desconsiderados. Entonces yo creo que hay una exigencia muy grande, un discurso privatizador, un lenguaje de ese sector aquí dentro, la evaluación es similar, pero las condiciones que tenemos son precarias para acompañar ese discurso y esa dinámica que es propia del sector privado (Coordinadora del Postgrado de la Facultad de las Ciencias Jurídicas).

El final de este fragmento es muy interesante, porque la docente hace referencia a la incorporación del lenguaje y de los procedimientos del sector productivo en el espacio público (Ball, 2005; Clarcke y Newman, 1997). La evaluación de la educación superior en el país y en la UFPB evidencia esa dinámica. Las exigencias alrededor de la evaluación hacen de las universidades y sus agentes rehenes de la lógica de las puntuaciones y del desempeño, lo que las distancia de sus valores académicos y sociales pensados a partir de otra lógica, más formativa y transformadora.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

El contexto de la reforma del Estado brasileño a partir de la década de 1990, que alteró significativamente la **gestión** de las políticas públicas, generando profundos impactos y cambios decisivos en la educación brasileña y, principalmente, en la educación superior, fue el escenario del análisis presente en la propuesta de estudio de esta tesis doctoral que buscó saber cómo la Universidad Federal de Paraíba (UFPB) ha experimentado estos cambios internamente, y qué efectos produjeron en el trabajo académico y en la vida de los profesores que ocupan cargos de **gestión**. La repercusión de las reformas genera impactos específicos en las instituciones, ya que el espacio universitario como campo social, puede incorporar, reproducir y mantener la realidad más amplia en su interior, o contradictoriamente, transformar las estructuras existentes a través de estrategias, acciones y posiciones ocupadas por sus agentes.

Para ello, era necesario observar los cambios en la **gestión** universitaria y en el trabajo docente en la misma UFPB y entender cómo los sujetos de la investigación analizaban su trabajo, teniendo en cuenta, especialmente, las exigencias en torno a la evaluación y a la productividad, mecanismos éstos inspirados en el modelo de **gestión** privada.

El hecho de querer conocer y comprender las experiencias y acciones alrededor del trabajo de compañeros que trabajan en la institución a la cual también pertenezco, no se configuró como una práctica de investigación sencilla de realizar. Esto se debe a que, al desarrollar una investigación en el campo en que el investigador actúa profesionalmente, es necesario objetivar el

día a día, es decir, convertir la realidad aparentemente conocida en objeto de análisis, de crítica, así como también de nuevos aprendizajes y experiencias.

El proceso de recolección de datos en la UFPB, así como la aproximación a los sujetos de la investigación, fue difícil, porque para conocer y analizar sus experiencias profesionales y personales en relación al trabajo académico era necesario superar una serie de condiciones objetivas y subjetivas a las que están sometidos los profesores universitarios en la actualidad.

La investigación trajo elementos importantes para el análisis del objeto, ya sea a través de la investigación bibliográfica y documental, ya sea a través de las observaciones y entrevistas. El diálogo establecido a través de las diferentes fuentes fue fundamental para lograr nuestros objetivos y responder a las preguntas planteadas por la investigación. Considero, además, que la investigación como instrumento y práctica educativa posibilitó la construcción de un conocimiento de realidades y situaciones imprevistas en un principio, que pero en el proceso de desarrollo de la investigación, ayudaron a comprender y a confirmar la premisa de esta tesis doctoral.

Las políticas de privatización y expansión de la educación superior en Brasil se inscriben en el contexto de la reforma del Estado y de las políticas económicas globales, bajo la supervisión y directrices de las organizaciones internacionales, cuya lógica está subordinada al mercado. La incorporación de la cultura privada en las instituciones universitarias públicas afecta sustancialmente a la práctica pedagógica y académica del profesorado a partir de la productividad, y promueve experiencias y sentimientos que cambian su identidad y ética de trabajo.

Así que, para describir las conclusiones este texto ha sido estructurado en dos momentos: en el primero, retomo algunos resultados de la investigación bibliográfica que ayudaron a entender el objeto de esta investigación y a responder al primer objetivo. En el segundo, presento los resultados de la investigación de campo y documental respondiendo a los demás objetivos y problemáticas de la tesis, al mismo tiempo en que relaciono tales resultados con los de otras investigaciones ya realizadas y, que con sus especificidades, también se dedicaron a analizar las políticas de enseñanza superior, los

cambios en la **gestión** universitaria y los efectos sobre el trabajo y en la vida de los profesores.

Teniendo en cuenta el primer objetivo de carácter más teórico y discursivo, presento los estudios y reflexiones sobre las transformaciones políticas y económicas del capitalismo en el contexto mundial y brasileño, indicando sus impactos en las políticas sociales y la educación superior a partir de la década de 1990. Era importante verificar qué discursos orientaban y sustentaban esas políticas, y qué impactos y configuraciones trajeron a la organización de las universidades públicas en términos de **gestión** y racionalidad, entre otras cuestiones.

La literatura consultada confirmó en los primeros capítulos de esta tesis que el capitalismo históricamente enfrentó crisis importantes y el Estado contribuyó activamente a su reestructuración y la legitimación de sus intereses económicos bajo la apariencia de necesidad pública. De esta forma, el campo estatal ha jugado un papel importante para establecer las condiciones económicas, políticas y jurídicas convenientes para que el mercado se desenvuelva y fortalezca.

En América Latina, esta lógica ha sido ampliamente reproducida en los países en desarrollo a través de organizaciones internacionales que presionaron para instituir el llamado ajuste estructural, que entre otras directrices indicaron la reforma del Estado, con una fuerte marca de **gestión** a cambio de negociar sus deudas y la financiación de sus políticas sociales.

En el caso de Brasil hubo una cuestión importante, ya que los cambios en la conducción y **gestión** de las políticas sociales se produjeron en el momento en que el país todavía celebraba el logro de la Constitución de 1988, con sus ideas democráticas y que atribuía al Estado la responsabilidad de garantizar los derechos sociales a todos los brasileños.

Contradictoriamente, el país adoptó los principios neoliberales para organizar sus políticas, bajo la égida del Estado mínimo y de **gestión** gerencial, siguiendo fielmente las orientaciones de los organismos internacionales. Las políticas sociales, incluidas las destinadas a la educación, han sufrido grandes cambios con la reducción de los recursos públicos destinados a los servicios

educativos, y transfirió a los sujetos y a las empresas esa responsabilidad. Al Estado le correspondió, básicamente, dos funciones: una de regulador de las políticas sociales organizadas por los agentes y las agencias privadas, en virtud de la otra, aunque las políticas y las instituciones estuviesen bajo la responsabilidad del Estado, pasaron a ser gerenciadas por la lógica del mercado, centrándose en los resultados y la eficiencia, siendo ambas funciones, procesos concretos de la privatización.

A partir de esta referencia, las políticas dedicadas a la expansión de la educación superior en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso favorecieron el proceso de privatización de esta etapa educativa en Brasil, ya que garantizó a través de la legislación educativa, la diversificación y flexibilización de la enseñanza mediante la Ley de Directrices y Bases de Educación, Ley nº9394/96. El gobierno de Cardoso implementó cambios importantes en la educación superior bajo el punto de vista simbólico y cultural para someterlo a la lógica del capital, siendo una de sus defensas considerar las universidades como un servicio no exclusivo del Estado. Éstas serían transformadas en organizaciones sociales y la relación con el campo estatal se daría a través de un contrato de **gestión**, cuyos recursos serían transferidos mediante el logro de las metas establecidas, es decir, una adopción del modelo de **gestión** de inspiración privada y sugerido por organizaciones internacionales.

La Ley de Directrices y Bases implementó diferentes procesos de evaluación y acreditación de los cursos a partir de indicadores generales elaborados por el gobierno. Ese sistema permitió la comparación y clasificación de las instituciones a partir de los resultados, incentivando la competencia y la productividad. Esta lógica de mercado diferencia las instituciones y puede generar privilegios simbólicos y ventajas económicas a las instituciones que han obtenido los mejores resultados, ya que establecen acuerdos con empresas privadas, a cambio de financiación para sus proyectos, destacando la inclusión del mercado en la educación superior.

El gobierno de Lula, por su parte, defendió la educación como un derecho social básico e implementó políticas importantes para la expansión de la educación superior que posibilitaron la inclusión de miles de brasileños en esta

etapa educativa, reduciendo una deuda histórica del país con los jóvenes y adultos de baja renta que no tuvieron acceso a este nivel educativo. Por otra parte, algunas de sus políticas también atendieron los intereses del sector privado, al reforzar acciones ya desarrolladas en el gobierno de Cardoso, como la diversificación de las instituciones, cursos y fuentes de financiación.

En el gobierno de Lula el Estado conserva su función reguladora y aprueba la Ley SINAES. Este Sistema Nacional de Evaluación, aunque en un principio presentase una preocupación por la calidad de la educación, contribuyó a mantener la comparación entre los cursos e instituciones, ampliando la competitividad entre ellas. El Estado, en la condición de supervisor, evalúa los servicios prestados por las instituciones, que dependiendo de los resultados logrados, sufren o no diferentes sanciones, tales como el cierre de cursos y la reducción de las transferencias de recursos.

Aún en el gobierno de Lula, el discurso sobre la crisis de las universidades federales fue la base para el desarrollo de una nueva reforma universitaria y la aprobación de un marco legal que legitimó la diversificación de la financiación, que, junto con otras iniciativas legales, han permitido e incluso alentado a las universidades públicas a organizar proyectos internos para atraer fondos privados a través de convenios, reforzando una vez más las acciones desarrolladas en el gobierno de FHC.

En el segundo mandato, el gobierno de Lula invirtió en la expansión de la educación superior pública, a través de la reestructuración de las universidades, con el fin de aumentar el número de vacantes, contratar más profesores efectivos, crear nuevos cursos y universidades públicas a través del REUNI. El programa también mostró una fuerte tendencia a la lógica gerencialista pautada por el control de los resultados. A pesar de que promovió la idea de la autonomía universitaria, esta autonomía era relativa, ya que se daba a partir del control del Estado, es decir, a pesar del hecho de las universidades elaboraren sus proyectos de expansión, deberían seguir las directrices establecidas por el Programa, fundamentadas en la eficiencia y la eficacia, introduciendo así la lógica empresarial en la universidad pública.

El gobierno de Dilma Rousseff por su parte, continuó con las políticas de expansión implementadas por el gobierno de Lula, creando nuevos campus universitarios en el interior del país y manteniendo la lógica del mercado como base de la política dirigida a la educación superior. Este gobierno asumió una estrecha relación con conceptos propios del mercado, como innovación, flexibilidad, competitividad, capital humano entre otros, usados como referencias importantes para la modernización y el crecimiento del país, incorporándolo al mercado global con mejores condiciones de competitividad.

Las políticas de educación superior creadas tuvieron como parámetros estos conceptos e incentivaron a las universidades a invertir en las denominadas áreas estratégicas o prioritarias, especialmente aquellas relacionadas con la ciencia, la tecnología y la innovación. Así, las instituciones públicas fueron dirigidas a invertir en estas áreas estratégicas, en detrimento de otras, como pueden ser las ciencias humanas. Esto resultó muy significativo, porque de alguna manera la universidad tenía su autonomía comprometida, ya que la mayoría de los proyectos fueron creados con una orientación a la consecución de más fondos, convirtiéndolos en instrumentos económicos y pragmáticos que se rigen por las exigencias del mercado.

Los análisis sobre los efectos de estas políticas en el trabajo y en la vida de los profesores constataron que la cultura privada insertada en la universidad pública, sea en su versión endógena o exógena, crea un entorno con nuevos valores, que priorizan e incluso naturalizan la competitividad mediante la modificación de la vida cotidiana de la institución. Lo que pasa a ser priorizado es la productividad en un corto período de tiempo, como resultado de la excelencia académica. La incorporación de la cultura empresarial en las universidades constituye un mayor control sobre el trabajo de los profesores sometiendo a los dispositivos de evaluación, indicadores de desempeño y la **performatividad**.

Tras retomar todas las reflexiones desencadenadas a partir del marco teórico, inicio la exposición de los resultados de la investigación de campo, para responder a los últimos tres objetivos de esta tesis.

En este sentido, he tratado de entender cómo las políticas de educación superior se implementaron en la UFPB y los efectos que los mecanismos de **gestión** gerencial tuvieron en la institución y el trabajo de los profesores, identificando las acciones individuales y colectivas de los sujetos de la investigación para transformar o mantener esta realidad.

La **privatización** y la **performatividad** fueron las dos categorías de análisis que orientaron esta investigación. A partir de la privatización, analicé las actividades desarrolladas por la UFPB que se identificaban con los principios del mercado en sus procesos de **gestión**, ya sea en la perspectiva endógena o en la exógena. De esta forma, en el ámbito exógeno se comprobó inicialmente, el elemento de la **externalización** de trabajo en la UFPB, o dicho de otra manera, cómo la institución ha desarrollado la **terciarización** de sus servicios. A continuación, se verificó un segundo elemento, el de la contratación de profesores y las experiencias relativas a la flexibilización y precarización del trabajo de estos profesionales.

1 Privatización

1.1 Subcategoría Externalización

El estudio sobre la subcategoría Externalización dirigió la investigación al Hospital y al Restaurante Universitario que pertenecen a la UFPB. En un principio, no se contaba con este elemento, ya que la investigación se focalizó en la **gestión** universitaria y el trabajo de los profesores. Sin embargo, se constató que estos espacios, aunque parecieran independientes, componen la institución y están vinculados en cierta medida con los elementos del ámbito académico. Por otra parte, estos sectores mostraron la incorporación de los principios de **gerencialismo** en la UFPB en su contexto más amplio. La privatización se ha concretado en la institución y la tercerización del Hospital y del Restaurante Universitario ayudaron a confirmar los cambios en la gestión de la UFPB, como se indica en los siguientes resultados:

El hospital universitario fue el sector más señalado en la investigación como aquel en que se ve concretada la externalización a través de la

tercerización. Los principales argumentos utilizados para justificarla por el rectorado estaban relacionados con la crisis financiera y la reducción del número de empleados. Por lo tanto, este mecanismo de la privatización sería una salida para hacer frente a los problemas y haría que el hospital volviera a ser capaz de cumplir con sus deberes de enseñanza, salud y asistencia social. De hecho, el HU se unió a dos políticas nacionales basadas en el modelo gerencial que supusieron importantes consecuencias en la **gestión** y en los recursos humanos, y en su función de hospital escolar. Así en el hospital universitario de la UFPB, se dio lo que Ball (2006) refirió sobre la aplicación del modelo de mercado en las instituciones del sector público, “que exige y legitima una variedad de cambios que son a la vez estructurales y procesales, y que también traen al contexto nuevos valores y nuevos tipos de relaciones” (Ball, 2006, p. 115).

Respecto a los cambios en la **gestión** del hospital, se dieron, en un principio, a través de la adhesión de la UFPB al Programa de Reestructuración de los Hospitales Universitarios, presentado por el rectorado de la universidad como una renovación administrativa, algo muy positivo que traería beneficios reales a HU. El programa se basa en los principios gerenciales y condiciona el desempeño, la productividad y el cumplimiento de los objetivos establecidos en el plan de adhesión al trasvase de recursos. La vigilancia sobre el cumplimiento o no de estos objetivos constituye la dinámica del Estado evaluador que imprime, en términos operacionales e ideológicos la racionalización de la **gestión** en el hospital universitario de la UFPB.

La segunda iniciativa que reforzó la **tercerización** del Hospital Universitario fue la formalización del contrato con la compañía EBSERH durante veinte años. La compañía asumió las demandas de infraestructura y de recursos humanos del hospital, a pesar de que la comunidad universitaria (estudiantes, profesores y sindicatos) se mostraba contraria, por temor a que la **terciarización** afectase a su autonomía, a las actividades académicas y a la prestación de servicios de salud a la sociedad.

El contrato firmado con EBSERH, aprobado por el Consejo de la Universidad, no fue el resultado de un amplio debate con la comunidad

universitaria, sino el resultado de mecanismos políticos originados en el rectorado de la institución.

El argumento de la calidad para justificar la **tercerización** no se confirmó. Los problemas con los recursos financieros, materiales, número de empleados se mantuvo e incluso se generaron otros, tales como la centralización de las decisiones en el hospital y el final de la elección directa para elegir a sus dirigentes, lo que supone una falta de respeto a la cultura democrática y de participación de la institución.

Creo que otro impacto negativo de la **tercerización** del hospital a través de EBSEH, ocurrió exactamente en las relaciones laborales, ya que el organigrama de personal pasó a estar compuesto por tres categorías distintas (efectiva, subcontratado y celetista, con diferentes salarios, incluso para aquellos que ejecutan las mismas funciones, lo que crea flexibilidad en las relaciones laborales. Esto fue decisivo para fragmentar y dificultar la acción colectiva en demanda de mejores condiciones de trabajo. Además, los empleados están sujetos a la consecución de objetivos y la productividad, lo que provoca una sobrecarga e inestabilidad, aumentando la presión sobre ellos.

La **terciarización** del Restaurante universitario, a su vez, se justificó prácticamente con los mismos argumentos utilizados para la privatización del hospital. Al igual que en el caso del hospital, el proceso se produjo a pesar de las críticas y la falta de diálogo con la comunidad académica, que se preocupaba por la calidad de los servicios que serían prestados por parte de la empresa contratada. Pero la calidad no se confirmó. Los alimentos se han deteriorado, lo que afecta directamente la asistencia y la salud de los alumnos, además de suponer un mal uso de los recursos públicos. La falta de control de los servicios proporcionados por las empresas externas, provocó manifestaciones y huelgas de estudiantes que denuncian la falta de calidad de servicio al rectorado de la UFPB.

El cuidado de los servicios prestados por el restaurante es importante, porque están relacionados con la cuestión de la asistencia de los estudiantes, es decir, su público lo constituye uno de los principales agentes del campus

universitario: el estudiantado incluso muchos de ellos dependen de este espacio para permanecer en la universidad, ya que es a través de él que los estudiantes con rentas más bajas consiguen la alimentación necesaria para continuar en la universidad y garantizar el derecho a la educación, razón suficiente para cuestionar la **tercerización** del restaurante de la UFPB.

La tercerización fue asociada a una mayor eficiencia de los procesos administrativos de la UFPB, ya que los empleados reales de la institución fueron considerados poco preparados, lentos y burocráticos, haciendo inviable la **gestión**. El hecho de que fuesen sustituidos por los empleados subcontratados haría más ágiles los procedimientos administrativos, ya que éstos traerían un comportamiento del sector privado al espacio público. La terciarización fue asociada a los conceptos ampliamente utilizados por el sector privado como agilidad, rendimiento, flexibilidad, competencia lo que significa de alguna manera, el discurso **gerencial** que asimila a lo privado aquello que es mejor, más eficiente. Por lo tanto se identifica con lo que Ball (2001, p. 107) discute sobre el “establecimiento de una correspondencia moral entre el proveer público y empresarial”. Así, se espera que todos estén preparados para contribuir con la construcción del desempeño institucional convincente, lo que, según Ball (2002) significa “un cambio en la naturaleza de la relación entre los trabajadores y su trabajo, siendo el juicio profesional subordinado a las exigencias de la performatividad, lo que nos recuerda la idea de fabricación insertada desde la cultura privada” (Ball, 2002 p. 19).

La tercerización también fue analizada como el instrumento que ha traído una alta rotación de empleados, incluso en los sectores administrativos, lo que llevó a la discontinuidad en el trabajo, la inestabilidad para el sector, así como la falta de personal. Esto causó problemas en el ámbito académico, como por ejemplo las experiencias de prácticas, ya que el profesor tutor deja de supervisar al estudiante para realizar funciones administrativas, tales como atención al público.

Por lo tanto, el proceso de privatización de la UFPB mediante la **terciarización**, sea a través del hospital, del restaurante, o de las empresas externalizadas para prestar servicios administrativos, no si ha correspondido

con los argumentos utilizados por la dirección central para justificar este proceso en la institución, ya que la comunidad universitaria mostró que los problemas se han asentado o generado a partir de esa dinámica privada que está instalada en la universidad.

1.2 Subcategoría Contratación

Sobre la subcategoría **Contratación**, la UFPB sigue el consejo legal que prevé el concurso público de pruebas y títulos de los profesores efectivos, además de la contratación de profesores sustitutos y visitantes.

En la década de 1990, la UFPB se enfrentó a graves problemas financieros y de contratación de profesores, durante el gobierno de Fernando Henrique, lo que tuvo consecuencias importantes para el trabajo docente, reflejadas en pérdida salarial y exceso de trabajo, además del aumento del número de jubilaciones, ya que los docentes temían perder los derechos a causa de la reforma del Estado.

Estos y otros problemas desencadenaron muchas huelgas y profesores desmotivados. Como alternativa a la reducción del número de plazas, la institución contrató profesores sustitutos e introdujo la modalidad de contrato temporal en la universidad. Estos docentes, pese a asumir una gran carga de trabajo, recibieron un salario más bajo que los profesores titulares, además de sufrir otras pérdidas de derechos laborales.

La inserción de los profesores substitutos en la universidad fue configurada como una experiencia importante para el inicio de la carrera docente, una oportunidad profesional para ampliar las relaciones en el espacio académico, así como su aprendizaje profesional. Por otra parte, los profesores sustitutos adquieren una imagen simbólica, como aquellos profesionales con poco prestigio y reconocimiento en relación al profesor titular.

Además, estos profesionales fueron identificados como una alternativa importante para complementar el claustro de profesores y satisfacer las demandas de los departamentos, naturalizando condiciones de trabajo precarias de los profesores sustitutos, típicas del capitalismo flexible. Esta realidad confirma lo que Mancebo (2007) identificó en su investigación sobre la

precarización del trabajo docente en una universidad pública en Rio de Janeiro, cuyo resultado presenta una resignificación sobre lo que representan los profesores substitutos, reforzada y alimentada por la propia institución y por sus profesores, que así como los entrevistados de la UFPB, también naturalizaron la condición precaria e inestable del profesor sustituto en la universidad pública.

El REUNI, un programa de expansión universitaria, permitió la democratización y la inclusión social en la educación superior pública. Asimismo, a pesar de haberse ampliado el número de docentes contratados, sigue siendo insuficiente, ya que no acompañó el crecimiento del número de alumnos, interfiriendo así en las condiciones de trabajo del profesorado y generándole una sobrecarga. En la UFPB, el programa favoreció la contratación de un número significativo de profesores con dedicación exclusiva, lo cual fue fundamental para el desarrollo de la educación, de la investigación y de la responsabilidad social.

Sin embargo, las recientes políticas de expansión de la educación superior no preveían la reestructuración de la carrera profesional ni la mejora de las condiciones de trabajo, que, al contrario, volvieron cada vez más difíciles. Esto dio lugar a importantes y largas huelgas por todo el país, de forma que la UFPB fue una de las primeras instituciones en paralizar sus actividades.

La remuneración del profesorado universitario es considerada baja y además presenta una disparidad significativa entre los niveles de la carrera, incluso para aquellos docentes con la misma formación y actividades, provocando insatisfacción y desmotivación de los docentes. A su vez, estas remuneraciones provocan un mayor número de disputas alrededor de la financiación de proyectos académicos o plazas en cursos que proporcionan becas a los profesores como estrategia de complemento salarial, aumentando así la competencia entre compañeros de trabajo y la fragmentación de la categoría.

Aunque las huelgas han repercutido en algunos logros y cambios en la carrera docente, ésta debe someterse a la evaluación del desempeño que, nuevamente, refuerza la intensificación y la productividad del trabajo

académico. Los requisitos para la progresión, junto con las normas internas de la UFPB, se han convertido en verdaderas barreras, ya que muchos profesores desistieron o aplazaron el proceso de progresión profesional, pues no querían estar expuestos al resto de profesores, porque sabían que no habían alcanzado la puntuación mínima requerida por la UFPB para este fin, lo que suponía la pérdida de derechos y la interferencia negativa en sus subjetividades.

2 Performatividad

En cuanto a la **performatividad**, como segunda categoría de análisis, contemplo el ámbito **endógeno** para comprobar los efectos de la lógica de gestión de tres ejes principales: administrativo, académico y de investigación, cuyos resultados explico a continuación:

2.1 Eje Administrativo

En el **eje administrativo**, analicé inicialmente el Plan de Desarrollo Institucional de la UFPB, para identificar posibles principios de **gestión**, y acto seguido, verifiqué las experiencias de **gestión** de los sujetos entrevistados y cómo ellos analizaban dicha vivencia. Así se evidenció que:

El Plan de Desarrollo Institucional de la UFPB, cumple con el requisito de la política nacional de educación y evaluación de la educación superior e incorpora el discurso de la modernización, la productividad, la eficiencia y el control del trabajo como referencias a la **gestión** y al trabajo académico de la institución. La universidad estableció metas audaces que debían ser cumplidas, argumentando que la racionalización administrativa sería importante para su modernización y contribuiría con el desarrollo regional y del país.

En el documento se encuentran importantes objetivos para la democratización del conocimiento mediante la asistencia a los estudiantes y la expansión de cursos por el interior del estado de Paraíba, a través de las modalidades presencial y a distancia, además de la mejora de infraestructuras y de las acciones de responsabilidad ambiental. Sin embargo, el documento da señales de que la UFPB es “sensible” a las necesidades y demandas del

mercado y, por tanto, las áreas estratégicas se orientan hacia el interés del sector productivo, como un mecanismo para atraer fondos para sus proyectos de fortalecimiento de la privatización.

El PDI en sus objetivos propone que se desarrolle la capacidad científica y tecnológica a través de los convenios con la iniciativa privada, siendo el postgrado el camino establecido para la captación de los recursos externos, especialmente, en las áreas estratégicas que envuelven la tecnología y la innovación. La concreción de los procesos de privatización institucional en la UFPB intensifica la competencia entre los investigadores, puesto que, las propuestas son sometidas a las evaluaciones internas y externas, que en muchas ocasiones excluyen y distancia los profesionales de la investigación, en función de las dificultades para obtener la aprobación de las propuestas. La disputa por la financiación interfiere en las relaciones entre los profesores, ya que divide la categoría entre aquellos que aprueban los proyectos y, por tanto, conquistan simbólicamente el prestigio en el campo universitario, de aquellos que, a pesar de la dedicación, no alcanzan el mismo éxito.

El PDI presenta, en sus bases, la Agencia de Innovación Tecnológica como la responsable para autorizar la apertura del espacio público a los intereses del sector privado, ya que amplía su dependencia financiera y reduce su autonomía en relación a lo que debe ser priorizado en términos de investigación, además de permitir el uso de los espacios de la institución, como por ejemplo, los laboratorios para la realización de investigaciones del sector privado. Los profesores que están directamente vinculados a la investigación, como los coordinadores de postgrado, reconocieron en este proceso la privatización, pero consideraron estos convenios como fundamentales, una salida eficiente para suplir los bajos recursos públicos destinados a la investigación en la UFPB, aunque la política fomente y fortalezca el mercado académico.

Los nuevos procesos de gestión implementados con el PDI generarán diferentes experiencias y exigencias a los gestores de la UFPB. Las competencias requeridas a estos profesionales están muy próximas a aquellas sugeridas por la lógica gerencial, especialmente para los sujetos que asumen

los cargos de gestión en el postgrado, puesto que es en este sector que las exigencias en torno a la productividad, desempeño y performance son más evidentes.

El PDI de la UFPB asigna a la figura del gestor una mayor responsabilidad para promover la modernización institucional, ya que es el agente responsable de guiar y motivar al equipo de trabajo para cumplir con los objetivos, como corresponde al modelo gerencial. Así el gestor tiene la función de “cultivar la cultura empresarial para delinear, sistematizar la conducta de las personas de forma a alcanzar los fines que postulan como necesarios” (Du Gay, 1996, p. 61). El PDI sugiere un cambio en el comportamiento del personal de la universidad e introduce una cultura organizativa que los somete a diferentes formas de control del trabajo, entre ellos, el informatizado, dado que todas las actividades académicas e institucionales se registran.

El proceso de evaluación y control que trajo la informatización fue analizada desde dos perspectivas: por un lado, la importancia del sistema para agilizar y modernizar los procesos, y, por otro, su interferencia en el tiempo académico, ya que los plazos establecidos para el cumplimiento de las acciones o valoración de los proyectos han sido acortados y, cuando los gestores y profesores de la UFPB no consiguen cumplirlos, desarrollan un sentimiento de culpabilidad e incapacidad con las acciones del propio trabajo.

Los análisis indicaron que la gestión universitaria debe estar bajo la responsabilidad de los profesores, ya que son los profesionales más capacitados para dirigir una institución educativa. En general, las experiencias iniciales con la gestión ocurren a partir de las primeras instancias de poder de la universidad, ejemplo, la coordinación de curso y jefatura de departamento. Estos cargos representaron la apertura para otras posibilidades de gestión en un ámbito más amplio de la gestión universitaria.

El interés por la gestión no siempre tuvo origen en una motivación personal, sino que resulta más bien de la iniciativa de los compañeros de trabajo. Esta relación, a pesar de la apariencia armónica y de la amistad entre los pares, debe ser comprendida en el campo universitario como acciones estratégicas, especialmente de los profesores que están más tiempo en la

institución y que desean permanecer en el poder, puesto que utilizaron sus influencias para que el compañero ocupe el supuesto cargo de gestión. Los profesores están atentos a este tipo de relación de poder, y aunque ocupen la gestión en una supuesta condición de sumisión, mostraron una disposición a romper con la relación de dependencia y, de esta forma conquistar sus espacios de poder autónomamente, creando nuevos grupos y relaciones. Esto es posible por la representación que los agentes tienen sobre el campo universitario, sus principios de jerarquización y capital simbólico: “pueden intentar imponer su visión y modificar, en la medida de su poder simbólico, su posición en el espacio al modificar la representación que los otros (y ellos mismos) pueden tener de esta posición” (Bourdieu, 2008, p. 26)

El discurso y la lógica que fundamentan u orientan la gestión universitaria de la UFPB fueran relacionados con los mecanismos gerenciales. A pesar de las críticas a la lógica, los instrumentos propios del mercado son analizados como los más adecuados para superar los problemas de la gestión, pues la convertirían en más moderna y eficiente. La descentralización fue citada de forma recurrente, para superar la tradición de gestión centralizada, patrimonialista, que hay en la UFPB, características incorporadas de la propia dinámica política del país, que muchas veces amenazan a los principios democráticos que deben orientar la gestión. La descentralización administrativa atendería a las necesidades y particularidades de los cursos y departamentos y, reduciría la concentración de las decisiones, además de distribuir mejor los recursos y los materiales, evitando ventajas a algún centro académico, en detrimento de otro, en función de apoyos y de acuerdos políticos.

La práctica de la gestión fundamentada en los principios democráticos fue considerada como el camino más adecuado para garantizar la igualdad en los procesos, a partir de relaciones más dialogadas, de modo que los intereses de la mayoría fueran garantizados. Pero esta relación de diálogo no se concreta en su totalidad. En muchos casos, las relaciones reproducen una cultura machista y autoritaria, una verdadera violencia simbólica, que desconsideran inclusive la condición de mujer embarazada que exige cierto cuidado,

necesidades y adaptaciones en el contexto laboral para que consigan desarrollar sus funciones académicas.

La investigación también reveló que los profesores que asumieron cargos de gestión, especialmente los jefes de departamento y los coordinadores de curso, a pesar de reconocer el prestigio y el poder aportado por los cargos, destacan que hay una pérdida creciente de interés por asumir estos espacios en la UFPB. Esto es atribuido a los desafíos a que están sometidos, como las condiciones de trabajo desfavorables en virtud de la infraestructura precaria, sobrecarga de actividades, complejas relaciones interpersonales y centralización administrativa en el rectorado, que les impide resolver las demandas académicas que están bajo sus responsabilidades. Cuando los problemas cotidianos en relación a los cursos, departamento y coordinación no son superados, los gestores son acusados de incompetencia por sus compañeros, aunque la solución del problema esté en otra instancia de la UFPB. Esto, contribuye a desgastar y eliminar toda la motivación en el desarrollo de sus trabajos. Además, hay una relativa pérdida de prestigio en cuanto a los cargos de jefatura departamental y coordinación de curso, ya que otras actividades académicas y de gestión, como en el ámbito del postgrado, ocuparon este espacio.

Los profesores que están involucrados con la gestión del postgrado reconocen que existe un claro desinterés por parte de los profesores en asumir algunos de los cargos de gestión universitaria. Pesa, además de la cuestión de las condiciones de trabajo e infraestructura, la posibilidad de reducir la productividad, puesto que, al asumir la función de gestor tornase difícil alcanzar los niveles de excelencia exigidos por la actual política de educación superior, ya que la producción académica es la principal referencia de desempeño en la universidad.

El Sistema de **Gestión** de Desempeño por Competencia, mecanismo interno de evaluación implementado por la UFPB, evalúa a los funcionarios de los sectores administrativos y profesores que asumen cargos de gestión. Esta política está explícitamente fundamentada en los principios gerenciales y valora el desempeño, la efectividad y la eficiencia, y atribuye al gestor la

responsabilidad de estimular a su equipo para alcanzar los índices y metas establecidas por la institución. Hay en la propuesta una clara relación entre desempeño y competencia, conceptos asociados a la **performance**. La política de evaluación del profesor que asume cargos de gestión en la UFPB vincula el desempeño a un sistema de recompensas y sanciones, propio de la lógica gerencial.

A pesar de las críticas, de las dificultades y de las exigencias de productividad en la gestión, los sujetos valoraban la experiencia y pretendían asumir otros cargos en el futuro, sea por el estatus que la función les otorga en las relaciones de poder en el campo universitario, sea por la contribución de sus trabajos a la universidad.

2.2 Eje Académico

En relación al **eje Académico**, era de interés identificar los efectos de la privatización endógena en relación a la práctica académica, sabiendo que los posibles impactos de las exigencias de una mayor producción, control del trabajo y evaluación dependían de la posición ocupada por los agentes de la investigación.

Los profesores universitarios son considerados fundamentales en la sociedad actual, ya que ellos tienen la función de contribuir con el desarrollo científico y tecnológico del país. En base a esta afirmación, los sujetos de la investigación mostraron preocupación por ayudar a los alumnos a que comprendan la dinámica del mercado flexible y, de esta forma, tengan mejores condiciones de enfrentarlo. Los profesores acreditan que están cumpliendo con su responsabilidad profesional y social cuando forman profesionales conscientes.

Sobre las diferentes actividades que los profesores universitarios necesitan desempeñar, los profesores que ingresaron recientemente en la UFPB asumen, generalmente, funciones en el departamento y en la coordinación de los cursos, además de las actividades de enseñanza y responsabilidad social. Pero acreditan que para un profesor universitario es muy difícil desarrollar bien todas las actividades que les corresponden, puesto

que estas funciones exigen mucho del profesional y realizarlas en un mismo período lectivo representa sobrecarga y pérdida de la calidad del trabajo.

Los profesores que llevan más tiempo en la institución y que asumen cargos de dirección, de coordinación de postgrado, y desarrollan proyectos de investigación, no sufren exactamente una sobrecarga, e incluso confiesan que el trabajo académico se configura como un privilegio, ya que poseen flexibilidad en el horario y posibilidad de mejorar su capital cultural, a través de formación académica continuada. Esto confirma que las concepciones de estos profesionales están directamente relacionadas con las posiciones que ocupan en el campo universitario (Bourdieu, 2008), ya que sus condiciones de trabajo son más favorables que la de los demás sujetos de esta investigación e incluso, ocupan una posición temporalmente dominante en el campo, con mayor prestigio y capital institucionalizado.

La investigación indicó que las actividades relativas a la enseñanza en el grado están perdiendo el prestigio, en detrimento de las investigaciones, especialmente en el ámbito del postgrado. Esta realidad está relacionada con la valoración de la investigación en función del mercado educativo que posibilita su financiación y otras oportunidades profesionales. Se constató también que ocupar un espacio en el postgrado configura un poder simbólico en el campo universitario de la UFPB, lo que induce a los profesores a distanciarse de las actividades del grado o a verlas como un peso, algo sin valor y que contribuyen poco a alcanzar el desempeño cuantitativo exigido por la política actual de la Educación Superior.

Las docentes que aún no están en el postgrado, pero aspiran o acceder, criticaron a los compañeros que devalúan el grado y afirmaron que cuando conquisten este espacio no reproducirán esta práctica. Los docentes son obligados por la legislación interna y exigidos por las agencias de fomento a la investigación a asumir asignaturas en el grado. A pesar de cumplir esa exigencia, muchas de las veces, las clases son impartidas por sus alumnos – tutelados del postgrado, un problema que, al menos, genera reflexiones éticas en relación a la docencia universitaria. Además, hay una división entre aquellos profesores privilegiados que están en el postgrado y los demás, que actúan

sólo en el grado y ocupan un espacio inferior en el campo universitario, es decir, el volumen del capital intelectual o científico, representado por el capital simbólico del postgrado establece una jerarquía entre los profesores de la UFPB, sus valores y autoridades internas (Bourdieu, 2008).

Las condiciones de trabajo fueron señaladas como un problema que interfiere directamente en el trabajo académico, especialmente por la falta de un ambiente de trabajo en la propia universidad, que dificulta la planificación de las clases, tutorías y atención a los alumnos, elaboración de proyectos, etc. Todos los centros de enseñanza de la UFPB presentaron este problema de espacio de trabajo para los docentes, siendo en la Facultad de Ciencias Jurídicas donde el problema aparenta ser más grave, ya que prácticamente ninguno de los profesores dispone de un ambiente/despacho de trabajo. La falta de espacio en la propia UFPB hace con que los profesores extiendan la jornada de trabajo a sus casas, ampliando su carga horaria sin la debida remuneración.

Otro problema que interfiere en las condiciones de trabajo está relacionado a la falta de un sistema eléctrico adecuado, sumado al mal funcionamiento de la internet que dificulta el trabajo en la gestión y en la docencia, puesto que el proceso de informatización, una de las metas del PDI de la institución, exige que todas las actividades sean registradas y, con la falta de esa infraestructura la acción se hace inviable. En general, estos y otros problemas de infraestructura de la institución son atribuidas a la gestión de la UFPB, como por ejemplo las obras inacabadas que utilizaron los recursos del REUNI. Además las políticas de expansión universitaria, a pesar de todos sus méritos, reforzaron y ampliaron los problemas de infraestructura, ya que el crecimiento físico de la institución no se vio acompañado de un aumento del número de alumnos y de profesores.

La expansión de la educación superior privada a través de la financiación pública fue criticada por los docentes, ya que esta acción estatal reduce la posibilidad de mayor inversión en la educación superior pública, y de alguna manera, contribuye a precarizar las condiciones de trabajo en la universidad, con aulas llenas de alumnos, laboratorios de investigación y enseñanza con

equipamientos obsoletos e insuficientes, sobrecarga de trabajo e improvisación, dado que los profesores asumen asignaturas que no corresponden a su formación académica para suplir la falta de profesores en el departamento, situaciones que interfieren directamente en los procesos pedagógicos en la UFPB.

La política interna de Evaluación Docente por el Discente fue considerada como un interesante instrumento pedagógico para acompañar el trabajo de los profesores e implicar a los alumnos en este proceso. Los criterios elaborados por la UFPB y que sirven de referencia a la evaluación del trabajo de los profesores son claros, lo que torna sencillo el proceso a ser realizado por los alumnos. Pero los discentes realizan la evaluación sin un proceso de concienciación previo sobre su significado, sea en relación a la mejora de la calidad de la enseñanza, sea en relación a su propio proceso de aprendizaje.

Para los profesores que se dedican al grado, la evaluación docente por el discente es valorada como muy importante, y aprueban la iniciativa de la universidad. Pero prácticamente no mostraron preocupación por conocer el resultado de la evaluación para intentar percibir como los alumnos analizan su trabajo y, a partir de ahí, mejorarlo. Además, para los mismos profesores, falta una mayor formación para que los alumnos comprendan la importancia del proceso y así estén en mejores condiciones de evaluar en el momento de cumplimentar el formulario.

Aunque la política de evaluar al docente a través del discente se considere una importante iniciativa por parte de la UFPB, no se explicita el tratamiento dado a los resultados de esta evaluación y su uso y aplicación para mejorar los procesos pedagógicos desarrollados en dicha institución y para que esta propuesta tome cuerpo y tenga sentido para la comunidad académica.

2.3 Eje de la Investigación

En cuanto al *eje de la investigación*, era de interés saber cómo los profesores analizaban la productividad, el tiempo académico, la competitividad, la evaluación, la ética y la excelencia del trabajo.

La exigencia de una mayor productividad es una realidad en la UFPB. Está relacionada con la política más amplia de la educación superior y, trajo consigo nuevas imposiciones a los profesores como el alcance de metas y nuevos valores al trabajo universitario. En el postgrado, las nuevas exigencias son más fuertes, motivadas por las agencias de fomento y por la política de evaluación, con prioridad para las publicaciones, puesto que es una de las actividades académicas más valoradas en el contexto universitario, hecho que ha generado una significativa ampliación de la producción científica del país pero trajo consigo importantes problemas al profesor universitario y a las relaciones con sus pares, en virtud del aumento de la competencia por más publicaciones.

Los profesores vinculados al postgrado reconocieron que la presión ejercida sobre ellos por una mayor productividad ha aumentado considerablemente en los últimos años. Pero, a la vez, justificaron esta nueva realidad como algo propio de la dinámica del postgrado y, por ello, asumen la lógica de la productividad con satisfacción, ya que se enorgullecen de los resultados alcanzados a través del desarrollo de sus trabajos y del prestigio académico adquirido en la universidad gracias a ello.

De hecho, las exigencias en torno a una mayor productividad están en el postgrado. Investigaciones recientes desarrolladas en la propia UFPB, a ejemplo del estudio de Pimenta (2014), titulado “Descaminos del postgrado brasileño: el productivismo académico y sus efectos en los profesores universitarios”, como también la investigación de Maia (2012), que analizó los impactos de la precarización del trabajo sobre los profesores del postgrado de la UFPB, confirmaran esta tendencia. Pero, en nuestra investigación constatamos que esta realidad alcanza a los docentes universitarios como un todo. Aunque las docentes de la investigación no están vinculadas al postgrado, son también alcanzadas por la lógica del desempeño y de la productividad, ya que para ocupar este y otros espacios en el campo universitario también necesitan ampliar cuantitativamente su producción en un corto período de tiempo. La necesidad de una mayor producción genera sentimientos negativos como el miedo, la ansiedad, la angustia, la

incertidumbre, en caso de que las docentes no logren en determinado periodo lectivo las metas preestablecidas.

A pesar de las críticas y del deseo de asumir una postura más reflexiva sobre la lógica de la productividad, existe un gran interés por parte de las profesoras en participar el postgrado y, con vista a cumplir ese objetivo, están trabajando para obtener los requisitos necesarios para la acreditación, considerada como un verdadero reto, dado que la aceptación de publicaciones indexadas es complejo y benefician a los profesores “consagrados”.

La productividad fue relacionada a la exposición y divulgación a través del currículo Lattes. De hecho, esta relación tiene sentido considerando que el currículo Lattes es el instrumento creado por la política de educación superior para mostrar cuánto vale el profesor en el mercado académico. Es una especie de *marketing* personal, ya que las producciones están registradas y divulgadas para que la comunidad académica identifique la rentabilidad de sus trabajos y compare con el desempeño entre los pares. La producción de artículos científicos, dan a entender, se ha convertido en prioridad y es lo que da sentido al trabajo académico para estos profesores, puesto que se preocupan por el significado simbólico de su desempeño. Para Ball (2001, p. 110),

(...) en el seno del funcionamiento de la performatividad, lo que está en cuestión es la base de los datos, las reuniones de evaluación, los informes y solicitudes de promoción, inspecciones, evaluaciones por los compañeros. Más que solamente una estructura de vigilancia, existe, en verdad, un flujo de performatividad continua e importante, es decir, un espectáculo. Lo que está en juego no es la posible convicción de ser siempre vigilado, sino la incerteza y la inestabilidad de ser evaluado de diferentes maneras, por diferentes medios y por distintos agentes. El surgimiento del desempeño y de la performance –el flujo de exigencias que cambian, expectativas e indicadores que hacen de nosotros seres continuamente responsabilizados y constantemente vigilados. Esta es la base para el principio de la incerteza e inseguridad ontológicas.

La lógica del sistema en torno a la producción es muy representativa, de forma que interfiere en las relaciones entre los pares. Los criterios para la creación de un curso de postgrado, por ejemplo, son muy exigentes en relación al número de publicaciones. Así que los compañeros de departamento presionan a sus pares para que amplíen su producción y contribuyan con el equipo para que se consiga la aprobación y, por consiguiente, la creación del curso. Los profesores con pocas publicaciones, pero que asumen otras

funciones importantes en la universidad, como ejemplo la responsabilidad social, son considerados culpables si el proyecto de postgrado no ha sido aprobado por la agencia de fomento que organiza el postgrado en el país. Esto ocasiona, a menudo, malestar al docente y su responsabilidad por el fracaso, además de ser excluido por sus colegas y por el propio sistema.

La exigencia excesiva alrededor de la productividad interfiere en la calidad de las publicaciones y en el propio comportamiento ético de los profesores, ya que se someten a escribir artículos de poca calidad o incluir su nombre en algo que no ha sido elaborado por él. Este hecho se debe a la necesidad de alcanzar la producción que se requiere en aquel semestre lectivo, y también para cumplir simbólicamente con las exigencias de la productividad. Los profesores mostraron preocupación con la calidad de las publicaciones y creen que los textos ganan sentido cuando tienen relación con los proyectos desarrollados por los docentes, sea en la investigación, sea en la responsabilidad social, lo que revela reflexión y equilibrio en relación al trabajo y a la producción académica.

Respecto a la competitividad entre los profesores, reconocen que esta es una realidad vivida en la UFPB y relacionaron esta cuestión con la propia lógica de la sociedad que prevé la excelencia del trabajo. Las disputas entre los profesores se dan en función de los proyectos, de las publicaciones, de los cargos, de las áreas del conocimiento, etc. Es decir, permean todas las actividades desarrolladas en la universidad y es, hasta entonces, unos dos motivos para transformar las relaciones entre los profesores en superficiales y tensas. Por otro lado, los profesores vinculados al postgrado y a la dirección del centro, evaluaron e incorporaron la competitividad como algo natural y que acontece en todas profesiones y que, por tanto, forma parte del juego universitario. Para Ball (2001, p. 108), “el discurso de mercado defiende la competición entre las personas como natural a la condición humana”, siendo este discurso, por lo tanto, incorporado por los profesores que desarrollan investigación en el postgrado en la UFPB.

Además, las exigencias respecto a la producción interfieren en el tiempo académico. Este hecho es evidenciado en los relatos, especialmente, de las

profesoras entrevistadas, puesto que la política que motiva la productividad, desconsidera el tiempo necesario para la construcción de un texto, o incluso las condiciones de trabajo que los profesores poseen actualmente. La urgencia por la producción hace con que el trabajo académico sobrepase el tiempo profesional e invada el tiempo que podría dedicarse a la familia y al ocio de los docentes. Las profesoras presentaron en sus relatos sentimientos de culpabilidad e incluso arrepentimiento cuando permitieron que el trabajo las apartara de momentos con sus familias y con sus hijos, lo que representa experiencias emocionales negativas respecto a la docencia universitaria. Este sentimiento de culpa en relación a la familia no fue mostrado por los sujetos masculinos de la investigación.

La relación invasiva del tiempo de trabajo académico con el tiempo personal fue también evidenciada en el estudio de Silva y Silva Júnior (2010) con profesores universitarios. Para ellos, esto ocurre porque los sujetos de la investigación están sometidos a imposiciones internas y externas con sus parámetros cuantitativos de producción académica, que se configuran como una trampa del productivismo, al mismo tiempo inducido de forma heterónoma y/o autoengendrada por los profesores (Silva y Silva Júnior, 2010, p. 230).

En esta investigación, realizada con los sujetos de la UFPB, hemos hallado algunas señales de resistencia a esa lógica invasiva del tiempo de trabajo, siendo marcadamente identificadas. Pero, no siempre se alcanza esa resistencia, el objetivo deseado, ya que los profesores acabaron trabajando en casa todos los días, inclusive en los fines de semana. Es más, hay que considerar que los casos de resistencia identificados resultaron experiencias aisladas, puesto que los propios profesores no conocen acciones colectivas organizadas que cuestionen las políticas actuales. El sindicato de la categoría, pese sus críticas respecto a la lógica actual del trabajo académico, promueve acciones que reflejan poca efectividad y desarticulación.

Aunque los sindicatos sean los organizadores de las repetidas huelgas que reclaman mejores condiciones de trabajo y cambios en la carrera profesional docente, la movilización no ha sido suficiente para involucrar un número significativo de profesores. Pocos profesores de la UFPB participan de

las asambleas y la mayoría prefirió permanecer en casa o, conjuntamente con su grupo de investigación seguir produciendo sus artículos, dado que la cultura del desempeño está ya internalizada.

La excelencia académica que exige aumento de la productividad provoca frustraciones en los profesores. El ritmo de trabajo que tienen los profesores actualmente les priva de la posibilidad de invertir en su formación académica, ya que es muy difícil participar en cursos, eventos científicos o realizar diferentes tipos de lecturas, considerando que se priorizan aquellas relacionadas específicamente con el trabajo.

Otra cuestión a ser puntuada, relacionada con la excelencia académica trata de la formación de grupos de investigación registrados en las agencias de fomento que significan verdaderos guetos dentro del campus universitario. Estos grupos están multiplicándose en la UFPB en las diferentes áreas del conocimiento y favorecen la aceptación de proyecto para financiar publicaciones de artículos en revistas importantes, ya que generalmente tales grupos son coordinados por profesores que ya conquistaron cierto privilegio académico. Pese a esto, las relaciones entre los pares en estos grupos son muchas veces superficiales y excluyen los demás compañeros de la institución. Además, los grupos de investigación se distancian de los problemas de la universidad y solamente son importantes las conquistas y desempeños de sus grupos.

La evaluación entre los pares que sirven de referencia para la progresión funcional de los profesores también asume como referencia la lógica del desempeño y de la productividad. Los profesores hicieron referencia a esta política interna de evaluación, sea porque hayan vivido la experiencia de ser evaluado sea porque hayan vivido el proceso en la condición de evaluador. Para ellos, el proceso es cohibidor, ya que la comisión formada por sus pares presenta su producción académica y la puntuación adquirida, lo que representa una exposición pública y sirve de comparación de desempeño con otros compañeros de departamento. Pero se identificaron casos en que los profesores tienen interiorizada la lógica del desempeño y buscan producir más

a cada semestre lectivo, como si esto fuese el resultado de su voluntad y no de una lógica de control y evaluación a que están sometidos.

La evaluación externa vinculada al Sistema Nacional de Evaluación prácticamente no ha sido enfatizada por los docentes. Solamente dos docentes que participaron directamente de la experiencia, en la función de coordinadoras de curso, criticaron la forma en que el proceso es realizado, dado que el cumplimiento de los criterios rigurosos establecidos por el MEC, no siempre dependen del rectorado, del departamento, de la coordinación o de los profesores, sino del propio Ministerio de Educación, cuando deja de trasvasar recursos para la infraestructura de la universidad y esté, así, en condiciones de cumplir con los criterios establecidos por el propio MEC.

Esto es importante, porque los cursos pueden ser penalizados, sin necesariamente ser responsables por el no cumplimiento de los criterios. Así, la evaluación externa en la UFPB evidencia que la institución y sus agentes están sometidos a la lógica del desempeño y del control. La evaluación como un importante instrumento del proceso educacional adquiere nuevos valores y sentidos, no siempre compatibles con la ética y la formación humana.

Sobre la ética en el trabajo académico, el hecho de haberse resistido a participar de alguna articulación política en beneficio de algún interés personal o de determinado grupo en el disputado juego académico es considerado por los profesores como algo positivo que trajo satisfacción personal, ya que sus principios éticos fueron respetados. Por otro lado, los profesores afirmaron que ya realizaron en algún momento de la profesión acciones que dañaron aquello que consideraron como una conducta ética en el trabajo y esto les produjo sentimientos de culpabilidad y decepción, lo que nos remite a la reflexión sobre lo que Sennett (1998) denominó de “corrosión del carácter”.

La cuestión de la ética del trabajo para los docentes entrevistados de la UFPB representa una experiencia contradictoria, ya que luchan por mantener una conducta que corresponda a sus principios éticos, pero a la vez se ven negando sus creencias cuando se dejan conducir por las relaciones y la lógica del campo, fundamentadas en el mercado. Así, el discernimiento para optar por decisiones éticas en el proceso de trabajo es corroído y dislocado por

exigencias de performatividad y automediciones (Ball, 2013, p. 26). Las relaciones competitivas, muchas veces, provocan dilemas éticos entre los diferentes intereses. Hay un empobrecimiento moral generalizado, que tiene implicaciones de carácter ético (Ball, 2007, p. 58).

Este conflicto ético que los profesores universitarios están viviendo fue evidenciado también en la investigación de Bianchetti y Valle (2014), sobre el “Productivismo académico y recurrencias a las condiciones de vida y trabajo de investigadores brasileños y europeos”. El estudio es el resultado de entrevistas con 74 coordinadores de postgrado de Brasil y con 16 investigadores vinculados a universidades de la Unión Europea. Los análisis indicaron, entre otras cuestiones, que las resistencias contra el productivismo y la excelencia académica pueden ser caracterizadas como salidas predominantemente individuales, una vez que la vinculación entre la evaluación y la financiación ha traído como consecuencia dificultades o incluso impedimentos para alternativas colectivas e institucionales. Como los organismos de financiación quieren resultados para conceder las subvenciones, “esas manifestaciones de resistencias se tornan frágiles, lo que predomina, efectivamente, es la lógica contable” (Bianchetti y Valle, 2014, p. 101).

Las actividades de poco prestigio en la lógica actual de la universidad también despiertan satisfacción en algunas profesoras entrevistadas, especialmente, aquellas vinculadas a los centros de la salud y educación, ya que estas docentes promueven acciones de responsabilidad social en la comunidad y se sienten felices por desarrollar un trabajo con impacto positivo en la sociedad, ayudando en su transformación. Las actividades que son propias de la academia proporcionan sensaciones placenteras, como por ejemplo buenas clases, tutorías de los alumnos, participación en tribunales de trabajo de conclusión de los grados, etc. Los sentimientos negativos relacionados con el trabajo están relacionados con el exceso de trabajo, relaciones interpersonales superficiales y competitividad en nombre de la excelencia académica.

La relación entre el placer y el sufrimiento en el trabajo académico es muy próxima, aunque contradictoria. Las mismas actividades que provocan

sobrecarga de trabajo y aumento de la producción son, muchas de las veces, las mismas que causan placer, configurando una efectiva incorporación de la nueva dinámica y exigencia del trabajo académico en la actualidad. Esta relación contradictoria también fue identificada en la investigación desarrollada por Silva Júnior, Seguissardi e Silva (2010) sobre el trabajo intensificado en la universidad pública brasileña, ya que en dicha investigación los profesores también indicaron el orgullo y el deseo de continuaren en la lógica del productivismo académico a pesar de percibir que sus trabajos interfieren en la relación con la familia, además de la reducción del tiempo libre y su propia salud.

Por lo tanto, concluyo esta tesis constatando que los principios gerenciales que fundamentan la gestión de la UFPB incentivan la performance de los profesores y traen efectos importantes para el trabajo de estos profesionales y sus subjetividades.

El incentivo al productivismo académico ocasiona cambios en la forma en que los profesores desarrollan su trabajo en la UFPB y generan continua competición por las posiciones, la producción, el prestigio y el poder, propios de la cultura del desempeño. Esto provoca a la vez sentimientos de inseguridad e inestabilidad en los profesores en el espacio de trabajo, ya que estos profesionales conviven entre disputas y comparaciones entre los compañeros de institución e incluso interfieren en la forma como comprenden la ética del trabajo.

De hecho, la condición en que se encuentra el trabajo en la universidad con sus patrones de excelencia, promueve individualidad, relaciones superficiales y pocas oportunidades para que el profesor reflexione sobre su trabajo. Esto podría propiciar acciones de enfrentamiento cimentadas en valores más humanos y solidarios, necesarios para fundamentar el trabajo académico y recuperar el papel social del profesor y de la propia institución universitaria.

Finalizo estas consideraciones con la pretensión de que este trabajo no sea entendido como un fin en sí mismo. Sus hallazgos muestran que el camino a recorrer aún es largo y que diversas son las posibilidades para desarrollar

estudios futuros. Cuestiones relacionadas a la gestión y al trabajo académico aún deben ser profundizadas, tales como:

- Género y universidad y sus relaciones de poder; incursión de profesoras y profesoras en la gestión universitarias (áreas de conocimiento, tipos de cargos y funciones asumidas), relación de los profesores con la cuestión del tiempo de trabajo y su familia, etc;
- Relaciones de poder en los espacios de gestión universitaria, como consejos, comisiones y otras instancias de decisión; experiencia de los miembros y las posibles implicaciones en las relaciones con los demás compañeros; etc.
- Expectativas y sentimientos en torno al trabajo académico de los profesores que ingresaron recientemente en la universidad y, que pueden ser considerados nativos en el sistema de desempeño y performatividad, y aquellos profesores que tienen mayor tiempo de servicio en la carrera universitaria, para verificar como los distintos grupos analizan sus experiencias en la universidad pública y los cambios recientes en función de las políticas de enseñanza superior;
- Investigación documental que analice los temas y áreas de estudio que se priorizan en los cursos de postgrado de la UFPB en los últimos años, en función de las áreas prioritarias establecidas en la institución en el PDI;
- Análisis sobre los grupos de investigación, relaciones entre sus miembros, relaciones del grupo con otros profesores y grupos; Criterios para su creación, sus intereses, lógicas, prioridades y contribuciones;
- Experiencias de trabajo de los profesores substitutos, sus desafíos, expectativas, desafíos y sentimientos, etc.

Además, creo que toda la experiencia de construcción de esta tesis doctoral y sus resultados fue un rico proceso de aprendizajes y de descubrimientos y que, seguramente contribuirá a comprender la complejidad del trabajo académico actual en la UFPB.

La construcción de esta tesis también contribuyó a que yo, en la condición de profesora, además de investigadora, reflexionase sobre mis propias

experiencias en torno a la producción académica y desempeño profesional. Y en muchos momentos me identifiqué con los sujetos de la investigación, porque sentí, al igual que ellos, que debería haber producido más artículos y ampliado mi productividad, durante la construcción de este trabajo, que ha exigido tiempo, lectura, dedicación y análisis. La sensación era de que podría haber hecho más, aunque las condiciones no fuesen favorables - una evidente demostración de que yo también estoy afectada por la lógica del desempeño y de la performatividad -, lo que indica la necesidad de reflexión y crítica continua en relación a mi trabajo, para que el significado de esta profesión no sea perdido por exigencias externas, sino que promueva la satisfacción personal simplemente por el hecho de tener realizado un buen trabajo. La reflexión “no tiene por qué disminuir el orgullo por el trabajo (...) ya que su resultado puede ser más satisfactorio desde el punto de vista ético” (Sennett, 2009, p. 192) y además contribuye a preservar los principios necesarios a la docencia universitaria que me motivaran a elegir esta profesión aún en mi juventud.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Leandro; ARAÚJO, Claisy MARINHO; AMARAL, Alberto; DIAS, Diana. **Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil.** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 899-920, nov. 2012.
- AMARAL, N. C. **Expansão-avaliação-financiamento: tensões e desafios da vinculação na educação superior brasileira.** Trabalho apresentado na sessão especial da 31ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 19 a 22 out. 2008.
- AMARAL, Nelson Cardoso. **A gestão das instituições de ensino superior: o foco do financiamento.** IN: DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA João F. de. **Políticas e Gestão da Educação Superior. Transformações recentes e debates atuais.** São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.
- AMARAL, Nelson Cardoso. **Expansão-avaliação-financiamento: tensões e desafios da vinculação na educação superior brasileira.** IN: MANCEBO, Deise; Silva Jr. João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. **Reformas da educação superior cenários passados e contradições do presente.** São Paulo: Xamã, 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 2008.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.
- ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. **Mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital.** Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335351, 2004.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Bontempo editorial, 2003.
- ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Garcia. **A Terceirização como regra?** IN: Revista TST, Brasília. Vol. 79; nº 4 out/dez, 2013.
- ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Garcia. **A terceirização sem limites: a precarização do trabalho como regra. O social em questão.** Ano, XVIII. Nº 34, 2015.
- APPLE, Michael W. **Trabalho e conhecimento: gerencialismo, trabalho e movimentos emergentes na universidade global.** IN: Revista e-curriculum, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013, ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo – PUC/SP.
- APPLE, Michel W; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando, **Educação Crítica: uma análise internacional.** Editora Penso, em 2013.

- APPLE, Michel W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARAUJO, Raquel Dias. **Crise do Capital e universidade: a reforma para o mercado**. In: JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos (Org.). Trabalho, Educação e Luta de Classes. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.
- ATCON R. P. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**. Rio de Janeiro: MEC/Diretoria do Ensino Superior, 1966.
- AZEREDO, Beatriz. **Políticas Públicas de emprego: a experiência brasileira. São Paulo**: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho – ABET, 1998.
- AZEVEDO, Sérgio de. (orgs.) **Reforma do Estado e democracia no Brasil: dilemas e perspectivas**. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 1997.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **A economia baseada no “cercamento” do conhecimento: globalização, seigniorage e mercadorias fictícias. Anais. 35ª. Reunião Nacional da ANPED, 2012.**
- BALL, Stephen J. **Cidadania global, consumo e política educacional**. In: SILVA Haron S. (org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BALL, Stephen J. **Profesionalismo, Gerencialismo y Performatividad**. IN: Revista Educación y Pedagogia. Vol. XV Nº 37, 2003.
- BALL, Stephen J.; BAILEY Patrick; MENA Paula; DEL MONTE, Pablo, SANTORI, Diego, TSENG, Chun-ying; YOUNG, Helen; OLMEDO, Antonio. **A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global**. The constitution of teacher subjectivity in Brazil: some global context. In: Revista Educação em Questão, Natal, v. 46 n. 32, p. 9-36 maio/ago. 2013.
- BARBOSA, NELSON e SOUZA, José Antônio Pereira de. **A inflexão do governo Lula: política econômica, distribuição de renda**. IN: Sader, E. & Garcia, M.A. (2010): Brasil entre o Passado e o Futuro; Editora Fundação Perseu Abramo e Bontempo Editorial.
- BARBOSA, Rita Cristiana. **Mulheres e Formação Docente em Tempos de TIC: Narrativas de Experiências de Inclusão, Competências e Empoderamento na UFPB Virtual**. TESE. Programa de Pós Graduação da Universidade Federal da Paraíba, 2015.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BECK, U. **La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad**. Barcelona: Paidós, 1998.
- BECK, ULRICH. **¿Qué es la globalización? Falácias del globalismo, respuestas a la globalización**. Barcelona: Paidós, 2007.
- BERNHEIM, Carlos; CHAUÍ. **Desafios da Universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da Conferência Mundial sobre Educação Superior**: Brasília: 2008.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.
- BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **Publicar & morrer!?: Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós- graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores**. Educação, sociedades e culturas, nº 28, 2009, 53 a 69.

- BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. (Orgs.). **Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BITTAR, Mariluce. **Produção do conhecimento em políticas de educação superior no Brasil: o protagonismo da Rede Universitas/Br e do GT Política de Educação Superior da ANPEd**. Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, v. 30, p. 14-24, 2010.
- BOGDAN, Taylor R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigaciones**. Paidós, 1994.
- BOSI, A. P. (2007). **A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil nesses últimos 25 anos**. Revista Educação e Sociedade, 28(101), 1503-1523.
- BOSI, A. P. (2009). **Avaliação como forma atualizada de dominação e intensificação do trabalho**. Revista Movimento em debate, ano 2, 3, 26-37.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Coleção Estudos, 2007;
- BOURDIEU, Pierre. **Coisa Ditas**. Tradução Cassia R. Da Silveira e Denise Moreno Pegorim. Revisão técnica Paula Monteiro. São Paulo: Brasiliense, 2004;
- BOURDIEU, Pierre. **Lições da Aula**. Aula inaugural proferida no College de France. Tradução: Egon de Oliveira Rangel. São Paulo: Editora Ática, 2001;
- BOURDIEU, Pierre. WACQUANT, Loic. **Una invitación a la Sociologia reflexiva**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, Argentina, 2005;
- BOURDIEU, Pierre. **Espiritus de Estado. Génesis y Estructura del Campo Burocrático**. IN: Revista Sociedad de la facultad de Ciencias Sociales. Originalmente, en Actes de la Recherche en Sciences Soliales. Nº 96/97, marzo de 1993;
- BOURDIEU, Pierre. **Homo Academicus**. Buenos Aires: Século XXI Editores, 2008 traducido por Ariel Dillon.
- BOURDIEU, Pierre. **Contra fogos: táticas para enfrentar a imposição neoliberal**. Tradução Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998.
- BOURDIEU, Pierre, **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. Curso no College de France (1989-1992). Tradução: Rosa Freire de Aguiar. São Paulo: Companhia das Letas, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução: Denice Barbara Catani. São Paulo: EdUNESP, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Trad. de Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos e SPINK, Peter Kevin. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**; Tradução de Carolina Andrade. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

- BRESSER PEREIRA. **Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil: para uma nova interpretação da América Latina.** Tradução de Ricardo Ribeiro e Martha Jalkauska. São Paulo: Ed 34, 1996.
- CABRAL NETO E CASTRO. **Educação a distância como estratégia de expansão do ensino superior no Brasil.** In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Org.). Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009. P. 85-108.
- CARDOSO, Fernando Henrique. **Reforma do Estado.** In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos e SPINK, Peter Kevin. **Reforma do Estado e administração pública gerencial;** Tradução de Carolina Andrade. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- CARDOSO, M.L. **A avaliação da universidade: concepções, e perspectivas.** Universidade e Sociedade. V. 1 nº1 p. 14-24, 1991.
- CARVALHO, Cristina H. A., LOPREATO, Francisco L. C. **Finanças públicas, renúncia fiscal e o Prouni no governo Lula** Impulso, Piracicaba, v. 16, n. 40, p. 93-104, maio-ago. 2005.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de (2010). **Relações de gênero na universidade: carreiras docentes e perspectivas profissionais discentes.** Projeto de Pesquisa. Universidade Federal da Paraíba. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Processo 401013/2010-3. Edital MCT/CNPq/MEC/CAPES nº 02/2010 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de, RABAY, Glória. (2013). **Gênero e educação superior: apontamentos sobre o tema.** João Pessoa: Editora da UFPB.
- CASTRO, L. R. (2010). **Privatização, especialização e individualização: um outro mundo (acadêmico) é possível?** Psicologia & Sociedade, 22(3), 622-627.
- CATANI, Afranio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reestruturação da educação superior no debate internacional: uma padronização das políticas de diversificação e diferenciação.** IN: Universidade e Sociedade. Brasília. V. 10 nº 21 jan/abr, 2000.
- CATANI, Afranio Mendes; HEY, Ana Paula. GILIOLI, Renato de Souza. **PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior?** IN: Educar, Curitiba, n. 28 Editora UFPR, 2006;
- CATANI, Afranio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; MICHELOTTO, Regina Maria. **As políticas de expansão da educação superior no Brasil e a produção do conhecimento.** Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 30, p. 267-281, jul./dez. 2010.
- CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Identidade profissional do pedagogo: o habitus escolar como espaço de re (construção).** Doutorado. Universidade Federal do Ceará. 01/11/2005.
- CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Educação superior: conceitos, definições e classificações /** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. 54 (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640).

- CLARKE, J.; NEWMAN, J. **The managerial state: power, politics and ideology in the remaking of Social Welfare**. London: Sage Publications, 1997.
- CLARKE, J.; COCHRANE, A.; McLAUGHLIN, E. **Managing social policy**. London: Sage, 1994.
- CHAUÍ, Marilena, **Convite à Filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.
- CHAUÍ, Marilena, **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.
- COELHO, Ildeu Moreira. **Educação Superior: por uma outra avaliação**. IN: DOURADO, Luiz F; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA João F. de. **Políticas e Gestão da Educação Superior. Transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.
- COGGIOLA, Osvaldo. **O Governo Lula: da esperança à realidade**. São Paulo: Xamã, 2004.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **A indústria e o Brasil: uma agenda para crescer mais e melhor**. Confederação Nacional da Indústria (CNI). Brasília, 2010.
- CRIADO. Enrique Martin. **La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica**. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2010.
- CUNHA, M. (2004). **Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade**. Conferência no VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais realizado em Coimbra entre 16-18 de Setembro, 2004.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento?**, in: Hélgio TRINDADE (Org.). **Universidade em Ruínas na República dos Professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade temporã**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1986.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **A evolução da Educação Superior no Brasil: a participação do setor público na iniciativa privada**. Revista Brasileira de Política e Administração da educação. ANPAE/Brasília. V. 13 nº1 jan/jun, 1998 p. 39-69.
- DENZIN, N.K. & Lincoln, Y.S. **Manual de investigación cualitativa**. Barcelona: Gedisa, 2012.
- DINIZ, Eli. **Globalização, Reforma do Estado e Teoria Democrática Contemporânea**. São Paulo Perspectivas. Vol. 15 nº 4 São Paulo, out./dez. 2001.
- DINIZ, Eli. **Globalização, reformas econômicas e elites empresariais: Brasil anos 90**. Rio de Janeiro: Editor FGV, 2000.
- DINIZ, Eli. **Globalização, Estado e Desenvolvimento: dilemas do Brasil no novo milênio**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- DOURADO, Luiz F; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA João F. de. **Políticas e Gestão da Educação Superior. Transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.
- DOURADO, Luiz F; CATANI, Afrânio M; OLIVEIRA João F. de. **Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil**. IN: DOURADO, Luiz F; CATANI, Afrânio M; OLIVEIRA

- João F. de. **Políticas e Gestão da Educação Superior. Transformações recentes e debates atuais.** São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.
- DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil e a Modalidade EAD.** IN: OLIVEIRA, João Ferreira de; SILVA JR. João dos Reis. MANCEBO, Deise. **Reformas e Políticas. Educação superior e pós - graduação no Brasil.** (org.). Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. (Coleção Políticas Educacionais).
- DOURADO, L.F. **O público e o privado na agenda educacional brasileira.** In: AGUIAR, M.A.; FERREIRA, N.S.C. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2001a.
- DU GAY, P. **En elogio de la burocracia.** Madrid: Siglo XXI. Traducción y estudio preliminar de C.J. Fernández Rodríguez. 270 pp, 2012.
- DU GAY, P. **Consumption and identity at work.** London: Sage. 1996.
- DULCI, Luiz Soares. **Participação e mudança social no governo Lula.** IN: GARCIA, Marco Aurélio. SADER, Emir. **Brasil entre o passado, o presente e o futuro.** Editora Fund. Perseu Abramo. Bom tempo, 2010;
- EYNG, Ana Maria; GISI, Maria de Lourdes. **Políticas e Gestão da Educação Superior. Desafios e Perspectivas.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Quarenta anos de reforma universitária: significado, questões e desafios.** IN: MANCEBO, Deise; Silva Jr João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. **Reformas da educação superior cenários passados e contradições do presente.** São Paulo: Xamã, 2009.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade, espaço, de produção do conhecimento e de pensamento crítico.** IN: DOURADO, Luiz F; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA João F. de. **Políticas e Gestão da Educação Superior. Transformações recentes e debates atuais.** São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **A universidade brasileira em busca de sua identidade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade do Brasil: das origens à construção.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ//INEP, 2000.
- FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- FERREIRA, Suely. **Reformas na Educação Superior: novas regulações e reconfigurações da universidade.** Educação UNISINOS. V. 19 n. 1 jan/abril, 2015.
- FERREIRA Suely, **A universidade do Século XXI manuscrito: concepções, finalidades e contradições.** Tese de doutorado. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2009 - 2009. 305 f.
- FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. **As influências da reforma da educação superior no Brasil e na União Europeia nos papéis sociais das universidades.** In: OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração.** Campinas (SP): Mercado de Letras, 2011, p. 39-62.
- FERREIRA, Suely. **Política de Expansão e estruturação da educação superior em Goiania nos anos 90: o caso da Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas.**

- FERREIRA, Suely. **Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Roussef (1995- 2011)**. Linhas Críticas, V. 18 nº36 p. 455-472, 2012.
- FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009.
- FIDALGO, Fernando; MILL, Daniel. **O trabalho docente virtual como teletrabalho: sobre tempos, espaços e tecnologias**. IN: FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. OLIVEIRA; **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. (orgs.) Campinas, SP: Papirus, 2009. – (Série Prática Pedagógica).
- FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade**. IN: FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. OLIVEIRA; **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. (orgs.) Campinas, SP: Papirus, 2009. – (Série Prática Pedagógica).
- FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. OLIVEIRA; **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. (orgs.) Campinas, SP: Papirus, 2009. – (Série Prática Pedagógica).
- FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do Capitalismo real**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FRIGOTO, Gaudêncio. **Estruturas e Sujeitos e os Fundamentos da Relação Trabalho e Educação**. In: **Capitalismo, Trabalho e Educação / José Claudinei Iombarde, José Luis Sanfelice e Demerval Saviane (orgs.)** – 3 ed. Campinas, SP, 2005 Autores Associados, HISTEDBR, 2005 – Coleção educação contemporânea).
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática**. IN: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- FUJITA, Edmundo; FINK, Daniel. **Ciências sem Fronteiras: Notas sobre a globalização da educação e sinergias para o Brasil**. Mundo Afora: Políticas de Internacionalização de Universidades, Brasília, n. 9, set. 2012.
- GARCIA, Marco Aurélio. **O lugar do Brasil no mundo – A política externa em um momento de transição**. IN: GARCIA, Marco Aurélio. SADER, Emir. **Brasil entre o passado, o presente e o futuro**. Editora Fund. Perseu Abramo. Bom tempo, 2010;
- GARDNER, H.; CSIKSZENTMIHALY, M.; DAMON, W. (2002). **Buen trabajo. Cuando ética y excelencia convergen**. Barcelona: Paidós Transiciones.
- GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli; FÁVERO, Osmar; CANDAU, Vera Maria F. **modelo de avaliação da CAPES**. Rev. Bras. Educ. 2003, n. 22, pp. 137-144.
- GENTILLI, P. **A universidade na penumbra: o círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público**. IN: GENTILI, P. (org). **Universidades na penumbra e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.

- GOMES, Alfredo Macedo. **As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos.** IN: OLIVEIRA, João Ferreira de; SILVA JR. João dos Reis. MANCEBO, Deise. **Reformas e Políticas. Educação superior e pós - graduação no Brasil.** (org.). Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. (Coleção Políticas Educacionais);
- GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa.** In: MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-80.
- GUERRA, Lenin Cavalcanti Brito; FERNANDES, Antônio Sérgio Araújo. **O processo de criação do Programa Universidade para Todos (Prouni): interesses e escolhas no Congresso Nacional.** Revista Política Hoje, vol. 18, nº 2, 2009.
- GUIMARÃES, Jorge A.; AVELLAR, Sergio O. C. **A universidade brasileira – a pós-graduação e a pesquisa.** Parcerias Estratégicas, Brasília, Edição Especial, v. 15, n. 31, p. 53-83, dez. 2010.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; DEL PINO, Mauro August Burkert. **Trabalho docente, controle e intensificação: câmaras, novo gerencialismo e práticas de governo.** IN: FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. OLIVEIRA; **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade.** (orgs.) Campinas, SP: Papyrus, 2009. – (Série Prática Pedagógica).
- IANNI, Octavio. **Enigmas da modernidade-mundo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- IANNI, Octavio. **Teorias da globalização.** 11.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- KUENZER, Acácia, Z; CALDAS, Andrea. **Trabalho docente: comprometimento e desistência.** IN: FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. OLIVEIRA; **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade.** (orgs.) Campinas, SP: Papyrus, 2009. – (Série Prática Pedagógica).
- LEHER, Roberto. **Expansão privada do ensino superior e heteronomia cultural: um difícil início de Século.** IN: DOURADO, Luiz F; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA João F. de. **Políticas e Gestão da Educação Superior. Transformações recentes e debates atuais.** São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.
- LEHER, Roberto. **Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu.** In: Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.
- LEHER, Roberto e Alessandra, LOPES. **Trabalho Docente, Carreira, Autonomia Universitária e Mercantilização da Educação.** IN: (org.). Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. (Coleção Políticas Educacionais);
- LIMA, Kátia. **Contra-reforma na educação superior: de Lula a FHC.** São Paulo: Xamã, 2007.
- LIMA, Kátia Regina de Souza. **Reformas e Políticas de Educação Superior no Brasil.** IN: (org.). Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. (Coleção Políticas Educacionais);

- LIMA, K. **Expansão e reestruturação das universidades federais e intensificação do trabalho docente: o programa REUNI.** In: Revista de Políticas Públicas (UFMA), v. Especial, 2015.
- LEMOS, D. V. S. **Alienação e trabalho docente? O professor no centro das contradições.** Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- MACHADO, Ana Maria Netto; Bianchetti, Lucídio. **Trabalho docente no Stricto Sensu: publicar ou morrer?!** IN: FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. OLIVEIRA; **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade.** (orgs.) Campinas, SP: Papyrus, 2009. – (Série Prática Pedagógica).
- MAIA, Carol Serrano de Andrade. **Impactos da precarização do trabalho sobre professores de pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba /** Dissertação de Mestrado Programa de Pós Graduação em Administração da UFPB. João Pessoa, 2012.
- MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil.** Campinas: Alínea, 2008.
- MANCEBO, Deise. **Trabalho docente, políticas e subjetividade: ampliando o debate.** Relatório de pesquisa, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Prociência, 2006.
- MANCEBO, Deise. **Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento.** Educação e Sociedade, Campinas, v.25, n.88, p.845 866, número especial 2004.
- MANCEBO, Deise; FRANCO, Maria Estela Dal Pai Franco. **Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de globalização.** IN: DOURADO, Luiz F; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA João F. de. **Políticas e Gestão da Educação Superior. Transformações recentes e debates atuais.** São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.
- MANCEBO, Deise; Silva Jr.; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. **Reformas da educação superior cenários passados e contradições do presente.** São Paulo: Xamã, 2009.
- MANCEBO, Deise; Silva Jr.; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. **Tempos diferentes e condensados: contradição público-privado e modalidades do estatal em reformas da educação superior.** IN: MANCEBO, Deise; Silva Jr.; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. **Reformas da educação superior cenários passados e contradições do presente.** São Paulo: Xamã, 2009.
- MANCEBO, Deise. **Diversificação do Ensino Superior no Brasil e qualidade acadêmico-crítico.** In: **Educação Superior no Brasil: em tempos de internacionalização.** / João Ferreira de Oliveira, Afrânio Mendes Catani e João dos Reis Silva Júnior. (Orgs.); Speller (et. al.) São Paulo: Xamã, 2010. (Coleção Políticas universitárias).
- MANCEBO, Deise. **Trabalho docente e produção de conhecimento.** Psicologia & Sociedade, Belo Horizonte: ABPS, v. 25, p. 519-526, 2013.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** 2.ed Brasília: Liber Livro, 2010.

- MACLAREN, Peter. **Traumas do capital: pedagogia, política e práxis no mercado global.** In: SILVA, Heron da. (org.). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização.* 5ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MENEGHEL, Stella Maria. UNICAMP: **Cérebros, cérebros, cérebros, p. 325-335.** In: **A universidade no Brasil: concepções e modelos.** Organizado por Marília Morosini. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 466p.
- MENEZES, Luís Carlos de. **Universidade sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução de T.Brito. Intervenção na abertura do Fórum Mundial de Educação, Porto Alegre, Brasil, 28/Jul/2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). DESLANDES, S. F, Neto, O. C., Gomes, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MINAYO, M. C. de S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3):621-626, 2012
- MINAYO, M. C. de S. (2010). **Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa.** *Salud colectiva* vol.6 n.3 Lanús sep./dic. 2010
- MINAYO, Maria Cecília de Souza orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais /** Organizado por Maria Cecília de Souza Minayo, Simone Gonçalves de Assis e Edinilsa Ramos de Souza. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.
- MOROSINI, Marília Costa. **Avaliação da educação superior no Brasil: entre rankings globais e avaliação institucional.** IN: OLIVEIRA, João Ferreira de; Catani, Afrânio Mendes; Silva Jr. João dos Reis. **Educação Superior no Brasil tempos de internacionalização.** São Paulo: Xamã, 2010.
- MOROSINI, Marília Costa. **O ensino superior no Brasil.** In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil. – vol. III: Século XX. –* Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.p. 308, 309, 312
- NETO, Antônio Cabral; CASTRO, Alda, Maria Duarte Araújo. **Gestão educacional na América Latina: Delineamentos e Desafios para os Sistemas de Ensino.** IN: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria de Lourdes. **Políticas e Gestão da Educação Superior. Desafios e Perspectivas.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007.
- NETO, Guilherme Marback; FALCÃO, Izolda Rebouças. IN: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria de Lourdes. **Políticas e Gestão da Educação Superior. Desafios e Perspectivas.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- NOSELLA, Paolo. **A escola brasileira no final do Século: Um balanço –** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de Século.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

- NUNES, Edson et al. **Teia de Relações Ambíguas: Regulação e Ensino Superior**. Brasília: INEP, 2002.
- OLIVEIRA, João Ferreira de; OLIVEIRA, Dalila A. **Mestrado profissional na área da educação: um debate necessário**. In: OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- OLIVEIRA, João Ferreira de; Catani, Afrânio Mendes; Silva Jr. João dos Reis. **Educação Superior no Brasil tempos de internacionalização**. São Paulo: Xamã, 2010.
- OLIVEIRA, João Ferreira de; SILVA JR. João dos Reis. MANCIBO, Deise. **Reformas e Políticas. Educação superior e pós - graduação no Brasil**. (org.) Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. (Coleção Políticas Educacionais);
- OLIVEIRA, João Ferreira de; SILVA JR. João dos Reis. MANCIBO, Deise. **Reformas e Políticas. Educação superior e pós - graduação no Brasil**. IN: OLIVEIRA, João Ferreira de; SILVA JR. João dos Reis. MANCIBO, Deise. **Reformas e Políticas. Educação superior e pós - graduação no Brasil**. (org.). Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. (Coleção Políticas Educacionais);
- OLIVEN, A.C. **A marca da origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras**. Cadernos de Pesquisa, Rio Grande do Sul, vol. 35, n. 125, p. 111-135, Maio/Ago. 2005.
- PAULA, Maria de Fátima Costa de. **A avaliação superior como forma de controle do trabalho universitário**. IN: SILVA, Maria das Graças Martins. **Políticas Educacionais faces e interfaces da democratização**. Cuiabá: EDO UFMT, 2011.
- PAULA, Maria de Fátima Costa. CARDOSO, Ana Carolina Grangeia. **A influência das políticas neoliberais na educação superior: casos UFF e UERJ**. In: SILVA, Maria das Graças Martins. **Políticas Educacionais faces e interfaces da democratização**. Cuiabá: EDO UFMT, 2011.
- PERONI, V.; ADRIÃO, T. (Org.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2004.
- PERONI, Vera. **A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado**. In: ADRIÃO e PERONI (org.). **Público e Privado na educação novos elementos para o debate – São Paulo: Xamã, 2008**.
- PERONI, V. M. V. **Privatização do público versus democratização da gestão da educação**. In: GOUVEIA, A.; PINTO, M.; CARBUCCI, P. **Federalismo e políticas na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: IPEA, 2011.
- PERONI, V. M. V. **A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado**. Revista de Educação Pública – UFMT, v. 19, p. 215-227, 2010.
- PERONI, V. M. V. **Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional**. In: PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

- PERONI, Vera, ADRIÃO, Theresa. **Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro.** In: ADRIÃO, Theresa, PERONI, Vera (org.). O público e o privado na educação interfaces entre estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.p. 137-154
- PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. **Educação como um bem público, internacionalização e as perspectivas para a educação brasileira.** In: OLIVEIRA, João Ferreira de; Catani, Afrânio Mendes; Silva Jr. João dos Reis. **Educação Superior no Brasil tempos de internacionalização.** São Paulo: Xamã, 2010.
- PIMENTA, Alessandra Giuliani. **Descaminhos da Pós graduação brasileira: o produtivismo acadêmico e os seus efeitos nos professores pesquisadores.** Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação da UFPB. João Pessoa, 2014.
- PRESTES, Emília Maria da Trindade. **Educação e aprendizagens de adultos no espaço da universidade Projeto de Pesquisa** Comitê de Educação do CNPq (Proposta integrada ao Projeto: **Globalização, reforma educacional e políticas de equidade nas ações de democratização do acesso e inclusão social**, já aprovado no mérito em dezembro de 2009 pelo Comitê de Educação - Edital – CGCI – n. 009/2009 da CAPES e da FCT/Portugal). João Pessoa, 2010.
- POCHMANN, Marcio. **A batalha pelo primeiro emprego: as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho brasileiro.** São Paulo: Publisher Brasil, 2000.
- POCHMANN, Marcio. **Rumos da Política do Trabalho no Brasil.** In. SILVA, Maria Ozanira da. **IAZBECK, Carmelita. Políticas Públicas de Trabalho e Renda no Brasil Contemporâneo.** São Paulo: Cortez; São Luiz, MA: FAPEMA, 2006.
- PRADO JÚNIOR. C. **Formação do Brasil Contemporâneo.** São Paulo: Folha da Manhã: Brasiliense, 2000.
- REZENDE PINTO, José Marcelino. **O acesso à educação superior no Brasil.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004.
- RISTOFF, Dilvo I. **Avaliação da educação superior: flexibilização e regulação.** IN: DOURADO, Luiz F; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA João F. de. **Políticas e Gestão da Educação Superior. Transformações recentes e debates atuais.** São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.
- RODRIGUES DIAS, Marco Antônio. **Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 88, p. 893 914, número especial 2004.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- SADER, E. **Público versus mercantil.** Folha de São Paulo, SP, p.3 19 de junho de 2003.
- SADER, Emir. Brasil, de Getúlio a Lula. In: SADER, Emir & GARCIA, Marco Aurélio (Orgs.). **Brasil: Entre o Passado e o Futuro.** São Paulo: Boitempo,p.11-29, 2010.

- SALES, Sandra Regina. **Acordos e Tensões: o debate sobre políticas de ação afirmativa na universidade brasileira.** IN: (org.). Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. (Coleção Políticas Educacionais);
- SHIROMA, Eneida Oto. et. al. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SANTOS, Maria Helena de Castro. **Governabilidade, Governança e Democracia. Criação da capacidade governativa e relações Executivo Legislativo no Brasil.** Pós Constituinte. SIELO, V. 40; nº 3, Rio de Janeiro, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no Século XXI. Para uma reforma democrática da Universidade.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Catarina de Almeida; MORAES, Karine Nunes. **A produção do conhecimento e a Política Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) e Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I).** Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 30, p. 283-301, jul./dez. 2010.
- SALLUM JR Brasílio. **Metamorfoses do estado brasileiro no final do Século xx.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, junho, vol. 18, número 052, 2003.
- SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** São Paulo: Autores Associados, 3ed. 1997.
- SELLTIZ, Claire (et. al). **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais.** São Paulo: Herder, 1967.
- SELIGMANN, Silva, E. (2011). **Trabalho e desgaste mental: o direito de ser dono de si mesmo.** São Paulo: Cortez Editora. Silva Jr., J. R. & Silva, E. P. (2009). Avaliação como forma atualizada de dominação e intensificação do trabalho. Revista Movimento em Debate, ano 2, 3, 26-37.
- SENNETT, Richard. **El artesano.** Barcelona: Editorial Anagrama, 2009.
- SENNETT, Richard. **La cultura del nuevo Capitalismo.** Barcelona: editorial Anagrama, 2006.
- SENNETT, Richard. **La corrosión del carácter.** Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo Capitalismo. Barcelona: Editorial Anagrama, 2000.
- SERMANN, Lúcia Izabel Czerwonka. **A universidade como organismo vivo: os processos de auto-ecorregulação.** IN: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria de Lourdes. **Políticas e Gestão da Educação Superior. Desafios e Perspectivas.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007.
- SGUISSARDI, V. **Universidade, fundação e autoritarismo: o caso da UFScar.** São Paulo: Estação Liberdade, 1993.
- SGUISSARDI, V. **A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva.** In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M.L.A. Universidade – políticas, avaliação e trabalho docente. S. Paulo: Cortez, 2004. p. 33-53.
- SGUISSARDI, Valdemar. **Pós- Graduação (em educação) no Brasil: conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade.** IN: (org.). Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. (Coleção Políticas Educacionais).
- SGUISSARDI, V., & SILVA JUNIOR, J. dos R. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico.** São Paulo: Xamã. (2010).

- SILVA JR. João dos Reis. **Reforma da Educação Superior: a produção da ciência engajada ao mercado e de um novo pacto social.** IN: DOURADO, Luiz F; CATANI, Afrânio M; OLIVEIRA João F. de. **Políticas e Gestão da Educação Superior. Transformações recentes e debates atuais.** São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.
- SILVA, JR. João dos Reis; Sguissardi, Valdemar. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção.** Bragança Paulista: Edusf, 1999.
- SILVA Jr., J. R.; CATANI, A. M. & GIGLIOLI, R. S. P. **Avaliação da Educação Superior no Brasil: uma Década de Mudanças.** Revista Avaliação, Campinas, 8, (4): 9-29, dez./ 2003.
- SILVA JR. João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar; SILVA, Eduardo PINTO; **Trabalho intensificado na universidade pública brasileira.** IN: OLIVEIRA, João Ferreira de; Catani, Afrânio Mendes; Silva Jr. João dos Reis. **Educação Superior no Brasil tempos de internacionalização.** São Paulo: Xamã, 2010.
- SILVA JR. João dos Reis; SILVA, Eduardo Pinto. **Carreira Docente da Atual Configuração da Pós Graduação: pragmatismo, intensificação e precarização do trabalho do professor.** IN: OLIVEIRA, João Ferreira de; SILVA JR. João dos Reis. MANCEBO, Deise. Reformas e Políticas. Educação superior e pós - graduação no Brasil. (org.). Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. (Coleção Políticas Educacionais);
- SILVA JR. João dos Reis. **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade.** Prefácio. (orgs.) Campinas, SP: Papyrus, 2009. – (Série Prática Pedagógica).
- SILVA JÚNIOR, J. dos Reis; SGUISSARDI, V. **A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? Revista Brasileira de Educação.** Campinas, n. 29 p. 5-27, maio/ago, 2005;
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SPEARS, Eric. **Globalização e a mudança do papel da universidade federal brasileira: uma perspectiva da economia política,** Campinas, Revista HITEDBR On-line, p.3-23. (2012).
- SILVA, Hiran Francisco Oliveira da. **Ajuste estrutural e educação superior no Brasil: princípios negados.** João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2010.
- SILVA, Maria das Graças Martins. **Políticas Educacionais faces e interfaces da democratização.** Cuiabá: EDO UFMT, 2011.
- SLAUGHTER, Sheila; RHOADES, Gary. **Academic capitalism and the new economy: markets, state and higher education.** Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2004
- SOBRINHO, José Dias. **Educação Superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público.** IN: DOURADO, Luiz F; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA João F. de. **Políticas e Gestão da Educação Superior. Transformações recentes e debates atuais.** São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

- SOBRINHO, J. D. (2000). **Avaliação institucional, instrumento de qualidade educativa. A experiência da UNICAMP.** In: BALZAN, N.C.; Sobrinho, J. D. (Orgs.). Avaliação institucional: teoria e experiências. São Paulo: Cortez.
- SOBRINHO, José DIAS. **Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado.** Florianópolis: Insular, 2003.
- SOBRINHO, José DIAS. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- SOBRINHO, José DIAS. **Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como uma mercadoria.** Revista Educação e Sociedade. Campinas. V. 25; Nº 88, 2004.
- SOBRINHO, José DIAS. **Avaliação da Educação Superior.** Petrópolis: Vozes, 2000.
- SOLA, L. (1988). **O golpe de 37 e o Estado novo.** In: Mota, C.G. (org.) Brasil em perspectiva. 17ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.p.256-282
- SOUZA Donaldo Bello de. FARIA, Lia Ciomar Macedo de. **Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, out./dez. 2004
- SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Políticas de avaliação e quase mercado no Brasil.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.
- TEIXEIRA, A. **Ensino Superior no Brasil - análise e interpretação de sua evolução até 1969,** Rio de Janeiro. Ed: UFRJ.
- TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **Universidades Públicas: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- TRINDADE, H. **Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira.** São Paulo. Estudos Avançados 14, 2000.
- VERHINE, Robert E. **A avaliação da CAPES: subsídios para reformulação do modelo.** IN: OLIVEIRA, João Ferreira de; SILVA JR. João dos Reis. MANCEBO, Deise. **Reformas e Políticas. Educação superior e pós - graduação no Brasil.** (org.). Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. (Coleção Políticas Educacionais).
- VIEIRA, Sofia Lerche. **Reforma Universitária: ecos de 1968.** IN: MANCEBO, Deise; Silva Jr. OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. **Reformas da educação superior cenários passados e contradições do presente.** São Paulo: Xamã, 2009.
- WASSEN, Joyce; MENEGHEL, Stela Maria; ROBI, Fabiane. **Desafios da Produção de conhecimento em educação: perspectivas institucionais e de programas de pós-graduação.** IN: OLIVEIRA, João Ferreira de; SILVA JR. João dos Reis. MANCEBO, Deise. **Reformas e Políticas. Educação superior e pós - graduação no Brasil.** (org.). Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. (Coleção Políticas Educacionais).
- WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia. Organização e Introdução.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1971.

- ZAINKO, Maria Amélia Sabbag; COELHO; Rubia Helena Naspoline. **Avaliação e Reformas da Educação Superior no Brasil**. IN: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria de Lourdes. **Políticas e Gestão da Educação Superior. Desafios e Perspectivas**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007.
- ZEICHNER, Kenneth, M. **La formación del profesorado y la lucha por la justicia social**. Madrid: Morata, 2010.

BIBLIOGRAFÍA: FUENTES ELECTRÓNICAS

- AVELAR, Ideber. **Outro olhar. Fatos e mitos sobre a luta dos professores federais**, 2012. Recuperado el: 15 de enero de 2014 <www.revistaforum.com.br>
- AZEVEDO, Sérgio e ANDRADE, Luiz Aurelino G. de. **A reforma do Estado e a questão federalista: reflexões sobre a proposta Bresser Pereira**. In: DINIZ, Eli e AZEVEDO, Sérgio de. (orgs.) **Reforma do Estado e democracia no Brasil: dilemas e perspectivas**. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 1997. Recuperado el: 10 de marzo de 2013. <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Âfranio Mendes; MORAES, Karine Nunes de. **A produção do conhecimento no contexto das políticas de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB/1996: uma síntese**. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 1, p.119-132 131 ISSN 1982-7199, 2007. Recuperado el: 14 de abril de 2015 <<http://www.reveduc.ufscar.br>>
- BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo Sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2000. Recuperado el: 11 de marzo de 2014 <www.curriculosemfronteiras.org>
- BALL, Stephen J. y Youdell, Deborah. **Privatización encubierta en la Educación Pública**. IN: V Congreso Internacional de la Educación; Instituto de Educación, Universidad de Londres, julio de 2007. Recuperado el: 10 de abril de 2014 <http://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf>
- BALL, Stephen. **Reformar Escolas / Reformar Professores e os terrores da performatividade**. IN: Revista Portuguesa de Educação, año/vol. 15, nº 002. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2002. Recuperado el: 10 de abril de 2014: <<http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>>
- BALL, Stephen J. **El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el Estado**. Espanha: Editora Bogotá: Instituto para la Investigacion Educativa y el Desarrollo Pedagogico, 2008 Recuperado el: 10 de abril de 2014: <<http://www.worldcat.org/title/desempeno-la-privatizacion-los-profesionales-de-la-educacion-y-el-estado/oclc/820519187>>
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivada de La experiencia**. Washington: 1995. Recuperado en el 15 de febrero de 2014, <<http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf>>
- BARBOSA, Milka Alves; MENDONÇA, José Ricardo Costa de. **O professor-gestor em universidades federais: alguns apontamentos e reflexões**. IN: **Teoria e Prática em administração**. V. 4. Nº 2, 2014. Recuperado en el 18 de julio de 2014 <[file:///C:/Users/pc/Downloads/Dialnet-O ProfessorGestorEmUniversidadesFederais-4951823%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/pc/Downloads/Dialnet-O ProfessorGestorEmUniversidadesFederais-4951823%20(1).pdf)>

- BIANCHETTI, Lucídio; VALLE Ione Ribeiro. **Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus**. Ensaio: avaliação de política pública educacional. Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 89-110, jan./mar. 2014.
- BOLONIA. **Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación**. Bolonia el 19 de junio de 1999. Recuperado en el 10 de septiembre de 2013, de <http://www.queesbolonia.es/dctm/queesbolonia/documentos/declaraciondebolonia.pdf?documentId=0901e72b8004c356>
- BOURDIEU, Pierre. **As duas faces do Estado**. Recuperado en el 15 de noviembre de 2014: <diplomatie.org.br>
- BOURDIEU, Pierre. **La esencia del neoliberalismo**. Recuperado en el 15 de noviembre de 2014 de: www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rece35-11contro.pdf
- BRASIL. **Lei no 10.168, de 29 de dezembro de 2000**. Institui contribuição de intervenção de domínio econômico destinada a financiar o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação e dá outras providências. Recuperado en el 10 de agosto de 2014 de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10168.htm
- BRASIL. **Ato Adicional de 1834**. Recuperado en el 8 de mayo de 2014 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM16.htm
- BRASIL. **Constituição Imperial de 1824**. Recuperado en el 10 de abril de 2014 de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm
- BRASIL. **Constituição de 1891**. Recuperado en el 8 de mayo de 2014 de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm
- BRASIL. **Constituição de 1937**. Recuperado en el 10 de abril de 2014 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm
- BRASIL. **Constituição de 1946**. . Recuperado en el 10 de abril de 2014 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm
- BRASIL. **Constituição de 1961**. Recuperado en el 10 de abril de 2014 de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm
- BRASIL. **Decreto de nº 7.247 Reforma Leôncio de Carvalho**. Recuperado en el 13 de marzo de 2014 de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>
- BRASIL. **Decreto nº 11.530 de 1915**. Recuperado en el 20 de junho de 2016 de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>
- BRASIL. **Decreto Lei 1967 proibição de manifestação dos estudantes**. Recuperado en el 18 de junho de 2014 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5250.htm
- BRASIL. **Decreto Nº 4.886, de 20 de novembro de 2003**. Recuperado en el 18 de junho de 2014 de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4886.htm
- BRASIL. **Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão**. Secretaria de Gestão. Recuperado en el 20 de mayo de 2014 de

<http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/seges/forum_nacional_gp/documento_referencia2009_29abr.pdf>

BRASIL. **Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras**. Política Nacional de Extensão Universitária Recuperado en el 23 de julio de 2016 de <<http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-xtens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>>

BRASIL. **Emenda Constitucional nº. 19/1998**. Recuperado en el 18 de junio de 2014 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm>

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)**. Brasília, 1995. Recuperado en el 18 de junho de 2014 de <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>

BRASIL. **Decreto nº 62.937, de 02 de Julio de 1968**. Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária. Recuperado en el 14 de enero de 2014 de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **Decreto Nº 14.343, de 07 de septiembre de 1920**. Recuperado en el 14 de enero de 2014 de <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>>

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de Marzo de 1915**. Recuperado en el 17 de marzo de 2016 <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Conselho Nacional de Educação. Recuperado en el 18 de marzo de 2014 de <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>

BRASIL. **Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994**. Instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. Recuperado en el 14 de abril de 2014 de <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8958compilado.htm>

BRASIL. **Lei Nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Recuperado en el: 21 de junio de 2015 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm>

BRASIL. **Decreto Lei nº 477 de 26 de fevereiro de 1969**. Recuperado en el 16 de marzo de 2014 de <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0477.htm>

BRASIL. **Decreto Lei nº 3.860, de 09 de julho de 2001**. Complementação **LDB**. Recuperado en el 21 de abril de 2014 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm>

BRASIL. **Decreto Lei nº 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm>

BRASIL. **Decreto nº 2.026, de 10 de outubro 1996**. Avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Recuperado en el 20 de octubre de 2015 de <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm>

- BRASIL. **Lei nº 452, de 5 de julho de 1937. Organiza a Universidade.** Recuperado en el 19 de mayo de 2014 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1930-1949/L0452.htm>.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. LDB.** Recuperado en el 22 de junio de 2014 de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB.** Recuperado en el 15 de febrero de 2014 de <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92>
- BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Ensino superior e sua articulação com a escola média. Recuperado en el 21 de junio de 2014 de <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>
- BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.** Estatuto das Universidades. Recuperado en el 19 de noviembre de 2014 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm>
- BRASIL. **Decreto nº 1.872, de 12 de dezembro de 1962.** Criação da Universidade de Brasília. Recuperado en el 19 de noviembre de 2014 de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Historicos/DCM/dcm1872.htm>
- BRASIL. **Portaria nº 963 de 15 de agosto de 1997. Avaliação das Instituições do Ensino Superior.** Recuperado en el 08 de marzo de 2015 de <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf>>
- BRASIL. **Parecer nº 977 de 3 de dezembro de 1965.** Conselho Federal de Educação. Recuperado en el 30 de noviembre de 2014 de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300014>
- BRASIL. **Ministério Extraordinário de Planejamento e Coordenação Geral.** Catálogo de acordos de assistência técnica; cooperação técnica Brasil-Estados Unidos; escritório do governo brasileiro. Ponto IV - CONTAP - USAID. Rio de Janeiro: Imp. Nacional, 1967.
- BRASIL. **Decreto nº 19.852, de 11 de Abril de 1931.** Organização da Universidade do Rio de Janeiro. Recuperado en el 8 de abril de 2015 de <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>>
- BRASIL. **Programa setorial de ação do governo Collor na área de educação, 1991-1995.** Ministério. 1990, 118 páginas. Recuperado en el 11 de octubre de 2014 de <https://books.google.es/books/about/Programa_setorial_de_a%C3%A7%C3%A3o_do_governo_C.html?id=6wuNHAAACAAJ&redir_esc=y>
- BRASIL. **Un projecto de reconstrução nacional 1990-1995.** Brasília, 1991. Recuperado en el 15 de marzo de 2015 de <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/collor/brasil-um-projeto-de-reconstrucao-nacional-1991>>
- BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 56/1991.** Recuperado en el 19 de abril de 2015 de <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=169337>>
- BRASIL. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004.** Contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Recuperado en el 15

de agosto de 2015 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm

BRASIL. **Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos - SPI.** Relatório de avaliação do Plano Plurianual 2004-2007: exercício 2008: ano base 2007. Brasília: MP, 2008. Recuperado em el 20 de noviembre de 2015 <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/arquivo/spi-1/publicacoes/antigas/rel-anual-de-aval/2008/08_ppa_aval_cad21_mp.pdf>

BRASIL. **Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.** Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Plano plurianual 2008-2011. Brasília: MP, 2007. Recuperado em el 20 de noviembre de 2015 <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/arquivo/spi-1/ppa-1/2008/081015_ppa_2008_mespres.pdf>

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Plano Nacional de Educação. Recuperado em el 16 de julio de 2015 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.** Recuperado em el 16 de Julio de 2015 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>

BRASIL. **Decreto de 20 de outubro de 2003. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES.** <Recuperado em el 20 de fevereiro de 2015 de <http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>>

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 217/2003.** Recuperado de 10 de outubro de 2015 de <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=14860>>

BRASIL. Ministério da Educação. Recuperado em 10 de noviembre de 2015 de <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009>.

BRASIL. **Censo da Educação Superior. Brasília, 2003.** Recuperado em el: 10 de noviembre de 2015 de <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105>

BRASIL. **Censo da Educação Superior.** Brasília, 2013. Recuperado em el 15 de abril de 2015 de <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Percentual do Investimento Direto em relação ao PIB por Nível de Ensino.** Brasília, 2011. Recuperado em el 15 de julio de 2014 <http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao-indicadores_financeiros-p.t.d._nivel_ensino.htm>

BRASIL. **Lei nº 3.627/2004. Lei de cotas.** Recuperado en el 15 de octubre de 2015 de <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/983>>

BRASIL. **Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004.** PROUNI. Recuperado en el: 17 de enero de 2015 de <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm>

BRASIL. **Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998.** Trabalho voluntário. Recuperado en el: 15 de febrero de 2015 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm>

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006.** Universidade Aberta do Brasil. Recuperado en el 08 de marzo de 2015 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>

BRASIL. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006.** Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal. Recuperado en el 18 de mayo de 2015 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm>

BRASIL. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância - MEC/CEAD, 2007.** Recuperado en el 12 de junio de 2015 de <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** EAD. Recuperado en el de junio de 2015 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>

Programa de Governo: Lula Presidente 2007-2010. Recuperado en el de abril de 2015 de <http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/plano_governo.pdf>

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Plano de Desenvolvimento da Educação.** Recuperado en el 10 de junio de 2015 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Recuperado en el 16 de mayo de 2015 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>

BRASIL. **Ministério da Educação. Mapa da Expansão do REUNI 2003-2010.** Recuperado en el: 19 de julio de 2015 de <<http://reuni.mec.gov.br/expansao>>

BRASIL. **Ministério da Educação. Expansão da Educação Superior e Profissional Tecnológica: mais formação e oportunidade para os brasileiros.** Brasília, 2011. Recuperado en el 5 de julio de 2015 de <http://portal.mec.gov.br/expansao/imagens/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf>

BRASIL. **Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011.** Programa Ciências sem Fronteiras. Recuperado en el: 10 de septiembre de 2015 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm>

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação - PNE. Recuperado en el 18 de octubre de 2017

- <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Setorial de Ação do governo Collor na área de educação, 1991-1995**. Brasília, 1991. Recuperado en el: 16 de enero de 2014 de <https://openlibrary.org/books/OL1053098M/Programa_setorial_de_ac%C3%A7%C3%A3o_do_governo_Collor_na_%C3%A9rea_de_educac%C3%A7%C3%A3o_1991-1995>
- BRASIL. **Lei nº 8.115, de 12 de dezembro de 1990**. Autoriza o Poder Executivo a abrir aos Orçamentos da União. Recuperado en el 11 de febrero de 2014 de <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/l8115.htm>
- BRASIL. **Lei no 10.168, de 29 de dezembro de 2000**. Institui contribuição de intervenção de domínio econômico destinada a financiar o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação e da outras providências. Recuperado en el: 15 de marzo de 2015 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10168.htm>
- BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Ciência, tecnologia e inovação para o desenvolvimento nacional**. Plano de Ação 2007-2010. Documento síntese. Brasília, 2007. BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. Livro branco: ciência, tecnologia e inovação. Brasília, 2002. Recuperado em 18 de julio de 2016 de <http://www.mct.gov.br/upd_blob/0203/203406.pdf>
- BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Plano plurianual de ciência e tecnologia do governo federal – PPA 1996-1999**. Brasília, 1996. Recuperado en el 08 de abril de 2015 de <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ci000010.pdf>>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Universidade Aberta do Brasil**. Brasília, 2005. Recuperado en el 15 de mayo de 2014 de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Programa de expansão do sistema público federal de educação superior 2004/2006**. Brasília, 2004. Mapa da educação superior. Brasília, DF: MEC; INEP, 2004. 85p. Recuperado en el 18 de abril de 2015 de <<http://flacso.org.br/files/2015/09/me000093.pdf>>
- BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos (SEE). **O Brasil em 2022: as metas do centenário**. Recuperado en el 18 de mayo de 2015 de <<http://www.sae.gov.br/site/>>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Geocapes: dados estatísticos**. Brasília, 2011. Recuperado en el 19 de julio de 2015 de <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/91-conteudo-estatico/avaliacao-capes/6886-geocapes>>
- BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Senado Federal, 2000. (Reimpressão, 2010). Recuperado en el 20 de abril de 2014 de <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Recuperado en el 10 de septiembre de 2014 de

- <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>
- BRASIL. **LEI Nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1968. Recuperado em el 10 de marzo de 2014 de <<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>>
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Coletânea de leis da Casa Civil da Presidência da República: leis ordinárias. Brasília: Casa Civil, 1996. Recuperado em el 16 de mayo de 2014 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.
- BRASIL. Ministério da Educação. CONAE 2010. **Conferencia Nacional de Educação. Construindo o Sistema Nacional de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de ação.** Documento referência. MEC. Df. 2009 Recuperado em el 15 de octubre de 2015 <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf>
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, **CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2009.** Recuperado em el 25 de julio de 2015 de <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf>
- BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012-2015.** Balanço das atividades estruturantes, 2011. Recuperado em el: 22 de marzo de de 2016 de <www.mct.gov.br/upd_blog0218/21898>
- BRASIL. **Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Recuperado em el: 19 de septiembre de 2015 de <<http://www4.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>
- BRASIL, **LEI Nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. Recuperado em el 16 de julio de 2016 de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8745cons.htm
- BRASIL. **Lei nº 12.425, de 17 de junho de 2011.** Altera a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, no tocante à contratação de professores. Recuperado em el 16 de julio de 2016 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12425.htm>
- BRASIL. **nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004.** Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Recuperado em el 22 de marzo de 2015 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm>
- BRASIL. **Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013.** Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nºs 11.526, de 4 de

outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei nº12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências. Recuperado em el 20 de octubre de 2014 de <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm>

BRASIL. LEI Nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011.

Autoriza o Poder Executivo a criar a empresa pública denominada Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares - EBSEH; acrescenta dispositivos ao Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal; e dá outras providências. Recuperado em el 15 de julio de 2016 de <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12550.htm>

BRASIL. Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. Recuperado em el 13 de octubre de 2014 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7596.htm>

BRASIL. Decreto Nº 7.082, DE 27 DE JANEIRO DE 2010. Institui o Programa de Reestruturação dos Hospitais Universitários Federais – REHUF. Dispõe sobre o financiamento compartilhado dos hospitais universitários federais entre áreas da educação e saúde e disciplina o regime da pactuação global com esses hospitais. Recuperado em el 15 de julio de 2016 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7082.htm>

BRASIL. Decreto nº 6.944, de 21 de agosto de 2009.

Estabelece medidas organizacionais para o aprimoramento da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, dispõe sobre normas gerais relativas a concursos públicos, organiza sob a forma de sistema as atividades de organização e inovação institucional do Governo Federal, e dá outras providências. Recuperado em el 10 de marzo de 2015 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6944.htm>

BUARQUE, C. A universidade numa encruzilhada. Brasília, 2003. Recuperado em el 10 de noviembre de 2015 de <http://www.ufv.br/reforma/doc_ru/cristovaobuarque.pdf>

CARDOSO, Gutemberg. CONSUNI Aprova Gestão Terceirizada para o HU. IN; Polêmica Paraíba, 2013. Recuperado em el 16 de julio de 2016 de <www.polemicaparaiba.com.br>

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. In: RBPAE – v.24, n.3, p. 389-406, set./dez. 2008. Recuperado em el 8 de mayo de 2015 de <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20387/1/Administra%C3%A7%C3%A3o%20gerencial_2008.pdf>

CENTRO LATINOAMERICANO DE ADMINISTRACIÓN PARA EL DESARROLLO. CLAD. Uma nueva gestión para América Latina, CLAD, 1998. Recuperado em el: 18 de julio de 2015 de

- <<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/UNPAN000161.pdf>>
- CLARKE, John; Janet Newman. **Gerencialismo**. Edad. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Recuperado en el 10 de agosto de 2015 de <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>
- CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de abertura da Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação - ANPEd. Poços de Caldas, 2003. Recuperado en el: 12 de abril de 2014 de <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>
- CHAUÍ, Marilena. **Universidade operacional**. Aula inaugural Univeridade de São Paulo, 2014. Recuperado en el 29 de julio de 2016 de <<http://www.adusp.org.br>>
- CHAUÍ, Marilena **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez 2003 Nº 24, 2003. Recuperado en el 29 de julio de 2016 de <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>
- CHAUÍ, Marilena, **A tal universidade operacional**. Aula inaugural na Universidade de São Paulo, 2014. Recuperado en el 29 de julio de 2016 de <<http://jornalggn.com.br/blog/antonio-ateu/marilena-chau-i-a-tal-da-universidade-operacional>>
- CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino Superior no octênio FHC**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Recuperado en el: 13 de junio de 2014 de <<http://www.cedes.unicamp.br/>>
- DEMESP. **Mapa da Educação Superior**. Assessoria Econômica do Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior DEMESP, 2015. Matrículas e Abandonos em Cursos Presenciais e na EAD. Recuperado en el 15 de mayo de 2016 de <<http://www.semesp.org.br/site/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-preve-estabilidade-de-matriculas-em-2016/>>
- DOURADO Luiz Fernandes **Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252. Recuperado en el 14 de marzo de 2015 de <<http://www.cedes.unicamp.br/>>
- DURHAM Eunice R. **Educação superior, pública e privada**. NUPES Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior Universidade de São Paulo, 2003. Recuperado en el 10 de marzo de 2015 de <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>>
- FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. **Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar**. Cadernos CEDES. Campinas, n. 76, v. 28, p. 333-355, set./dez. 2008. Recuperado en el <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876.pdf>>
- FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Os papeis sociais e a gestão das universidades federais no Brasil: Eixo: 3: Política e Gestão da educação Superior**, 2014. Recuperado en el 10 de julio de 2015 de <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/joaoFerreira-ComunicacaoOral-int.pdf>>
- FONSECA, Marília; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais**. Perspectiva,

- Florianópolis, v. 29, n. 1, 69- 96, jan./jun. 2011. Recuperado en el 5 marzo de 2014 de <file:///C:/Users/pc/Downloads/21458-68563-1-PB.pdf>
- FONAPRACE. **Assistencia Estudantil: uma questão de investimento. Relatório** 1997. Recuperado en el 10 de abril de 2016. De <http://unb2.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/documentos/as_sist_est.html>
- GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. Ensaio, 2004. Recuperado en el 24 de marzo de 2015 de <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>>
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. –. **Síntese de indicadores sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira**. IN: Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e socioeconômica, 2013. Recuperado en el 10 de mayo de 2015 de <biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>
- MANCEBO, Deise. Trabalho Docente: **Subjetividade, Sobreimplicação e Prazer**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v.20, n. 1, p.7480, 2007. Recuperado en el 17 de junio de 2014 de <www.scielo.br/prc>
- MANCEBO, Deise. **Educação Superior no Brasil: expansão e tendências (1995- 2014)**. Recuperado en el 12 de junio de 2016 de <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-3726.pdf>, 2015>
- MENDONÇA, Ana Waleska P.C. **A universidade no Brasil** Dep. de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14, 2000. Recuperado en el julio de 2014 de <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a08.pdf>>
- MONTE, Emerson Duarte. FARIAS, Lourimar de Matos. **O trabalho docente na expansão da educação superior brasileira: entre o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização no Brasil**, 2013. Recuperado en el 16 de noviembre de 2015 <portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/impo-pub-/716063987.pdf>
- MOURÃO. Pablo Augusto Lima. **Análise da Medida Provisória nº 525/2011: ampliação da contratação temporária de professores substitutos e precarização do trabalho docente nas universidades federais**, 2012. Recuperado en el 16 de junio de 2016 de <<https://jus.com.br/artigos/22456/analise-da-medida-provisoria-n-525-2011-ampliacao-da-contratacao-temporaria-de-professores-substitutos-e-precariozacao-do-trabalho-docente-nas-universidades-federais>>
- NUNES, Edson. **Estrutura e ordenação da educação superior: taxionomia, expansão**. Recuperado en el 10 de agosto de 2015. <http://www.reforma.ufrn.br/opiniao_cont.php?id=32>.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL COMERCIO - OMC (1995). Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios. Recuperado en el 15 de septiembre de 2015 de <http://www.wto.org/spanish/docs_s/legal_s/26-gats_0_1_s.htm>
- PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Programa de Governo Lula Presidente 2002**. IN: Recuperado en el 20 de agosto de 2014 <<http://novo.fpabramo.org.br/uploads/umaescoladotamnhodobrasil.pdf>>
- PINHEIRO, Armando Castelar. GIANBIAGI, Fábio. **Antecedentes mecroeconomicos e a estrutura institucional da privatização no Brasil**.

- IN: O caso dos serviços de utilidade pública. Biblioteca Digital, BNDS, 1994; Recuperado en el 19 de febrero de 2015 de <[www.bnds.gov/biblioteca digital](http://www.bnds.gov/biblioteca-digital)>
- PINTO, João Alberto Costa. **Os significados históricos da greve dos professores nas universidades federais em 2012**. IN: Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 4, n. 2, p. 58-68, dez. 2012. Recuperado en el 16 de junio de 2016 de <<file:///C:/Users/pc/Downloads/9385-26493-1-PB.pdf>>
- PINTO, João Alberto Costa. **O impasse para a não negociação do governo com os professores deve-se também aos modelos e práticas institucionais das representações sindicais. ANDES-SN e do PROIFES, 2010**. Recuperado en el 16 de junio de 2016 de <<http://passapalavra.info/2012/07/62267>>
- SANTOS, Catarina de Almeida. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital: interfaces com a educação a distância no Brasil, 2008**. 126 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo. Recuperado en el 10 de noviembre de 2014 de <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25092009-163728/pt-br.php>>
- SAVIANI, Demerval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Revista Educação e Sociedade. Soc. , Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007 Recuperado en el 18 de mayo de 2015 <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- SAVIANI, Demerval. **A Expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades**. Poíesis Pedagógica – v.8, N.2 ago/dez. 2010; PP. 4-17. Recuperado en el 10 de noviembre de 2014 de <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14035>>
- SGUISSARDI, Valdemar. **A avaliação defensiva no "modelo CAPES de avaliação"**. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan/jun. 2006 Recuperado en el 15 de agosto de 2015 de <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>
- SILVA, Antonio Ozaí da. **A corrida pelo Lattes**. Revista Espaço Acadêmico. n. 46. Março de 2005. Recuperado en el 22 de junio de 2015 de <<http://www.espacoacademico.com.br/046/46pol.htm>>
- SILVA, Antonio Ozaí da. **Produtivismo no campo acadêmico: o engodo dos números**. Revista Espaço Acadêmico. n. 100. Setembro de 2009. Recuperado en el 2 de noviembre de 2015 de <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ES>>
- SILVA, Eduardo Pinto y SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na instituição universitária pública**. IN: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p.223-238, ago.2010. Recuperado en el 15 de junio de 2016 de <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art14_38e.pdf>
- SILVA, J.S; CASTRO, A.M.D.A. **Políticas de Expansão para o Ensino Superior o contest do REUNI: implemetação do Programa na UFRN**. IN: Horos, ano 30; Vol. 6, 2014: Recuperado en el 17 de julio de 2015. <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20537/1/Polit %C3%ADcas%20de%20expans%C3%A3o_2014.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20537/1/Polit%C3%ADcas%20de%20expans%C3%A3o_2014.pdf)>

- SINTESPB. Sindicato dos Trabalhadores em Ensino Superior do Estado da Paraíba. **Ofício n. 014/2015**. João Pessoa, 30 de julho de 2015. Recuperado en el 15 de noviembre de 2015 de <www.sistespb.org.br>
- SORBONE. **Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación**. París, el 25 de mayo de 1998. Recuperado en el 25 de abril de 2015 de <http://www.unioviado.es/fgh/archivos/Declaraciones_basicas/Soborna.pdf>
- SOUSA Junior, Luiz de. **A expansão da universidade pública: uma experiência de democratização do ensino superior, 2000**. Recuperado en el 19 de julio de 2016 de <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0310.pdf>>
- SPINK, P., & Alves, M. A. (2011). **O campo turbulento da produção acadêmica e a importância da rebeldia competente**. O & S: Ideias em Debate. IN: Moraes KN, Azevedo MLN, Catani AM Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 1, p.119-132 ISSN 1982-7199 Recuperado en el 10 de julio de 2016 de <<http://www.reveduc.ufscar.br> >
- TAKASHASHI, Fábio **MEC vai fiscalizar universidades participantes do Prouni**. Folha Online, "Educação", 23.09.2004. Recuperado en el 7 de marzo de 2015 <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16099.shtml>>
- THE WORLD UNIVERSITY RANKINGS. **The world in their sights: science without borders**. Recuperado en el 10 de febrero de 2015 de <<https://www.timeshighereducation.com/boom-times-and-golden-goals/422083.article>> Ver también: <https://www.timeshighereducation.com/sites/default/files/Attachments/THE/THE/13_December_2012/attachments/graphs_cover_feature_131212.pdf>
- UFPB. **Relatório de Gestão 2014**. Recuperado en el 10 de junio de 2016 de <<http://www.proplan.ufpb.br/contents/relatorio-de-gestao-1/relatorio-de-gestao-2014>>
- UFPB. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2012**. Recuperado en el 10 de junio de 2016 de <http://www.ufpb.br/sites/default/files/pdfs/pdi_ufpb_2009_2012.pdf>
- UFPB. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Recuperado en el 10 de junio de 2016 de <http://www.ufpb.br/sites/default/files/pdfs/PDI%20UFPB%202014-2018_Final3%20-27.05.pdf>
- UFPB. EBSEH. **Plano de Diretor Estratégico – PDE (2016-2017)**. Recuperado en el 10 de junio de 2016 de <<http://www.ebserh.gov.br/documents/220250/951688/PDE-HULW+2016-2017.pdf/62140176-b1f0-4147-8025-cbea50466ca8>>
- UFPB. **Plano de Reestruturação do Hospital Univeritário Lauro Wanderley - HULW, 2010**. Recuperado en el 10 de junio de 2016 de <http://www.agencia.ufpb.br/hu_plano_reestrut.pdf>
- UFPB. Divisão Administrativa / Financeira HULW. **Quadro de Investimento do REEHU no HULW (2011-2015)**, 2015. In: PDE/HULW, 2015 Recuperado en el 10 de junio de 2016 de <<http://www.ebserh.gov.br/documents/220250/951688/PDE-HULW+2016-2017.pdf/62140176-b1f0-4147-8025-cbea50466ca8>>

- UFPB. Resolução 74/2013. **Regulamenta o Concurso Público de Provas e Títulos para ingresso na Carreira do Magistério Superior e revoga a Resolução nº 50/2007 do CONSEPE e demais disposições em contrário.** Recuperado en el 10 de junio de 2016 de <http://www.ufpb.br/concursoprofessor/2014_eff-1/Resolucao_CONSEPE_74_2013.pdf>
- UFPB. **Relatório de Gestão 2015.** Recuperado en el 10 de junio de 2016 de <<http://www.ufpb.br/sites/default/files/pdfs/Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%20-%20UFPB%20-%202015.pdf>>
- UNESCO **Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la UNESCO en 2008-2009.** Setor de la Educación, noviembre, 2008. Recuperado en el 15 de marzo de 2016 de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001818/181864s.pdf>>
- UNESCO. **Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável:** uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação organizadas pela UNESCO em 2008-2009. Brasília: UNESCO, 2009. Recuperado en el 26 de agosto de 2015 de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001818/181864por.pdf>>.
- UNIVERSIDADE EM MOVIMENTO. **Estudantes da UFPB realizam ato contra privatização no Restaurante Univeritário.** Recuperado en el 10 de junio de 2016 de <www.universidadeemmovimento.org>
- UNIVERSIDADE EM MOVIMENTO. **CONSUNI protesta contra privatização do restaurante universitário da UFPB.** Recuperado en el 10 de junio de 2016 de <www.universidadeemmovimento.org>

APÉNDICE: GUIÓN DE ENTREVISTA

1. Perfil del entrevistado

Nombre:

Edad:

Sexo:

Estado civil:

Formación:

Régimen de Trabajo:

Tiempo de Trabajo en la UFPB:

2. Acceso a los bienes culturales, económicos y condiciones de la familia

Gustaría que usted hablase sobre su familia, profesión de sus padres, escolaridad, su trayectoria escolar, acceso a los bienes culturales.

3. Trayectoria y profesionalización del profesor universitario

- ¿Por qué usted decidió ser profesor universitario?
- ¿Cómo se construyó su formación académica?
- ¿Hace cuánto tiempo que usted es profesor en la enseñanza superior?
- ¿Usted ya tuvo otras experiencias como profesor en otras instituciones?
- ¿Cómo inició su carrera en la universidad? ¿Cómo se ha dado la receptividad de los profesores? ¿Cómo era la relación con ellos?
- ¿Cómo usted evalúa la docencia universitaria actualmente?Cuál es su importancia para la sociedad actual?
- ¿Cuál es el perfil que un profesor universitario necesita tener?
- ¿Qué evaluación usted hace de su experiencia como gestor?
- *¿Hubo alguna repercusión en su trabajo cuando asumió esa u otras funciones en la gestión universitaria? ¿La relación con los colegas de trabajo cambió? ¿Ha recibido apoyo?*

- ¿Usted participa de algún movimiento asociativo (sindicato, movimiento social, partido político)?

4. Política de privatización de la enseñanza superior

- ¿Cómo usted evalúa la política de expansión de la universidad pública?
¿Cuáles son las posibles virtudes y los posibles problemas?
- ¿Usted acredita que a la vez que la universidad tiene se expandido, ella también ha enfrentado un proceso de privatización interna? ¿Cómo?

5. Gestión universitaria

- ¿Cómo usted evalúa la gestión universitaria en ese proceso de expansión y privatización?
- ¿Cuáles son los discursos y principios que en su opinión fundamentan/orientan la gestión universitaria actualmente?
- ¿Cómo usted percibe los cambios institucionales sufridos por la Universidad? (avances tecnológicos, sistema de acompañamiento académico del alumno y del trabajo del profesor, etc.).
- ¿Usted ya necesitó tomar decisiones en el ámbito administrativo con las cuales no estaba de acuerdo? ¿Cómo fue la experiencia?
- ¿Cómo usted evalúa las relaciones de poder en la universidad?

6. Condiciones de trabajo

- *¿Cuáles son sus condiciones objetivas de trabajo actualmente? ¿Lo que se necesitaría para mejorar?*
- Comente sobre la pluralidad de trabajo que un profesor universitario precisa realizar (clases en el grado, postgrado, gestión, investigación, tutorías, etc.)
- ¿Usted tiene observado cambios desde que empezó a actuar en la docencia? ¿El ritmo o la forma de trabajo ha cambiado? ¿De qué manera?
- El profesor tiene conseguido atender las demandas y exigencias del trabajo académico y al mismo tiempo preservar su identidad profesional?

7. Productividad académica

- ¿Cómo usted evalúa la cuestión de la competitividad en la universidad? ¿Ella ocurre entre sus colegas de departamento? ¿A qué usted atribuye esta competitividad?
- ¿Usted cree que existe una política de incentivo a la productividad científica para los profesores universitarios? ¿Cómo usted evalúa esto?
- ¿Cómo los profesores están vivenciando esta experiencia? ¿Existe algún tipo de reacción, movimiento de resistencia?
- ¿Caso usted no tenga un ritmo intenso de producción, cómo se comporta delante de sus pares? ¿Genera algún incómodo?
- ¿Cómo ocurrió su entrada en el postgrado?
- ¿Usted posee beca de productividad?
- ¿Cómo su desempeño es medido/evaluado por la universidad? ¿Usted conoce los criterios utilizados?
- ¿Cuál es su opinión sobre los actuales criterios de evaluación y financiación de las agencias de fomento para el desarrollo de la investigación en la universidad?
- ¿Participa de algún editorial de revistas científicas?
- ¿Estas participaciones repercuten de alguna forma en el trabajo de los profesores universitarios?
- ¿Cómo usted evalúa el grado de dificultad para conseguir una publicación en una revista de su área de actuación?
- ¿Usted participa en congresos científicos? ¿De qué forma eso ocupa su tiempo?

8. Relaciones interpersonales y subjetividades de los profesores

- ¿Cuánto tiempo usted dedica a la lectura (sea por ocio, sea para profundizar sus estudios)?
- ¿Con qué frecuencia usted trabaja en los fines de semana? ¿Usted lleva trabajo a casa?
- ¿Cómo equilibra la vida familiar con el trabajo?

- ¿Cómo usted evalúa su trabajo en la universidad? ¿Qué actividades causan placer, motivación? ¿Hay algo que le deja ansioso, triste, desmotivado?
- ¿Qué le preocupa en relación a los principios éticos de su profesión?
- ¿Qué papel desempeñan el prestigio y el reconocimiento conquistados a partir de su trabajo?
- ¿Cuáles son sus aspiraciones profesionales para los próximos años en la institución?