

- Díaz Barriga, Frida. et al (2003). “Desarrollo del currículo”, en La investigación curricular en México. La década de los noventa. México: COMIE.
- Díaz Barriga, Frida. et al (1984). Metodología de diseño curricular para la enseñanza superior, en Perfiles Educativos # 7 Nueva Época. México: CISE-UNAM.
- Díaz Barriga, A. (1981). “Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio”, en Revista de la educación superior #40. México: ANUIES.
- Díaz Barriga, Angel. (1983). “Planes de estudio. Los retos de su modificación. Revista Educere. México.
- Díaz Barriga, Angel. (2003). “Conceptualización de la esfera de lo curricular”, en La investigación curricular en México. La década de los noventa. COMIE. México.
- Habermas, J. (1993). Ciencia y técnica como ideología. México: Red Editorial Iberoamericana (REI).
- Hegel, G.W.F. (1991). “Filosofía y universidad”, en El mito de la universidad. Introducción, selección y notas de Bobencchio, C. México: Coedición Siglo XXI UNAM.
- Ibarra Rivas, Luis. Díaz Mejía Ma del Carmen. Gilio Medina María del Carmen. Currículo. Plan y práctica educativa. En: Escenarios actuales y tenencias de la educación superior. Mexico: UANL, pag 419-426
- Margalef García, Leonor. Innovar desde dentro: Transformar la enseñanza más allá de la convergencia europea. Revista Iberoamericana de Educación. Edit. Universidad de Alcalá.
- Morin, Lucien. (1975). Los charlatanes de la nueva pedagogía. Barcelona: Herder.
- Pansza, Margarita. (1993). Operatividad de la didáctica. México: Gernika.
- Ruiz I. Magalys. (2003) ¿Qué es un currículum flexible? Cómo se concreta en la práctica México: Ediciones Euterpe.

9.19.

Título:

Organização do trabalho docente: uma discussão necessária na educação superior

Autor/a (es/as):

Roggero, Rosemary [Universidade Nove de Julho – UNINOVE]

Resumo:

Ainda que se possa fazer inúmeras críticas à ausência de políticas públicas bem articuladas para o setor, a normalização da Avaliação Institucional, lançada por meio das propostas de organização da educação superior brasileira que vêm sendo desenvolvidas pelo Ministério da Educação, a partir de 2003, tem exigido das Instituições de Educação Superior (IES) a elaboração de documentos estratégicos – o Projeto Pedagógico Institucional (PDI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PPI), bem como os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) – num alinhamento que permite o desenvolvimento articulado e uma ação educacional coerente e fundamentada, dependendo de como as IES decidam atuar. O estudo que ora se apresenta é fruto da reflexão sobre a experiência no processo de elaboração desses documentos institucionais junto a uma IES privada, pertencente ao Sistema S, na cidade de São Paulo, ao longo dos anos de 2005 e 2006, como instrumentos de gestão pedagógica, articulado aos objetivos relativos à visão organizacional específica da instituição, mas se estende sobre a atuação noutras duas IES, além da experiência como avaliadora institucional do MEC, posteriormente a esse período. A construção do Projeto Pedagógico Institucional, processo mediado pela autora, então na função de assessora pedagógica – exigiu o desenvolvimento de uma metodologia que envolvesse os vários atores institucionais para um amplo diálogo intersetorial, bem como a elaboração de um texto de base para as discussões com os diversos grupos, no âmbito da instituição. Tal texto, buscando abranger e organizar uma visão sobre vários aspectos que desafiam uma educação superior de qualidade, revelou-se – no âmbito das discussões ensejadas pela organização metodológica do processo – base para a problematização de um fator crítico (embora raramente abordado) no desenvolvimento das instituições e que emergiu das discussões: a organização do trabalho docente. Ela afeta a formação das novas gerações e é afetada pelos pressupostos e pelo modo como a instituição se organiza. É possível observar que há fatores de cultura institucional, além de outros subjetivos e bem mais sutis, que vão além da perspectiva do lucro, geralmente apontado nos estudos sobre IES privadas. Nesse sentido, o estudo contribui para que a área possa pensar sua produção alinhada às realidades e demandas efetivas do cotidiano das instituições, constituídas por pessoas de formações diversas e exercendo funções também diversas, que conformam uma identidade institucional específica e que precisam conhecer e aderir criticamente a um projeto formativo de novas gerações, cuja dimensão de gestão precisa ser considerada, a fim de que políticas e propostas educacionais relevantes não se percam nos meandros do burocratismo.

Palavras-chave:

Educação Superior; Mudanças na Ciência; Projeto Pedagógico Institucional; Gestão da Educação; Políticas Públicas; Organização do Trabalho Docente.

Introdução

O enfoque adotado para o desenvolvimento da temática deste artigo recairá sobre uma experiência de elaboração do Projeto Pedagógico Institucional – PPI, aqui compreendido como o documento cujo conteúdo permeia todos os demais, tanto quanto pode interferir no ambiente institucional no que se refere aos valores e políticas que o atravessam.

Sua elaboração deve atender ao disposto nas Diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional do MEC (dezembro de 2004) e no Decreto 5.773/2006^{xxiii}, segundo o qual o Projeto Pedagógico Institucional corresponde ao segundo capítulo do Plano de Desenvolvimento Institucional, à Lei n° 10.861/2004^{xxiv}, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e as Diretrizes para Avaliação das Instituições de Educação Superior.

Nesse contexto normativo, a construção do PPI se torna relevante como forma de alinhar as experiências das equipes de coordenação de cursos de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*, linhas de pesquisa, extensão, administração e órgãos complementares, em perspectiva colegiada, por meio do estudo da realidade e das demandas da educação superior, em consonância com as diretrizes institucionais mais amplas – movimento que não se esgota nas discussões desses grupos, mas avança em direção aos demais colaboradores, docentes, alunos e representantes da sociedade e do mercado, que possam ser chamados ao diálogo pelas IES. Assim, o PDI, o PPI e os PPCs, devem estar estrategicamente alinhados entre si e devem ser conhecidos por todos, a fim de que possam atingir seus objetivos como instrumentos de gestão.

Na instituição em questão, várias equipes estiveram envolvidas na elaboração desses documentos institucionais, em vários momentos, buscando atender demandas externas (do MEC) e internas (da mantenedora). A diretoria, com os gestores da graduação, da pós-graduação, da extensão universitária e da administração do *campus*, esteve mais fortemente envolvida com a elaboração do PDI como plano estratégico, enquanto a assessoria pedagógica, as coordenações de curso, coordenações administrativas de órgãos complementares e alguns representantes do corpo docente envolvidos com projetos de extensão estiveram mais envolvidos na elaboração do PPI. A participação de alunos deu-se de forma indireta, por meio dos resultados de processos de avaliação institucional e de alguns movimentos de consulta específicos.

Além dos atores internos, para o desenvolvimento do PPI, entendemos necessário examinar alguns autores respeitados pela relevância com que participam da discussão teórica da temática que envolve as questões educacional, científica e acadêmica, em especial na educação superior, na atualidade, frente aos desafios, às contradições, às necessidades e às possibilidades do mundo

contemporâneo, para a construção de um documento-base para as discussões de cunho mais ligado à filosofia educacional.

O processo de elaboração do PPI dessa instituição foi iniciado em 2005, junto às coordenações de graduação, cuja experiência possibilitou a elaboração de um método de escuta qualificada das equipes de graduação, pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e pesquisa, extensão, administração, órgãos complementares e estudantes, o qual foi desenvolvido ao longo do ano de 2006, por meio de encontros temáticos especialmente organizados, em que as contribuições dos grupos foram se incorporando ao texto, cuja redação final ficou a cargo desta autora.

O caminho percorrido permitiu algo além da elaboração conceitual de um texto para atender as diretrizes do MEC: o conhecimento, a compreensão e o alinhamento dos documentos institucionais entre os colaboradores que exercem papéis de liderança junto à comunidade acadêmica, atuando como construtores, disseminadores e fomentadores daquilo que se expressa não somente nesse documento, mas também e, principalmente, nas práticas educacionais levadas a efeito nos cursos oferecidos pela Instituição – ainda que se deva ressaltar que esse movimento não se dê de forma linear, sem conflitos e contradições. Por outro lado, foi nesse movimento que o tema para este artigo emergiu, considerando as questões apontadas pelos gestores no exercício das funções administrativas em relação ao trabalho docente, assim como dos docentes em relação à articulação do seu trabalho de ensino, de extensão e de pesquisa, com as dificuldades em discutir determinadas necessidades dessa articulação com os gestores.

Com esses esclarecimentos preliminares, que já sugerem a relevância do objeto deste estudo, passamos ao complexo ambiente em que a organização do trabalho docente exige ser pensada.

Educação superior – novas demandas sociais

Notadamente a partir da década de 1990, uma série de demandas de competências socioprofissionais tem exigido dos sistemas de formação a mobilização em torno de novas abordagens relativas ao planejamento educacional, às concepções de currículo, metodologias de ensino e de avaliação do ensino e da aprendizagem.

Essas novas competências podem ser categorizadas em quatro grupos^{xxv}, ainda que essa divisão seja meramente didática, já que todas elas se imbricam na realidade concreta:

1. O redimensionamento do pensamento lógico-abstrato abrange a alteração da visão do especialista para uma dimensão generalista, fomentando o desenvolvimento da metacapacitação do profissional. Nesse âmbito, a visão de criatividade é revista quanto à perspectiva de talento inato e passa a envolver a capacidade de solucionar problemas.

2. A comunicação e as linguagens do mundo contemporâneo trazem o desafio de compreender e situar-se nas redes de comunicação e informação, revendo os papéis e a importância da palavra

escrita, do conhecimento de outros outros idiomas, além de melhor domínio da língua materna, e fomentando maior compreensão da linguagem não-verbal – especialmente numa sociedade de serviços, em que se demanda do profissional que se antecipe às necessidades do cliente/consumidor.

3. O trabalho em equipes passa a exigir a superação dos processos tayloristas-fordistas fortemente marcados pela especialização, em prol de um novo tipo de relacionamento socioprofissional em que a ampliação da capacidade de comunicação e intercâmbio de informações, processos e conhecimentos, em escala inter e transdisciplinar, também propõe equipes que se formam para desenvolvimento de projetos específicos e por tempo determinado: as equipes virtuais. Nesse âmbito, a questão da liderança passa a ser fortemente discutida para muito além das habilidades de mando, em direção ao que vem sendo denominado de liderança educadora e liderança servidora^{xxvi}.

4. A capacidade de adaptação à mudança exige o desenvolvimento do pensamento estratégico como habilidade de identificar tendências, necessidades e potencialidades, com especial foco às questões sociais. A responsabilidade social ganha nova dimensão nas relações entre Estado, mercado e sociedade civil, propondo que se pense o conceito de solidariedade em escopo mais amplo que as idéias de assistencialismo e de filantropia.

Nenhuma profissão tradicional ou nova tem escapado ao significado dessas competências e se tornou senso comum que qualquer profissional que queira garantir sua sobrevivência no mercado de trabalho deve aderir à idéia de manter-se atualizado por meio de um retorno aos sistemas de formação, que oferecem cada vez mais opções por meios presenciais ou a distância, não só nas escolas, mas em empresas, ONGs e outras agências. O ambiente formativo das cidades também passou a ser considerado, além das tendências que envolvem o lazer e o mundo do entretenimento^{xxvii}.

Como o trabalho, a cidade ou a universidade, as categorias do pensamento humano não se fixam, mas se multiplicam de formas variadas, gerando a necessidade de desenvolvimento de sistemas de tratamento voltados à crescente avalanche de informações que também colocam em novo patamar de complexidade o conhecimento socialmente produzido.

A formação profissional na educação superior

Ninguém contesta consistentemente que a perspectiva da formação profissional caiba predominantemente à universidade, e parece haver uma convergência nos discursos oriundos dos mais variados setores da sociedade, não raro sem a percepção clara de contradições ou heteronomias presentes nessa reivindicação.

A realidade da educação superior brasileira apresenta uma diversidade de conhecimentos e habilidades do corpo docente em variados campos que permitem levar a *experiência prática* para a sala de aula. Entretanto, é comum que isso ocorra de forma fragmentada e pouco sistematizada, no que diz respeito aos *fundamentos da experiência*.

A fim de que a diversidade presente no ambiente universitário possa contribuir efetivamente à formação dos estudantes de forma prática, ainda que necessariamente com base em sólidos fundamentos teóricos, faz-se importante conferir unidade à perspectiva pedagógica da formação oferecida pelas IES. Considerando que se trata de equação complexa, a ênfase à busca permanente de uma relação equilibrada ensino-pesquisa-extensão exige apoiar-se numa infraestrutura física e operacional adequada e pautada por uma organização de trabalho docente que considere as demandas sociais contemporâneas.

Uma concepção de universidade para as demandas da contemporaneidade exige considerar desenvolver nos estudantes o pensamento dialético, mas também deve contribuir de forma decisiva para a recuperação da capacidade de sonhar e a libertação do imediatismo, como diria Paulo Freire.

Vários instrumentos de consulta à comunidade acadêmica em várias instituições, quando se entrevista estudantes de IES de várias regiões do país, revelam um discurso recorrente e até homogêneo deles, que afirmam esperar ser tratados como alunos ávidos por aprender conteúdos significativos por meio de práticas metodológicas que os estimulem ao diálogo e à pesquisa. A ânsia por um agir com compreensão rápida sobre a dinâmica da realidade social e do mercado de trabalho em especial é presente na quase totalidade dos depoimentos^{xxviii}.

Quanto aos depoimentos dos docentes, a descrição do perfil de uma boa universidade e da vida universitária acompanha o discurso hegemônico do setor na atualidade. Por outro lado, uma série de elementos recorrentes na organização desse discurso, nas várias áreas de formação, permite supor a necessidade de se desenvolver as relações entre metodologia de ensino e de pesquisa – aspectos pouco presentes na história da formação do educador para o ensino superior brasileiro.

Em várias IES, ainda que de forma mais pontual que sistêmica, o enfrentamento dessa questão vem se dando por meio da utilização de metodologias ativas de aprendizagem, como a pedagogia de projetos e a resolução criativa de problemas, como práticas no desenvolvimento do ensino com pesquisa nos cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, o que reforça e é reforçado pelo desenvolvimento da iniciação científica (estimulada por meio de bolsas de estudos), ao mesmo tempo em que se podem constituir e consolidar linhas de pesquisa, como ponte entre a graduação, a pós-graduação *lato sensu* e a pós-graduação *stricto sensu*.

Em direção semelhante se movimentam as propostas de extensão, visando integrar os estudantes em projetos diversos, especialmente no âmbito da responsabilidade social e do

empreendedorismo – temas bastante concorridos na atualidade –, além de oportunidades em parcerias com outras instituições profissionais e de educação superior, nacionais e internacionais.

Um mundo em transformação provoca investigações de alternativas de pensamento, de linguagem e de método. Nas últimas décadas, inúmeros estudiosos têm se dedicado a essas investigações^{xxix}, explorando novas fronteiras para o conhecimento científico, produzindo abordagens que vêm sendo denominadas, em seu conjunto, como paradigma holístico, ecológico ou sistêmico, embora não haja consenso entre os pesquisadores e – conforme adverte Capra^{xxx} – nenhum desses adjetivos caracterize completamente esse paradigma, o qual inclui apenas cinco critérios fundamentais. Por outro lado, advertências quanto à descoberta de novos territórios do cérebro humano, que provocam novos questionamentos sobre alienação, ilusão, identidade e experiência, também exigem que cada geração se posicione de maneira diferente quanto à formação das seguintes.

Esse pensamento multifacetado que vem se constituindo ao longo do último século congrega um número cada vez maior de adeptos entre cientistas, filósofos, pesquisadores e intelectuais, promovendo o desenvolvimento de novas linguagens, também influenciadas pelos avanços da tecnologia.

Não se trata de um pensamento de fácil compreensão e, menos ainda, de fácil prática no processo de educação superior em seus componentes ensino-pesquisa-extensão. Mas a realidade multifacetada vai apontando outros aspectos para o desafio da aventura humana, cujo desvelamento ainda se faz mais enfaticamente dentro das universidades, como locais privilegiados de produção e distribuição do saber.

Mais um desses aspectos pode ser visto no documento da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que, considerando a emergência do conhecimento como principal recurso econômico, num novo modelo de sociedade, em 1987, atribuiu à universidade dez funções principais:

(...) educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex.: igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); preparação para os papéis de liderança social.^{xxxi}

Diante de tal multiplicidade de funções, é facilmente observável que elas colidem entre si, dificultando seu cumprimento e aprofundando as crises pelas quais passa a própria universidade: a crise de hegemonia, resultante da própria impossibilidade de a universidade dar

conta de cumprir funções contraditórias entre si; a crise de legitimidade, que se manifesta devido à falência dos objetivos coletivamente assumidos; e, finalmente, a crise institucional, que se apresenta por meio da contradição entre autonomia institucional e produtividade social.

Se “*a centralidade da universidade enquanto lugar privilegiado de produção da alta cultura e conhecimento científico avançado é um fenômeno do século XIX, do período do capitalismo liberal*”, como afirma Santos^{xxxii}, o que se assiste, na contemporaneidade, é a subsunção dessa universidade aos interesses heteronômicos de uma nova etapa do capital, cujos pressupostos o autor formula a partir das seguintes dicotomias: alta cultura/cultura popular; educação/ trabalho; teoria/prática.

Várias gerações têm sido formadas para a memorização, para o disciplinamento dos sentidos, para o treinamento das habilidades requeridas em prol do cumprimento de tarefas no mundo do trabalho, e não para a construção de conhecimento, para o apuro da percepção e da capacidade de decisão e autonomia.

As próprias noções de interdisciplinaridade ou de transversalidade presentes nos diversos documentos que promulgam tanto os Referenciais Curriculares para a Educação Básica quanto as Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores encontram eco numa rede de professores (seja de escolas públicas ou privadas) formada com base em pressupostos (notadamente os oriundos da psicologia experimentalista, comportamental e cognitivista) e práticas educacionais que fragmentaram o conhecimento, dificultando (quando não impedindo) o desenvolvimento da capacidade de associação e expressão adequada de idéias e conceitos.

Os que chegam à pós-graduação *lato sensu*, atualmente, vêm das mais diversas áreas e são movidos por razões também diversas, dado de realidade que explica a opacidade na definição da identidade dessa modalidade educativa, envolvendo tanto alunos quanto docentes.

Os que procuram a pós-graduação *stricto sensu*, por sua vez, ainda foram formados com base em abordagens de ensino-aprendizagem pautadas no positivismo e na lógica taylorista-fordista do mercado de trabalho. Por isso, passam por desafios de apreensão da lógica do universo da pesquisa e da linguagem acadêmica, e nem sempre transferem esse conhecimento para o âmbito didático-metodológico em suas práticas pedagógicas, até mesmo na educação superior.

Ainda assim, constata-se, hoje, que todo o sistema educacional vê-se instado a atualizar-se e ameaçado de descaracterizar-se como lugar de uma possível resistência à coisificação do Homem. Se tão grandes demandas e expectativas são depositadas na educação, há que se supor que se trata de uma área com forte poder de resistência, mesmo que a crítica aponte que a escola, em todos os níveis, venha servindo muito mais à reprodução dos interesses da lógica capitalista que à possibilidade de superação de suas contradições.

Os processos de alienação e o pensamento fragmentário frequentemente observados na educação superior exigem a busca de alternativas que dêem maior consistência ao processo educacional.

Nessa direção, concepções que abordam as relações entre as disciplinas têm sido desenvolvidas por pesquisadores^{xxxiii} que buscam a identificação de novos rumos ao ensino e à pesquisa. Conceitos como uni, multi, inter e transdisciplinaridade ganham novos significados, embora muito pouco consenso já tenha sido alcançado sobre eles. Ainda assim, o desenvolvimento de pesquisas e a criação de programas de pós-graduação *stricto sensu* no campo do que os órgãos de regulação e fomento denominam como interdisciplinar cresce significativamente^{xxxiv}.

Portanto, ao docente não basta a titulação e a produção acadêmica em conformidade com os parâmetros das políticas públicas de gestão e fomento à pesquisa, mas faz-se necessário interagir no ambiente formativo da IES (ou das IES) em que atue. É nesse ponto que a organização do trabalho docente se revela como calcanhar de Aquiles das IES, mas também como grande desafio dos docentes quanto ao seu desenvolvimento permanente em prol da qualidade de atuação no trinômio ensino-pesquisa-extensão.

A organização do trabalho docente na educação superior

Ainda que o terreno deste tema seja pantanoso em sua história recente, nosso recorte tomará o período de meados da década de 1980 para cá, ocasião da abertura política que deu margem à abertura econômica e a uma série de mudanças significativas, em âmbito mundial, buscando encontrar nosso objeto de estudo: a organização do trabalho docente.

Faremos uma breve narrativa do vivido e observado empiricamente, ainda que possa ser incompleta e questionável sob vários aspectos, levando em conta que nosso objetivo não é historiográfico, mas remete à problematização de um tema pouco abordado, conforme anunciado antes.

A década de 1980 é conhecida como a década perdida, em razão da estagnação do crescimento econômico e da inflação desenfreada que o país viveu, com nenhuma política consistente para a educação superior. Foi uma década em que a lógica do diploma de graduação deixou de garantir ascensão social e mesmo o emprego. Foi a década do “engenheiro que virou suco”, como se passou a dizer no país, em razão do caso de um engenheiro que abriu uma lanchonete para servir sucos, por não encontrar trabalho na sua área de formação.

Nesse período, e até o início da década de 1990, a realidade da educação superior era facilmente descrita: algumas universidades públicas, algumas confessionais e raras instituições privadas eram consideradas centros de excelência no ensino e tinham a possibilidade de investir em pesquisa por meio de recursos públicos a elas destinados pelas agências de fomento. As

instituições de ensino particulares em geral dedicavam-se ao ensino e, eventualmente, à extensão. Algumas IES especializadas, como faculdades isoladas, gozavam de boa reputação e formavam profissionais para um mercado específico. Não lhes era exigido compromisso com a pesquisa, mas apenas com uma formação profissional de qualidade para o mercado de trabalho, até porque seus recursos para investimento tinham como única fonte a mensalidade paga pelos alunos, além do fato de seus objetivos, como empreendimento, serem voltados predominantemente ao lucro.

Nessa época, a organização do trabalho docente nas IES não oferecia dificuldades. A distinção entre IES públicas e privadas era bem clara. Os professores das IES públicas tinham seu plano de carreira vinculado à titulação e remuneração atrelada à do serviço público estadual ou federal, variando ao sabor das políticas levadas a efeito em cada governo e das condições econômicas do país. Em geral, gozavam de boa reputação e eram considerados parte da elite intelectual brasileira. Vinham de condições familiares que lhes permitia estudar e dedicar-se à pesquisa. Não tinham prazo para concluir mestrados e doutorados, muitos deles cursados fora do Brasil, inclusive em período de exílio político, na época da ditadura militar (entre 1964 e 1985). Após a abertura política e a anistia, muitos desses docentes ganharam reconhecimento público nacional e até internacional. Começaram a participar mais ativamente da elaboração dos projetos de desenvolvimento de políticas públicas, em todas as áreas. Ocuparam cargos de confiança nos governos. Alçaram vôos no campo da política, chegando até a presidência da República, como foi o caso do Professor de Sociologia da Universidade de São Paulo Fernando Henrique Cardoso. Eram conhecidos por suas publicações, pelas análises críticas nos programas de televisão e defendiam, não raro, propostas tidas como de esquerda ou, ao menos, de oposição ao governo.

Nas IES particulares, os professores não precisavam ser titulados: eram selecionados pelo seu currículo no mercado de trabalho, como critério de maior relevância, e pagos por hora-aula ministrada. Deles era esperada uma boa aula, que não gerasse queixas dos estudantes que, à época, pouco se queixavam de fato (porque devidamente *educados* pela ditadura militar), a não ser das altas mensalidades decorrentes da inflação desenfreada e, muitas vezes, impeditivas de sua permanência e conclusão dos estudos superiores. A época da participação estudantil na vida política do país havia passado e sequer havia alcançado todos daquela geração.

Mas logo no início dos anos 1990, a realidade começou a se modificar. Ao lado das mudanças econômicas com a nova globalização, começou a haver um aumento significativo no número de IES em todo o país, especialmente particulares, dos mais variados calibres, para dedicação ao ensino, à extensão e também à pesquisa. Esse incremento foi fortalecido pela possibilidade de inúmeras dessas instituições passarem a ter o direito a apresentar projetos para o

desenvolvimento de programas de pós-graduação *stricto sensu*, como parte das políticas públicas de investimento em pesquisa e desenvolvimento.

Já antes da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96^{xxxv}, o MEC passou a exigir um percentual mínimo de mestres e doutores em todas as instituições, e houve uma grande corrida tanto dos que já atuavam no ensino superior como dos que pretendiam nele ingressar para titular-se, conforme os parâmetros apresentados por aquele órgão.

Num primeiro momento, tendo em vista a escassez de professores titulados, os profissionais encontrados eram disputados pelas instituições, que concorriam pela oferta dos melhores salários e condições de trabalho. Muitos docentes eram pagos apenas para “emprestar” seu nome e prontuário profissional às instituições, eventualmente oferecendo alguma palestra ou prestando assessoria sobre algum aspecto de interesse e necessidade das IES.

O Estado investiu fortemente na educação e na qualificação dos docentes, atingindo a marca de formação de [inacreditáveis!] dez mil doutores por ano nos últimos anos, com grande concentração deles nas grandes metrópoles da região sudeste do país.

Ainda que, a rigor, melhore a qualificação dos docentes, grande parte dos titulados não se interessa por atuar em pesquisa, e outra grande parte não encontra vagas suficientes para atuar nesse âmbito nas universidades públicas de excelência e com recursos para desenvolverem seus projetos. A grande maioria das vagas para docentes ainda está disponível apenas para o ensino.

A classificação das IES foi alterada, incluindo os centros universitários, para que a pesquisa ficasse restrita às IES classificadas como universidades. Estas, preocupadas com a sua representação social e não querendo *baixar* para a categoria de centros universitários, o que temiam resultar em perda de *status* e, conseqüentemente, de alunos, têm procurado formas de continuar pertencendo a esse universo que se pretenderia seletivo. Daí o aumento na proposição de programas de mestrado, que passaram a ser avaliados pela Capes, em número suficiente para atender à norma, visto que os custos para esse nível de formação são considerados muito altos, com mínimas ou inexistentes margens de lucro para as IES que têm essa finalidade.

Por outro lado, as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação incluíram o Trabalho de Conclusão de Curso como forma de iniciação à pesquisa, considerada importante para a formação dos profissionais em todas as áreas e, tendo em vista a obrigatoriedade das IES que assumam a categoria universidade investirem em pesquisa.

Das exigências do MEC quanto ao número mínimo de titulados para cá, o universo da educação superior tornou-se mais complexo e com muitos meandros, às vezes bem difíceis de compreender.

A participação em reuniões científicas revela um acirramento da divisão entre IES públicas e privadas, cada qual entendendo que a outra é mais favorecida pelas políticas governamentais. Algo diverso no corporativismo vem emergindo e dividindo a categoria docente entre os que são servidores das IES públicas e os que são funcionários das IES particulares. Ainda que haja manifestações para superação dessa contradição, até porque a avaliação dos Programas de Pós-graduação é tão ou mais rigorosa para as IES privadas que para as públicas, esse problema não tem se mostrado de fácil superação.

Nos primeiros movimentos de avaliação institucional, dos quais participavam predominantemente docentes de IES públicas e comunitárias (antigas confessionais), chegamos a ouvir relatos de animosidade nos contatos entre os docentes em diversas IES. Partia-se da idéia, muitas vezes tomada como princípio, de que o docente que atuava em IES particulares tinha menor competência que os demais. Era um docente de segunda categoria.

Nos anos 2000, embora ainda persista, esse fenômeno foi minimizado pela abertura à participação nos processos avaliativos de cursos e instituições a docentes de qualquer instituição, desde que atendendo aos critérios básicos de titulação para cada modalidade avaliativa.

Mas um outro fenômeno vem se manifestando mais recentemente: o excesso de vagas na educação superior não foi acompanhado do mesmo movimento no ensino médio, nível do sistema educacional que também vem passando por uma crise de identidade e de qualidade, com alto índice de abandono dos estudantes, que alegam desmotivação para o que lhes é oferecido.

Com isso, organizadas conforme a lógica do mercado e com uma gama de visões educativas, por assim dizer, bastante ampla, várias IES começam a sofrer com a sobra de vagas em vários cursos e com a queda dos níveis de lucratividade alcançados nos anos 1990. A luta pela sobrevivência no mercado e as estratégias de caça aos alunos parece ter colocado os critérios de qualidade da formação oferecida aos estudantes em patamares mais baixos que o desejável para esse tipo de prestação de serviço, na escala dos valores institucionais.

Esse panorama atinge em cheio a organização do trabalho docente, revelando uma contradição impressionante e multifacetada, em que se vê situações como:

- (a) Os planos de carreira, antes existentes, e até mesmo a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) e as convenções coletivas negociadas junto aos sindicatos da categoria não têm sido mais respeitados – ainda que o MEC esteja exigindo das IES que elaborem esses planos e os aprovem no Ministério do Trabalho. Com isso, têm sido propostos planos muito ruins, com salários muito baixos e propostas de progressão profissional risíveis, que são protocolados junto ao Ministério do Trabalho, mas não são aprovados. Entretanto, as IES “ganham tempo” com o vai-e-vem burocrático e não sofrem qualquer sanção do Estado em torno da questão.

- (b) Grande parte dos docentes com maior grau de titulação são demitidos com a justificativa de representarem custos insustentáveis ou são submetidos a quedas substanciais de salário, ainda que não raro as atividades sob sua responsabilidade continuem as mesmas, quando não aumentam. Essa prática foi bastante forte entre os anos de 2005 e 2006, mas subsiste em função dos argumentos em torno da redução de custos. Naqueles anos, houve uma queda na ocupação das vagas do ensino superior, seguida de um processo de fusões e aquisições, chamado de processo de consolidação do setor, que passou a justificar a redução de quadros melhor qualificados e de salários.
- (c) Uma vez demitidos, muitos docentes passaram a tentar omitir sua titulação (o que não é coerente depois do advento do Currículo Lattes) e aceitar salários bem mais baixos para manter a empregabilidade. Além disso, houve uma expansão de vagas em universidades públicas e nos Institutos Federais de Educação, criados durante o governo Lula (2003-2010), que atraíram uma parte dos docentes qualificados, ainda que não absorvam a totalidade.
- (d) Com os critérios e indicadores de avaliação de cursos e institucional estabelecidos pelo MEC, as instituições cobram a “produção acadêmica” dos docentes, em especial dos mais titulados, responsabilizados por sua pontuação, o que aumenta a pressão sobre esses professores que, não raro, são considerados menos importantes ou internamente às IES, mal avaliados, por terem menos ou nenhuma publicação, depois que defendem suas teses, restringindo-se às atividades de ensino. Essa atitude costuma criar uma hierarquia negativa no corpo docente. Os mais jovens conseguem organizar-se para fazer frente, de algum modo, a essas exigências e expectativas, mesmo a custa da intensificação do seu trabalho, enquanto os mais velhos tendem a ser vistos como cada vez mais improdutivos, por não darem conta de todas as expectativas que lhes são apresentadas.
- (e) Os docentes mais titulados que permanecem nas instituições têm seus currículos aproveitados para vários cursos e disciplinas, a fim de garantir pontuação nas avaliações, ainda que nem sempre tenham as referidas disciplinas efetivamente sob sua responsabilidade ou são instados a lecionar em todas elas, mesmo com a tendência e o risco de terem uma queda no desempenho e serem mal avaliados pelos seus estudantes, uma vez que não dominam as especificidades de linguagem de todas as áreas – o que acaba levando bastante tristeza ao fim de carreira;
- (f) Várias IES têm submetido seus docentes titulados – e, por isso, teoricamente *mais caros*, embora nem sempre isso seja real – a jornadas de trabalho extenuantes: contratados por 40 horas, devem lecionar 20 horas e dedicar as outras 20 à pesquisa, orientação de trabalhos e participação em comissões as mais diversas para produzir

relatórios, atualizar Projetos Pedagógicos de Cursos e outras atividades correlatas. O adoecimento silencioso tem sido uma consequência comum desse tipo de situação;

- (g) Muitos docentes sentem-se acuados e já não conseguem gozar férias para dar conta da produção exigida. A realização de inúmeros eventos acadêmicos fora do calendário escolar também contribui para esse fenômeno: teoricamente, as aulas dos alunos são garantidas, sem causar problemas de administração de ausências e cumprimento da carga horária das disciplinas e cursos, de um lado, enquanto de outro, os docentes se esforçam por produzir e comparecer aos eventos nos períodos de recesso discente.

Por outro lado, é incomum encontrar gestores de IES que compreendam o universo da pesquisa, o significado da produção acadêmica e o seu papel de investidores nesse processo. Se há os que acreditam ser fácil e rápido produzir trabalhos e publicá-los em periódicos bem avaliados pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), sem dar-lhes o devido valor; também há os que não estão sequer convencidos de que pesquisa produzidas nas universidades tenha qualquer valor efetivo ou que haja, trabalhando em suas organizações, docentes-pesquisadores em que valha a pena investir, sobretudo no âmbito das ciências humanas.

Porém, não são apenas inúmeros empreendedores do setor de serviços educacionais que atuam de forma questionável na educação superior. Há um número expressivo de docentes que não honram sua profissão nem seus títulos acadêmicos. A academia também é um amplo espaço de contradições surpreendentes e lamentáveis. Muitos reúnem-se em grupos que se auto-proclamam elites intelectuais, equilibrando-se sobre uma produtividade falsa e sem qualquer impacto social formativo, mas ainda encontram espaço em IES, dada sua competência interpessoal ou no chamado marketing pessoal.

Diante de um quadro como esse, cremos poder afirmar que:

- (1) Somente o estabelecimento de políticas públicas consistentes pode contribuir para a superação das contradições elencadas. Tais políticas não são isoladas do contexto mais amplo das negociações para a reforma das leis trabalhistas e previdenciárias, mas devem contemplar as especificidades do trabalho docente. Nesse sentido, é preocupante que o sindicalismo docente esteja tão fragilizado e pouco atuante nos últimos anos. Embora haja uma grita geral contra os problemas da organização e da intensificação do trabalho docente, da dificuldade de acesso a recursos para pesquisa, de ter que arcar com as responsabilidades burocráticas e contábeis, além de realização da pesquisa quando consegue recursos, além – é claro – de atuar nas atividades de ensino e extensão, não tem se encontrado saídas e a situação só faz piorar. Para os docentes das universidades públicas, uma opção tem sido abandonar a pós-graduação. Para os docentes das IES

privadas, tem sido assumir a pecha de serem “improdutivos” e se equilibrarem em outras atividades para compensar aquilo que não dão conta de realizar.

- (2) Os docentes precisam superar o preconceito que ainda persiste em relação à educação privada, uma vez que esta é uma realidade posta, e aprender a linguagem do gestor, a fim de colocar-se em diálogo com ele. Tem se observado que há instituições em que essa abertura ao diálogo já se coloca, ainda que precariamente.
- (3) E, ainda, parece haver necessidade investir na profissionalização da gestão da educação superior privada, a fim de que as especificidades do trabalho docente sejam compreendidas, respeitadas e melhor aproveitadas no interior das IES e no âmbito social.

Tendo em vista as conseqüências danosas que a situação atual causa no cotidiano das IES e para a formação das gerações contemporâneas, há que se questionar: *que critérios e parâmetros, respeitadas a natureza e as peculiaridades de cada área do conhecimento (ainda que pese a questão da inter e da transdisciplinaridade no debate sobre esses fatores) poderiam ser estabelecidos para uma organização do trabalho docente que utilize adequadamente o contingente qualificado e titulado para o trinômio ensino-pesquisa-extensão, permitindo às IES privadas cumprirem sua função social, de acordo com o que a sociedade delas espera?*

Considerações finais

Talvez, a melhor forma de concluir este artigo seja levantando uma hipótese para responder à questão colocada.

Apesar de todas as contradições visíveis no contexto contemporâneo da educação superior, o aumento do acesso à educação é um fator considerável de avanço social. Trata-se de um setor que, com suas peculiaridades, não está isolado da totalidade social e econômica. Ainda é no interior das universidades, como um caldeirão de contradições, que se produz grande parte do conhecimento que modifica a realidade. É nesse caldeirão que se produzirá e se beberá a superação de sua própria contradição. Mas, para tanto, o desvelamento da realidade e seu enfrentamento exigem uma crítica virulenta e destemida, além de um diálogo franco que supere os jogos de linguagem entre gestores e docentes.

Do contrário, só nos resta fazer coro com Edward Said^{xxxvi}:

Ao sublinhar o papel do intelectual como um outsider, tenho tido em mente quão impotentes nos sentimos tantas vezes diante de uma rede esmagadoramente poderosa de autoridades sociais – os meios de comunicação, os governos, as corporações etc. – que afastam as possibilidades de realizar qualquer mudança. Não pertencer deliberadamente a essas autoridades significa, em muitos sentidos, não ser capaz de efetuar mudanças diretas e, infelizmente, ser às vezes, relegado ao papel de uma testemunha que confirma um horror que, de outra maneira, não seria registrado.

Referencias e Notas

BRASIL. Leis, Decretos. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10, maio, 2006. p. 6. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüências no Sistema Federal de Ensino.

Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e as Diretrizes para Avaliação das Instituições de Educação Superior. BRASIL. Leis, Decretos. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15, abr. 2004. p. 3. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências.

Ver Roggero, Rosemary (2003). Qualificação e competência: um diálogo necessário entre sociologia, gestão e educação para alimentar as práticas pedagógicas na formação profissional. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 16-29, set./dez.

Ver, por exemplo: Eboli, Marisa (Org). (2005) *Universidades corporativas: educação para as empresas do século XXI*. São Paulo : Schmukler, 2000; Greenleaf, Robert. *Servant leadership: a journey into the nature of legitimate power and greatness*. USA: Hardcover.

Como se pode ver em obras como as de Castels, Manuel (1999). *Sociedade em rede*. São Paulo : Paz e Terra; Ribeiro, Luiz César de Queiroz; Santos Júnior, Orlando Alves dos. (1999) *Globalização, fragmentação e reforma urbana: o futuro das cidades brasileiras*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Moreno, Júlio. (2002) *O futuro das cidades*. São Paulo: Ed. Senac. Série Ponto Futuro; dentre outros.

A respeito desse tema, ver: Roggero, Rosemary (2006). Contradições na educação superior: o perfil do jovem contemporâneo e o discurso pedagógico. *Acta Semiotica et Linguistica. Revista Internacional de Semiótica e Lingüística*, v. 11, ano 30, São Paulo : SBPL/Terceira Margem, p. 167-186.

Capra, Fritjof (1986). *Ponto de mutação*. São Paulo : Cultrix; bem como Maturana; Varela, 1987; Kuhn, 1962; Prigogine, 1980; Polanyi, 1944, aqui tomados nas citações feitas por Capra. Também cabe considerar o documentário (lançado em 2005) *Quem somos nós? (What the bleep do we know!?)*, cujas abordagens são apresentadas por cientistas internacionalmente renomados como Amit Goswami, Fred Alen Wolf, Joe Dispenza, Willian Tiller, Jeffrey Statiover, Candace Pert, John Hagelen e David Albert, entre outros, repleto de análises e questionamentos pautados em especial na física e na mecânica quântica, bem como nas neurociências.

Id. Pertencendo ao universo (1991). São Paulo: Cultrix,. Outros autores poderiam ter sido escolhidos para a produção deste texto. A escolha de Capra baseia-se no fato de ser um dos maiores divulgadores dessas tendências científicas, colocando em diálogo várias áreas do conhecimento. O documentário citado na nota anterior parece somar-se a essas referências e ampliá-las.

Ver: Santos, Boaventura de Sousa (1999). Da idéia de universidade à universidade de idéias. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez; e do mesmo autor (2005): *A universidade no século XX: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez.

Id. ibid., p. 191.

Aqui nos fundamentamos especialmente em Zabala, Antoni (2002). *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: ArtMed.

A esse respeito, pode-se ver os dados disponibilizados anualmente pela Capes (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Discussão sobre o tema *Interdisciplinaridade na Pós-Graduação Brasileira* foi desenvolvida pelo Comitê Multidisciplinar da Capes, então representado pelos professores Carlos Afonso Nobre e Arlindo Philippi Jr, na 58^a. Reunião Anual da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), em Florianópolis, julho de 2006.

BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Seção I. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto integral da lei de diretrizes e bases da educação nacional.

Said, Edward W. (2005) *Representações do intelectual*. São Paulo: Cia das Letras, p. 16.