

## UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA E A RETORMADA DA SUA DEMOCRACIA INTERNA

Suelayne Lima da Paz<sup>1</sup>

Comunicação Oral

GT Sociologia

**RESUMO:** Este trabalho problematiza as transformações na universidade pública brasileira e suas implicações para o trabalho docente. Pressupõe-se que a crise institucional endógena da universidade tem se acirrado pelo seu histórico vínculo com o projeto de Estado nação, característica das universidades na América Latina. Parte-se de leituras teóricas do campo de políticas educacionais no século XXI, sobretudo das intervenções neoliberais na universidade pública a partir de 1990. Portanto, é uma reflexão de cunho conceitual, tendo como base os principais autores que discutem a universidade pública brasileira. O eixo central é a ponderação de Santos (2004) sobre a democracia interna pautada no seu corpo docente da universidade como forma de superação de sua crise. Pontua-se que os preceitos neoliberais na universidade ganharam espaço nas últimas décadas e, o trabalho docente tem sido atingido pela lógica da produtividade, atendendo ao modelo de regime flexível do capital. Nas últimas décadas a investidas neoliberais tem reconfigurando o trabalho docente e desestabilizado a democracia interna da universidade. Diante desse cenário a universidade como uma sociedade específica, com regras baseadas em sua democracia interna encontra-se pressionada pelas regras econômicas que protagonizam as políticas públicas educacionais, especificamente para o Ensino Superior. No entanto, a proposição de uma lógica universitária autônoma que se contraponha ao atual movimento neoliberal da educação superior, só pode se materializar na superação de sua crise. Desse modo, o professor universitário é considerado ator importante para a democracia interna da universidade pública, ocupa um lugar estratégico para uma resistência criativa à contrarreforma neoliberal da universidade brasileira.

Palavras chave: Trabalho docente, universidade pública, neoliberalismo.

### Introdução

Este artigo objetiva discutir o trabalho docente na universidade<sup>2</sup> e suas reconfigurações a partir de 1990, momento histórico considerado marcante para a educação no Brasil. O recorte cronológico considera que nesta década foram deflagradas transformações na educação e na universidade pública que ganharam marcha no século XXI.

---

<sup>1</sup> Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Doutorando em Educação na Faculdade de Educação da UFG. Endereço eletrônico: [suepaz@gmail.com](mailto:suepaz@gmail.com).

<sup>2</sup> Neste trabalho ao referir-se a universidade está-se falando de universidade pública.

Na década de 1990 a América Latina foi alinhando-se as políticas neoliberais que já estavam em curso na Europa e EUA desde 1970, com a diminuição das responsabilidades do Estado-nação, em um movimento orquestrado de perda de direitos no mundo do trabalho e ajustes estruturais para atender a incapacidade de acumulação do capital (ANTUNES, 1999).

O campo educacional como bem social é diretamente atingido pelas políticas neoliberais, sobretudo, pela criação de condições para privatização desses bens como saúde e educação na reforma do Estado. No Brasil a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96 reflete esse cenário controverso, repleto de transformações macroestruturais da reforma neoliberal do Estado-nação, associada ao clima nacional de redemocratização do país.

Após oito anos da apresentação do primeiro projeto de lei da LDBN nº 9394/96, permeada pelo movimento intenso de forças em disputa a lei expressa hibridismo e polifonia. As vozes contidas nela agregam concepções antagônicas<sup>3</sup>, e suas generalizações a tornaram para Cunha (1997) uma lei minimalista pelo reduzido número de artigos, que não permite regulamentar a educação nacional. Seu caráter minimalista, aos decretos e atos normativos conferiu o poder de legislar sobre a educação nacional.

Para Cury (1997) a LDBN nº 9394/96 pelo discurso da qualidade e excelência atribui a educação a conotação de produto (CURY, 1997). Essa concepção abriu caminho para considera-la serviço a ser consumido e não direito a ser garantido. Assim, o viés neoliberal de ‘serviços educacionais’ se instalava nas bases da legislação nacional.

A legitimação da educação como ‘serviço educacional’ foi liberalizada em 1998 pela Organização Mundial do Comércio, por meio da Agenda do Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (AGCS) (SILVA, 2012). A sintonia da nova LDBN com a OMC desvela o alinhamento da educação nacional às orientações internacionais, mediada por organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM).

Nesse cenário complexo, é importante pontuar que as ‘orientações- prescritivas’ do BM, que figura como mediador do neoliberalismo no meio educacional transita em reuniões internacionais influenciando as políticas públicas educacionais de vários países na América

---

<sup>3</sup> O primeiro projeto da nova LDBN foi entregue pelo legislativo em 1988 pela Comissão de educação da Constituinte (1987/1988) esse projeto de lei não logrou êxito sendo substituído por um projeto do executivo, representado pelo Deputado Darcy Ribeiro. A promulgação da LDBN nº 9394/96 ocorreu após alianças com a comissão da constituinte, representantes da sociedade civil organizada e o grupo do executivo. As agregar concepções de linhas de pensamento antagônicas, a contradições dessa lei beiram ao absurdo de admitir o magistério para exercer a docência nos anos iniciais do ensino fundamental e legislar que a formação mínima para a atuação no ensino fundamental seja em Ensino Superior.

Latina. A Conferência de Educação para Todos em 1990 foi uma reunião com a presença do BM e considerada um marco histórico, dada adesão à suas ideias na legislação nacional<sup>4</sup>.

No âmbito da universidade pública o conhecimento como produto tem recebido fortes críticas de estudiosos como Santos (2004), Silva (2012), Sguissardi (2000), Mancebo, Maués, Chaves (2006), Coelho (2006) e outros. Mas o avanço dessa abordagem com a ‘pesquisa aplicada’ ampliou-se nos últimos anos como desdobramento da diferenciação de financiamento da universidade pública, bem como a abordagem pragmática da formação acadêmica. Recentemente a Lei de Inovação Tecnológica nº 10.973 de 2004 incentiva a pesquisa científica e tecnológica em ambientes produtivos potencializando a parceria da universidade pública com o setor produtivo do capital.

É a partir desse cenário que o trabalho docente é abordado, em um cenário de pressão neoliberal para o direito a educação ser convertido em serviço. Assim, o conhecimento é mercadorizado e cria-se uma ambiência universitária que fere a autonomia intelectual dos professores universitários.

Para Santos (2004), os professores universitários mantem a democracia interna da universidade pelo seu poder político ideológico. Por isso, a pressão empresarial de a universidade estar a serviço do capital “exige a proletarização de docentes e pesquisadores” (p. 102), para desestabilizar o *ethos*<sup>5</sup> interno da universidade pública assentada na autonomia intelectual.

Destarte, considera-se que o *ethos* interno de liberdade acadêmica perpassa pela capacidade de ‘resistência criativa’ dos professores universitários. A discussão dos impactos no trabalho docente das transformações da universidade nas ultimas décadas muitos nos diz do avanço das orientações neoliberais no meio universitário.

Este trabalho se pauta em uma revisão da literatura sobre a universidade e, o trabalho docente na universidade pública brasileira. A discussão promove uma imersão no campo das políticas públicas de educação superior, para compreender a repercussão das transformações gestadas na década de 1990 na universidade pública e no trabalho do professor.

Os escritos estão organizados em duas partes articuladas. Na primeira faz-se uma abordagem do cenário neoliberal de 1990, pontuando seus fundamentos e sua influência na políticas públicas da educação superior mediadas pelo Banco Mundial.

---

<sup>4</sup> Essa Conferência é considerada um marco na educação da América Latina ao impor ‘orientações’ baseada na teoria do capital humano. No Brasil suas concepções repercutem na própria LDBN nº 9394/96.

<sup>5</sup> O termo *ethos* (palavra grega) é utilizado nesse texto como o significado de síntese de costumes, normas gestadas no interior da universidade pública que a distingue de outras instituições de educação superior.

Na segunda parte do texto, a crise institucional o desenraizamento das bases democráticas da universidade pública alçada à condição organização social também é abordada. Discute-se, sobretudo, a intensificação o trabalho de professor universitário na universidade pública imersa em uma crise institucional constituída historicamente.

Compreende-se que as transformações na universidade pública a partir de 1990 altera a lógica do trabalho docente, o que acirra sua crise e alinhando-a aos preceitos neoliberais de educação.

### **Neoliberalismo contemporâneo: o viés economicista na educação superior a partir de 1990**

A década de 1990 no esteio do movimento de reforma dos Estados-nação, com rupturas políticas sociais e econômicas para instauração de bases neoliberais, tem sido ponto de partida de muitas pesquisas na América Latina. O neoliberalismo atinge a educação até então abordada como direito convertendo-a em serviço, impondo uma nova lógica as instituições educacionais.

Para entender a dimensão das transformações que a investida neoliberal provocou na educação, especificamente na universidade pública, é necessário ponderar sobre o neoliberalismo contemporâneo e o novo modelo de acumulação capitalista, chamado de ‘acumulação flexível’.

Para Harvey (1993) o regime de acumulação flexível possibilita o movimento do capital em busca de novos nichos lucrativos, com a dispersão e fragmentação da produção econômica. O regime de acumulação flexível tem como fio condutor a flexibilização do trabalho, do mercado flexível e várias dimensões da vida do homem. O capital financeiro tem um lugar importante nesse modelo, pela sua capacidade de transitar nos nichos lucrativos de forma rápida baseado em informações. Esse modelo impõe uma reforma do Estado, do mundo do trabalho, da política e da sociedade tendo em vista necessidade do capital expandir-se de forma rápida e diversificada.

Entende-se que o regime de acumulação flexível sustenta-se na ideologia neoliberal. Esta tem como base fundamental a reforma do Estado atendendo ao liberalismo economicista, norteado pela lógica do ‘mercado econômico’ para determinar ações na arena política e adequações sociais. Exalta-se o mercado, a livre iniciativa empresarial. Nesse modelo neoliberal, o Estado concebido como mínimo, se desobriga de garantir bens sociais como

saúde, educação e previdência, estes revestidos da conotação de serviços abrindo espaço para sua privatização (BOITO JUNIOR, 1999).

É importante pontuar que o neoliberalismo contemporâneo, distancia-se do liberalismo político, este último até 1970 orientava as políticas de Estado liberal. Embora não tenha em sua gênese a perspectiva de ‘universalidade’ o liberalismo político a incorporou pelas pressões sociais, instituindo um governo democrático burguês (BOITO JÚNIOR, 1999). Dessa forma, a ideia de um governo democrático, torna-se central no liberalismo político, fundamenta o ‘Estado de Bem Estar Social’, que se pauta em garantir amplamente direitos sociais, com um Estado nacional forte interventor pela democracia.

Já no neoliberalismo a ideia de democracia não é fundamental para sua consolidação. Aliás, a democracia é considerada limitadora para seu avanço. Para Boito Júnior (1999) a ideologia neoliberal apresenta vertentes que, demonstram a democracia como impeditiva de sua estruturação no livre comércio, por isso deve ser driblada, desconsiderada para o mercado assumir o papel de mediador do capital e de novas conjecturas societais.

O Estado na perspectiva neoliberal assume um papel eminentemente coadjuvante na tessitura econômica e política, em prol da liberdade dos agentes econômicos abrindo as possibilidades para o mercado ampliar-se. Há uma crítica ao Estado interventor na economia e, provedor de bens sociais pelo seu caráter paternalista e monopolista que contribuiria para os cidadãos terem uma atitude de perda à independência individual, levando-os desvalorizar os bens e serviços públicos, por não pagarem diretamente por eles (BOITO JÚNIOR, 1999).

Considera-se que os argumentos da ideologia neoliberal desvelam uma miopia crônica ao não apreender o cenário sócio histórico capitalista assentado nas desigualdades econômicas. A defesa do neoliberalismo advoga em prol dos donos de meios de produção ávidos pela expansão de seus lucros, e desconsideram que a sociedade capitalista é erijida na e pela luta de classes. As desigualdades sociais, não são superadas pela falácia da liberdade do consumo, liberdade falseada pela impossibilidade da classe que vive do trabalho ter acesso à saúde, educação sem o providente do Estado (BOITO JÚNIOR, 1999).

A partir das questões explicitadas sobre a ideologia neoliberal a reforma do Estado é ponto fulcral e deflagra em 1970 na Inglaterra e Estados Unidos o desmonte do “Estado de Bem estar Social” que, sucumbi a uma nova mutação do capitalismo no final de 1970, com a imposição do neoliberalismo economicista. As alterações profundas na economia mundial levaram ao Estado mínimo e, reconfiguraram a organização política, social pelo viés do economicismo.

No Brasil a assunção do modelo neoliberal com o governo Collor de Mello, inicia o processo de redução do Estado, que cria condições para a privatização de bens sociais como educação e saúde. O pleito de tal governo foi paralisado pelo *impeachment*. Mas, o projeto neoliberal retomado por Fernando Henrique Cardoso deu continuidade à reforma do Estado com a privatização de bens sociais, abertura do mercado nacional ao globalizado, entre outras medidas.

A reforma neoliberal do Estado brasileiro, guardadas as devidas especificações teve continuidade nos governos Lula e Dilma, ao manter as bases neoliberais com a manutenção do Estado mínimo. No governo Lula, em especial, as críticas são pelo governo “(...) mover-se dentro dos marcos estruturais previamente fixados” no neoliberalismo (MANCIBO, MAUÉS, CHAVES, 2006, p. 45). No campo educacional a continuidade das orientações globais, previamente estabelecidas abordando a educação como serviço, mostra a coerência ideológica neoliberal dos últimos governos.

A supremacia de concepções neoliberais nas políticas públicas educacionais, tanto no Brasil quanto em outros países da América Latina expressam uma agenda transnacional para a educação. Essa agenda é defendida pelo Banco Mundial (BM) na condição de ‘sujeito mediador’ do capital. Esse banco atua no campo educacional com ‘orientações-prescritivas’ baseadas no aporte da teoria do capital humano, que advoga que cada pessoa pode agregar capacidades e habilidades que se revertem em contributo de valor econômico (TRINDADE, 2000).

O BM é um agente propositor de alterações nas políticas públicas educacionais, sobretudo na América Latina, partícipe de conferências e reuniões internacionais nas últimas décadas, articula a imposição e planificação dessas políticas abrindo espaço para a consolidação das leis de mercado na educação.

Há que se ponderar que as políticas públicas educacionais não podem ser discutidas apenas como imposição de organismos multilaterais, trata-se também do ‘consentimento’ pelo poder estatal que, composto por grupos no poder mediam suas formulações. Por isso, as mesmas ‘orientações’ do BM para a América Latina se materializam de forma diferente no contexto de cada país (SILVA, 2002).

A ideia de consentimento pressupõe que as políticas públicas educacionais são fruto de disputas norteadas por alinhamentos político ideológicos. A força dos grupos que disputam o poder no Estado confere defesas de projetos na seara dessas políticas consolidando reformas ou ajustes na educação (SILVA, 2002; GOMES, OLIVEIRA, 2012).

A amplitude das políticas públicas da década de 1990 conduz a reforma da educação superior. Parte-se da definição de reforma de Gomes e Oliveira (2012), como a transformação de valores, normatizações que se desdobram em uma nova cultura organizacional que altera o *modus operandi* da educação superior. Portanto, a reforma institui uma nova organização institucional (GOMES, OLIVEIRA, 2012).

Ao considerar que a educação superior brasileira passou por uma reforma, destaca-se que necessariamente a reforma empreendida não correspondeu às aspirações dos estudiosos da educação como Gomes e Oliveira (2012),

Certamente, pode não se tratar propriamente da reforma que nós queríamos para a educação superior, mas ela não deixou de acontecer, instituindo como ocorreu no Brasil em outras formações sociais, os valores do mercado, do produtivismo, da competitividade e do gerencialismo na educação superior (p. 18)

Essa reforma alinha a educação superior e a universidade pública a lógica do neoliberalismo contemporâneo, instituindo a competição entre as instituições no mercado transnacional de ensino superior. Esse mercado tem sido alimentado pelo *ranking educacional*, instituído e legitimado pela abordagem das avaliações de cursos baseadas no desempenho dos alunos, voltada para a medida da eficácia (DIAS SOBRINHO, 2002).

A avaliação é um assunto amplo na discussão do ensino superior, dada sua centralidade para definição de políticas públicas, mas a referência neste trabalho mesmo que breve é importante pelo seu papel estratégico na educação superior. Seu viés de regulação para subordinação do sistema de educação superior, sobretudo, pela avaliação individual dos acadêmicos engendrou a busca por índices pelas instituições nos testes nacionais. Assim, a abordagem da avaliação fechada em si mesma alimenta a competitividade do mercado de educação superior.

Considera-se que a faceta neoliberal das políticas públicas de educação superior se materializa na universidade pública brasileira, com a pesquisa financiada, a pressão pela formação de profissionais técnicos e intensificação de suas funções. Subjugada ao capital, a universidade pública inserida no mercado transnacional de educação superior sofre pelo desinvestimento financeiro do Estado sendo impelida a submeter-se ao financiamento externo para garantir sua subsistência. Assim a universidade vê sua autonomia em xeque, asseverando sua crise institucional, constituída historicamente pela sua característica de instituição autônoma, mas subsidiada pelo Estado (SANTOS, 2004).

Discutir a universidade pública brasileira requer considerar o avanço da privatização dos direitos sociais como a educação. Esta privatização desestabiliza a sociedade democrática,

até porque a base do neoliberalismo contemporâneo economicista, não prescinde de bases democráticas.

O dismantelamento do Estado democrático, coerente com o movimento neoliberal de abrir espaço para expansão do capital flexível custa muito às universidades públicas brasileiras, que historicamente imbricadas com o projeto de Estado nacional são pressionadas de diversas formas a integrar-se a lógica neoliberal, negando educação como direito.

### **Universidade contemporânea: aprofundamento da crise institucional e reconfiguração do trabalho docente na universidade pública**

A base da universidade pública contemporânea ainda é o paradigma de universidade moderna com ênfase na correlação do ensino, pesquisa e extensão. Essa universidade constitui-se do encontro de três ‘modelos’ que emergiram de sociedades políticas e culturalmente diversas (GOMES, OLIVEIRA, 2012).

O modelo britânico, com ênfase na universidade como lócus de proteção do conhecimento liberal, o humboltiano com foco na pesquisa e o modelo americano que traz a perspectiva de serviços para a universidade. A combinação desses modelos delinea “uma das partes centrais da identidade da universidade moderna: o princípio de realizar de forma associada o ensino, a pesquisa e a extensão” (ibidem, p. 29).

Cabe ponderar que a articulação do ensino, pesquisa e extensão, estabelecida na lei nº 5692/68 ainda orienta a universidade pública brasileira, inclusive a supremacia da pesquisa do modelo humboltiano ganha espaço a partir dessa lei. No entanto, nem todas as universidades públicas conseguiram empreender essa articulação pelas limitadas condições de laboratórios da pesquisa, pela inadequação do regime de trabalho de muitos professores para a imersão na pesquisa, ou até mesmo pela definição de caminhos internos de algumas universidades que não consideraram essa articulação com central (MANCIBO, MAUÉS, CHAVES, 2006; SGUISSARD, 2000).

Outra característica da universidade moderna é a autonomia científica e pedagógica, baseada na sua democracia interna. Na faceta do que a faz uma instituição singular, é que se ergue a visível e profunda crise institucional da universidade pública (SANTOS, 2004).

A endógena crise institucional é resultado da combinação da reivindicação da autonomia como base da universidade pública associada pelo financiamento do Estado desde sua gênese. A ausência de autonomia financeira repercute no tolhimento da autonomia acadêmica. Os limitados recursos destinados à universidade nas últimas décadas, a

pressionada a captar recursos e tornar-se mercadoria, o que acirra sua crise de identidade levando-a condição de organização social (SANTOS, 2004; CHAUI, 2003).

A crise institucional é desdobramento nas palavras de Santos (2004) de uma “globalização neoliberal da universidade” (p. 17) a partir de um ‘projeto neoliberal para educação superior’ em âmbito internacional. O autor aponta os limites interpostos para a universidade pública no cenário de consolidação do mercado transnacional de ensino superior, indica os pilares desse projeto e elucida como o conhecimento universitário é transformado em produto que alimenta o regime de acumulação flexível do capital.

O primeiro pilar do projeto neoliberal para educação superior é a descapitalização da universidade pública, a redução de recursos repassados pelo Estado a pressiona buscar formas alternativas de financiamento, gerar receitas pela pesquisa encomendada tem sido uma saída, embora agrida diretamente a autonomia da universidade em determinar seus nichos de pesquisa, curvando-se as demandas do mercado. Outra forma de captação de recursos tem sido a cobrança de mensalidades de alunos nas universidades o que contraria o princípio da educação como direito. Em países como Chile essa medida tornou-se uma realidade atendendo claramente as ‘orientações prescritivas’ do BM, mediador do capital no projeto neoliberal para a educação (TRINDADE, 2000).

O segundo pilar do neoliberalismo para educação superior atinge diretamente a universidade pública é a ‘transnacionalização do mercado universitário’, com uma abordagem economicista do conhecimento, como serviço rentável, a educação à distância, a atratividade de estudantes para consumo de serviços educacionais fora de seu país, além das franquias de grandes universidades comercializadas para valorar diplomas, articuladas delineiam um mercado que ultrapassa as barreiras nacionais e fustigam a universidade pública a se posicionar competitiva no diverso sistema de ensino superior. Todos os aspectos levantados atestam a existência de uma agenda transnacional para o ensino superior, que impõe transformações com facetas diferenciadas em diferentes países, mas que alinham e delineiam um mercado de ensino superior transnacional (SANTOS, 2004).

Assim o projeto neoliberal para educação superior acirra a crise da universidade pública. Embora a crise institucional seja mais visível pelo seu aprofundamento nas últimas décadas, a crise de hegemonia e de legitimidade, a primeira com a desintelectualização da universidade, a segunda “(...) pela crescente segmentação do sistema universitário e desvalorização dos diplomas universitários, em geral” (SANTOS, 2004, p. 12) também tem sido enfrentada. A inter-relação dessas crises representa os gargalos da universidade pública,

no cenário capitalista em que a faceta neoliberal aprofunda as exigências pela conversão de conhecimentos em produto.

As crises dimensionadas como suas devidas proporções integram-se na totalidade da universidade pública que faz parte do sistema de ensino superior que, agrega uma diversidade de instituições discrepantes entre si e geram pressões das mais diversas ordens.

Sobre a diversidade do sistema de educação superior brasileiro Gomes e Oliveira (2012), ponderam ao falar de pesquisa da educação superior. Para os autores,

(...) o termo diversidade (...) conota um sentido político que exprime a tensão inerente e aderente ao campo da educação superior, pois se refere, por um lado a diferentes e diferenças, à diversidade de ideias, grupos, projetos, instituições, áreas de conhecimento, paradigmas, profissões e profissionais, métodos, e à divisão do sistema entre partes (p. 15).

A diversidade do sistema de educação superior o caracteriza como lócus repleto de incongruências que, mantém a unidade ao articular contradições e relações solidárias e uma “sociedade específica” (GOMES, OLIVEIRA, 2012).

A universidade pública compõe essa ‘sociedade específica’, sendo caracterizada por Chauí (2003) como instituição social específica, expressão do contexto histórico social. Como instituição pública a universidade conquistou sua legitimidade pela autonomia do saber científico que produz. Essa autonomia possibilita à universidade relacionar-se com a sociedade e com o próprio Estado tendo o conflito como cerne do debate (CHAUÍ, 2003).

Compreender a relação tensa da universidade pública com o Estado permite analisar criticamente as transformações ocorridas nesta instituição ao longo dos anos, em consequência da reforma do próprio Estado. Para Santos (2004) um aspecto fundamental que contribui com a crise da universidade pública é a ausência de um projeto de Estado nacional substituído pelo projeto neoliberal. Para esse autor a universidade pública em países semiperiféricos e periféricos como o Brasil esteve “(...) ligada à construção do projecto de país, um projecto nacional quase sempre elitista que a universidade devia formar.” (SANTOS, 2004, p. 45).

No caso da universidade pública brasileira sempre esteve ligada a projetos nacionais, como a serviço do ‘Estado desenvolvimentista’ em plena ditadura militar que, alavancou algumas universidades públicas ao status de centro de excelência em pesquisa, pelo apoio com fomentos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (TEIXEIRA, 1997).

Essa relação imbricada se baseia na condição da universidade pública ser instituição social que “(...) acompanha as transformações sociais, econômicas e políticas (...)” (CHAUI, 2003, p.01). Seu elo com a sociedade é histórico social, por isso, uma universidade democrática só pode existir e um Estado democrático (CHAUI, 2003). Assim, a redução do Estado nacional repercute na diminuição da universidade pública, não somente com menos financiamento, a universidade perde espaço como catalizadora e produtora de certa coerência nacional.

Já a universidade como organização volta-se para a gestão de si mesma, a intensificação das suas funções atende a lógica do moderno mercado transnacional de ensino superior, tornando-se competitiva com seus pares (SANTOS, 2004).

Ao assimilar o conceito de organização social à universidade pública “(...) é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito” (CHAUI, 2003, p. 2), se adequando a uma gestão empresarial. Esse viés de gerenciamento busca potencializar a produtividade na universidade pública, tendo como base a abordagem da educação como serviço comercializável.

As discussões empreendidas compõe o debate da universidade pública brasileira, demonstram as transformações no *ethos* institucional da universidade que atingem diretamente o trabalho do professor universitário.

Para Santos (2004), ponto de sustentação da democracia interna da universidade pública é seu professorado, pela capacidade ética e política dos professores se posicionarem pela coerência da universidade em sua singularidade. Partilhando dessa compreensão, sem desconsiderar os aspectos conjunturais que escapam ao professor universitário, considera-se que a interferência na lógica do trabalho docente indica a dimensão da ‘globalização neoliberal da universidade’.

### ***O trabalho docente na universidade pública: alguns apontamentos***

Discute-se o trabalho de professor universitário a partir do conceito de trabalho como categoria de constituição ontológica do ser que, empresta ao homem sua condição humana (MARX,1983). Assim, o sujeito histórico professor é desvelado no cenário sócio histórico pelo seu trabalho. Considera-se ainda que, na relação com a natureza o homem é constituído e constitutivo da realidade histórico social e se reafirma como ser social (PARO, 2003).

O trabalho docente se insere na condição de trabalho imaterial lidando com valores e ideias. Ao definir trabalho imaterial Saviani (2012) elucida que,

Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana (SAVIANI, 2012, p. 12).

A produção de valores e atitudes na educação formal estende-se para além do ato em sala, ao considerar que os alunos levam os conhecimentos estudados ao longo da vida. Assim o trabalho docente busca produzir em cada sujeito histórico “a humanidade”, coletiva histórica e social repleta de contradições (PARO, 2003; SAVIANI, 2012).

A consideração do trabalho docente como estratégico na tessitura social na formação de sujeitos o coloca em evidência. Desse modo, as instituições de ensino ganham relevo ao figurarem na tessitura social com o papel de instituições que se propõem a formar o caráter humano.

Para Mészáros (2008) a educação formal compõe o sistema global de internalização da sociedade. O autor faz uma reflexão crítica aos limites da educação formal e suas políticas, chamando atenção para a educação de forma ampla interligada aos processos sociais do capital.

Assim considera que uma das funções da educação formal na sociedade atual é produzir “conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2008, p.45). Essa conformidade induz a aceitação das concepções dominantes na sociedade, como as concepções neoliberais.

Partindo das discussões de trabalho imaterial e das instituições formais de educação envolvidas com valores, atitudes, ideias que são internalizadas se discute o trabalho docente na universidade pública.

Ao chamar atenção para a democracia interna da universidade pública com base em seus professores Boaventura Santos (2004), indicou o trabalho docente como ponto de sustentação para a universidade resistir de forma alternativa ao intento neoliberal. No entanto, nos estudos realizados sobre a temática do trabalho docente foram encontradas produções de autores como Chauí (2003), Mancebo, Maués, Chaves (2006), Oliveira, Pascoalino, Rocha (2011), Silva, (2012) demonstram que a resistência na universidade pública, dada a adequação do trabalho docente as demandas do mercado se existe é dúbia ou pouco expressiva. Por isso, a discussão sobre trabalho docente o problematiza na faceta da adequação a lógica neoliberal, sem desconsiderar a possibilidade de uma resistência ser gestado justamente no acirramento das condições neoliberais na universidade pública.

Os preceitos neoliberais impõem ao trabalho de professor universitário uma lógica de produtividade, adequando a educação como direito à concepção de serviço, retirando ainda do professorado a autonomia intelectual de definir as bases epistemológicas da docência ao impor programas para formar competências para o mercado.

A autonomia intelectual prescinde da universidade democrática para o professor definir caminhos teórico-práticos que não estão voltadas para o imediatismo do mercado. No processo de construção intelectual ao desvelar os problemas que permeiam a vida do homem, os professores universitários contribuem com uma formação humanizada do sujeito articulando suas pesquisas às atividades de ensino.

Essa autonomia é retirada dos professores quando deixam de definir suas linhas de pesquisas adequando-se aos editais de fomento. Ao alinharem os cursos para a formação profissionalizante, ao se ocuparem de prestar contas por meio de relatórios que atestam o cumprimento de atividades de gestão, ensino e pesquisa previamente determinadas, em outras palavras, a perda de autonomia intelectual é retirar do professor universitário a dimensão da concepção de seu trabalho.

Reflexões de estudiosos da área educacional tem desvelado a faceta da proletarização no professor da educação ensino superior pelas intervenções externas de organismos multilaterais, do próprio Estado que buscam o controle do trabalho docente universitário (OLIVEIRA, PASCOALINO, ROCHA, 2011; SGUISSARD, 2000, CHAUI, 2003, COELHO, 2006, SILVA, 2012).

A proletarização refere-se a um processo de imposição de tarefas a serem realizadas sem que o trabalhador esteja imbuído da concepção de seu trabalho. Trata-se da alienação do trabalhador sobre seu trabalho (SILVA, 2012).

Partindo dessas ponderações pontua-se que as investidas neoliberais ao trabalho docente tem o atingido em dois sentidos. Primeiro como trabalhador, o professor é pressionado a assumir funções que extrapolam a atividade docente, com o aumento de suas funções tem sido destituído de ‘espaços-tempo’ para pensar a docência na universidade pública. Segundo ao ter como produto de seu trabalho, a força de trabalho (MANCEBO, MAUÉS, CHAVES, 2006). A abordagem da condição do professor como trabalhador será realizada pelo recorte desse texto.

No âmbito do trabalhador professor Mancebo, Maués e Chaves (2006) enfatizam que o trabalho docente tem sofrido: a) precarização do trabalho docente com contratações de professores temporários; b) intensificação do regime de trabalho que impossibilita a ação

coletiva do professorado; c) flexibilização do trabalho com novas funções atribuída ao docente; d) avaliação externa baseada em índices de produtividade.

Esses pontos demonstram um trabalho docente na universidade pública está reconfigurado em condições limitadoras. A precarização se instaura com regimes de trabalho incompatíveis com a complexidade da educação superior, como professores contratados exclusivamente para o ensino, sem envolvimento com a pesquisa, nem tampouco extensão. Observa-se também o aumento de horas-aula no ensino de graduação que contribui para desarticular as pesquisas às discussões de ensino, o que compromete qualidade das universidades públicas (CHAUI, 2003)

A intensificação do trabalho especializado, em comissões, comitês, inclusive aceito para complementação de renda dos professores de universidades públicas é também uma realidade que altera o trabalho docente (CHAUI, 2003). Na pós-graduação *stricto sensu*, mestrados e doutorados com prazos mais curtos pressionam orientandos e orientador por defesas rápidas e, muitas vezes compromete a qualidade das pesquisas realizadas, desqualificando o *status* da universidade pública de excelência em pesquisa. (CHAUI, 2003; COELHO, 2006).

Essas situações demonstram a intensificação, flexibilização e precarização imposta ao trabalho docente na universidade pública pela lógica neoliberal que prima pela rapidez do produtivismo incompatível com a natureza do pensamento, que na busca pela compreensão da realidade não se encerra em prazos da lógica do mercado (COELHO, 2006).

Por isso, o descompasso do tempo neoliberal imposto na universidade pública com o tempo de pensar, ajuda a entender a sensação de ‘atrasado frequente’ dos professores universitários quanto à incapacidade de cumprimento de novas atribuições e funções. De fato, não é possível atender tantas atividades porque elas esmaecem a característica imaterial do trabalho docente que prescinde de tempo para ‘pensar sobre’.

O trabalho docente se alicerça em conjecturas teórico-práticas (trabalho imaterial) para os professores refletirem sobre as teorias que balizam sua prática. Deve-se considerar ainda o trabalho docente como diferente de outros trabalhos pela docência promover contornos objetivos e subjetivos que no labor cotidiano é que se delineiam e estruturam-se (SILVA, 2012).

A lógica neoliberal simplifica o trabalho docente ao ato de educar cidadãos sem considerar que esse trabalho se situa em uma sociedade de classes que, atende a projetos de sociedade, de educação, de Estado. Outro aspecto desconsiderado é que o trabalho docente promove mudanças nos alunos a serem formados ao lidar com valores, atitudes, hábitos mas,

também no próprio professor que é transformado no seu trabalho cotidiano (SILVA, 2012). Esses aspectos devem ser considerados tendo em vista que o trabalho docente é constituído pelo professor ao mesmo tempo o constitui, em uma relação dialética.

Ao ponderar sobre o trabalho docente na universidade pública as transformações indicadas são coerentes com a ‘crise’ da universidade pública discutida anteriormente. Crise esta, deflagrada pelas investidas neoliberais de transformar a educação em serviço, impulsionando a consolidação de um mercado transnacional de ensino superior que atende a necessidade do capital flexível de expandir-se para novos nichos lucrativos como a educação superior.

O cenário é complexo e no mínimo desanimador, mas cabe refletir sobre a ideia de intervenção e consentimento. A intervenção neoliberal está ampliando-se na universidade pública, isso é fato, mas existe um consentimento na medida, que o movimento de resistência nas universidades públicas parece pouco articulado e dúbio. Não se está culpando os professores pela própria expropriação de seu trabalho, mas a incapacidade de organização coletiva dos professores parece comprometer a proposição de alternativas para a universidade pública atendendo as suas reais necessidades (SILVA, 2012).

Para Trindade (2001) a resistência conservadora pela negação no cenário atual é uma atitude demasiada anacrônica, já que a reforma da universidade pública é uma necessidade interna, como diz

Não basta a mera resistência e a postura defensiva (...) é preciso retomar e recriar esse patrimônio de metáforas [refere-se a universidade] incorporado á memória coletiva (...) refundar a missão pública da instituição universitária no contexto da globalização e da sociedade do conhecimento (TRINDADE, 2000, p. 19).

O autor alerta que o imobilismo da resistência conservadora subsidia argumentos de que a universidade pública é obsoleta, validando a contrarreforma neoliberal e não considera as lições da história.

Partindo dos teóricos estudados a resistência da universidade pública aos ditames neoliberais parece encontrar eco na sua característica de instituição social e, na retomada da autonomia intelectual de seus professores. A retomada da educação como direito nas universidades públicas, bem como a organização coletiva dos professores parecem ser outros pontos fulcrais para uma resistência alternativa.

Chauí (2003), Sguissard (2000), Santos (2004) apontam saídas que recolocam a universidade no lugar de espaço de produção de conhecimento pela resistência propositiva que, não se paralisa em concepções anacrônicas. Mas, coloca a universidade pública contextualizada ao mundo de hoje como ‘sujeito coletivo’ com posicionamento em prol de uma nova lógica, ainda a ser construída no decurso histórico e pela condição histórica do homem.

### **Algumas considerações**

A tese de Santos (2004) que os professores são responsáveis pela democracia interna da universidade pública, apontava um *ethos* universitário amparado na autonomia intelectual destes.

Ao longo desse texto buscou-se evidenciar elementos que trouxessem à tona a discussão da autonomia intelectual dos professores universitários. É possível observar, que as alterações que atingiram o trabalho docente com a pesquisa financiada, acirramento do ensino profissionalizante adequa a universidade pública à lógica neoliberal. A busca pela destituição desta autonomia pelo neoliberalismo ganha contornos evidentes pelas reflexões apresentadas neste trabalho.

A universidade imersa em uma crise para adequação aos preceitos neoliberais também foi discutida. Os teóricos apontam a incapacidade da universidade pública de se repensar pelas suas bases pode comprometer inclusive sua existência enquanto universidade. O cenário da universidade pública demonstra que sua democracia interna assentada para Santos (2004) na clareza teórica, política e ética de seus professores dá sinais visíveis de alinhamento a lógica neoliberal.

Assim, o trabalho docente na universidade pública no século XXI parece apontar um movimento de adequação a perspectiva da educação como serviço atendendo ao movimento flexível do capital.

### **Referencias**

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

BOITO JÚNIOR, Armando. Política neoliberal e sindicalismo no Brasil. São Paulo: Xamã, 1999.

COELHO, Ildeu M. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares (org.). **Formar para o Mercado ou para a autonomia? O papel da universidade.** Campinas: Papirus, 2006.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. **Conferencia de abertura da 26ª. Reunião Anual da Anped.** Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003. <http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>. Acesso em: 10/03/2013.

CUNHA, Luiz Antônio. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p 20-49, jul. 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p 3-19, jul. 1997.

DIAS SOBRINHO, José. Campos e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado.** Florianópolis: Insular, 2002. p. 31-82.

GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira de. Educação Superior como sujeito-objeto de estudo. In: GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Reconfiguração do campo da Educação Superior.** Campinas: Mercado das Letras, 2012.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna.* São Paulo: Loyola, 1993.

MANCIBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicação para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n 28, p. 37-53, 2006. Editora UFPR.

MAX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização In: MAX, Karl. **O Capital: crítica da economia política.** V. I. Livro primeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz; ROCHA, Terezinha Cristina. Políticas para o Ensino Superior: profissionalização ou

proletarização do trabalho docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 20, n 2, p. 77-89, maio/ago. 2011.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Maria Abádia Da. *Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. São Paulo: Fapesp, 2002.

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

SGUISSARD, Valdemar. O desafio da educação superior no Brasil: Quais são as perspectivas? **Avaliação**, v.5, n. 2 (16), jun, 2000, p. 7-14.

TEIXEIRA, Anísio. **A universidade de ontem e de hoje**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

TRINDADE. Hélgio. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América Latina. In: GENTILI, Pablo (org.). **Universidade na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação produtiva**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-43.