

O TRABALHO DOCENTE NAS IFES E AS NUANCES DAS POLÍTICAS AVALIATIVAS

Laurimar de Matos Farias
UFPA
laurimar@ufpa.br

RESUMO: O presente texto é resultado das aproximações que chegamos durante o desenvolvimento da pesquisa de dissertação de mestrado em educação na Universidade Federal do Pará. O trabalho ora apresentado tem por objetivo precípua discorrer a cerca do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior Públicas e as políticas avaliativas, especialmente aquelas advindas dos órgãos avaliadores e de fomento a pesquisa que medem e mensuram o trabalhador docente com ênfase na quantidade de produtos acadêmicos. Para tanto, o desenvolvimento metodológico do trabalho se deu através da revisão bibliográfica que fundamentam e sustentam nosso referencial teórico. Considerando que as recentes políticas avaliativas estatais intensificam o trabalho docente nos espaços de ensino superior público. O texto está organizado em quatro seções incluindo o texto introdutório, a seção dois que aborda as nuances das transformações e reformas ocorridas nas políticas educacionais brasileira nos anos 1990, a seção três onde aprofundamos uma análise que identifica a inserção dos docentes nas políticas públicas que focalizam o mérito do modelo mercantil via avaliação do produto acadêmico e as aproximações conclusivas que apontam mudanças na organização do trabalho fruto das exigências das agências multilaterais, combinadas com as reformas neoliberais nas estruturas governamentais brasileiras que modificam a dinâmica da gestão dos espaços públicos que priorizam os resultados, trazem uma intensificação para o trabalho docente, uma vez que o modelo adotado a partir desta nova configuração é o da lógica produtivista, competitiva e mercadológica.

PALAVRAS-CHAVE: Produtivismo Acadêmico; Trabalho Docente; Políticas avaliativas.

INTRODUÇÃO

A função docente se mostra, nos dias atuais, como uma profissão dinâmica, complexa e desafiadora, se considerarmos as muitas mutações ocorridas no mundo do

trabalho¹. Mutações estas que se apresentam como fruto das exigências do sistema capitalista, e os conseqüentes rearranjos políticos e econômicos do mercado internacional globalizado. E estas mutações, em sua grande maioria, se originam nas determinações políticas das instituições gerencialistas do capital mundial, personificadas na figura do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e na Organização Mundial do Comércio (OMC), os chamados intelectuais orgânicos da burguesia (LIMA, 2007, p.57).

A década de 1990 será o período marcante e decisivo na efetivação destas transformações globalizadas no cenário político e educacional brasileiro, se considerarmos os ajustes e as transformações pela qual passou toda a estrutura estatal, no episódio que ficou conhecido por Reforma do Estado.

Para Gandini e Riscal (2002) a redefinição do papel do Estado a partir da reforma, passará a ser de regulador do desenvolvimento econômico e social, não atuará na produção de bens e serviços como antes, ou seja, não será mais um estado intervencionista como produtor, mas sim um Estado Intervencionista² como regulador e executor de políticas públicas.

Esta ação planejada visava à reestruturação, adequação e potencialização do desempenho da máquina burocrática, focando essencialmente para uma administração de cunho gerencial ou gestão de resultados. Ação esta que vai atingir principalmente os agentes públicos.

AS TRANSFORMAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRA

Estas mudanças consubstanciais pelas quais passou a educação brasileira nesta década, especialmente as que são resultados das reformas efetivadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002) e que vão ser consolidadas nos

¹ Sobre as mutações no mundo do trabalho, Oliveira afirma que “as mudanças ocorridas nas relações de trabalho e emprego têm sido caracterizadas, na atualidade, pela ameaça de um fenômeno considerado por alguns autores uma precarização das relações de trabalho. Tal movimento, contudo, não se circunscreve às relações de trabalho caracterizadas como aquelas intrínsecas ao processo de trabalho, mas compreende principalmente as relações de emprego, apresentando uma tentativa de flexibilização e até mesmo desregulamentação da legislação trabalhista” (OLIVEIRA, 2004, p. 1138)

² Explicitando alguns conceitos sobre Estado intervencionista, o cientista político Wanderley Guilherme dos Santos (IUPERJ), assim entende e define o termo: “O termo Estado intervencionista é um pouco global. Isso porque existe o Estado intervencionista como produtor, que age como uma empresa, o Estado intervencionista como Estado regulador, que regula a ação, e o Estado intervencionista que implementa políticas decididas pelo Legislativo”. Disponível em: www.PNUD.org.br. Acessado em: 01/04/09.

governos de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010), inauguram, segundo Oliveira (2004, p. 1130) “uma nova forma de regulação das políticas educacionais”, uma vez que vão refletir diretamente na prática cotidiana do trabalhador docente, considerando o caráter gerencial das instituições de ensino públicas na qual este profissional está submetida.

As transformações políticas, sociais e econômicas que o país experimentou (e experimenta), sobretudo, na última década do século passado e nos primeiros anos deste século, também permitem mudanças na concepção do homem sobre ele mesmo e do mundo que está a sua volta (Silva, 1995).

Estas mudanças de lentes no olhar dos indivíduos sobre as relações humanas são produtos dos acúmulos das experiências, conflituosas ou não, vividas na relação: Homem x Estado, Estado x Sociedade e homem x homem.

Relação esta de proporções históricas e dinâmicas que vem sendo construída e reconstruída e, que se confunde com a história do próprio homem e da humanidade. É o resultado dos conflitos de interesses plurais, das relações humanas e desumanas, de sonhos individuais e/ou compartilhados, que vão se insurgindo a partir de interesses exógenos localizados no centro do controle do sistema capitalista.

Conforme afirma Luiz Fernandes Dourados (2002, p. 236) estas relações, especialmente as que se apresentam centradas fundamentalmente nas relações sociais hegemônicas do sistema de produção capitalista, traduzem-se “em resultados destas complexas e significativas mudanças, que geram alterações significativas no processo produtivo e, em decorrência, no conteúdo e nas formas do processo de trabalho”, incluindo, conseqüentemente, o trabalho docente.

As políticas recentes que vão marcar mudanças significativas e efetivas sobre os trabalhadores docentes, são ajustamentos estatais em nível mundial, frutos de proposições e orientações que exprimem os interesses latentes dos organismos multilaterais e agentes do sistema capitalista.

Estes órgãos, sob a égide dos Estados hegemônicos (tendo a frente os Estados Unidos), propõem e executam transformações singulares nos países periféricos e emergentes, especialmente na área de oferta dos serviços essenciais a população pobre, como os direitos sociais (educação, saúde, cultura etc.), por exemplo, que se apresentavam, até então (anos 70 e 80 do século XX), como campo de exclusividade de

atuação dos Estados (atividade de caráter público e gratuito oferecida a todos os cidadãos) em serviços mercadológicos de caráter privado e que agora são vendidos aos consumidores e/ou clientes³.

Neste aspecto, as reformas das políticas educacionais, especialmente as direcionadas ao Ensino Superior, vão ser implementadas e definidas a partir do paradigma mercadológico e produtivista. Estas políticas, por sua vez, envidam esforços no cumprimento das metas e proposições determinadas na agenda dos órgãos internacionais, através da reforma da máquina administrativa brasileira, que define, a partir de então, para este nível de ensino, um caráter gerencialista e eficientista na condução (gestão) do fazer público.

Assim a avaliação, portanto, se apresenta necessariamente como um dos instrumentos focais e verticalizado, neste novo prisma administrativo no alcance das metas estabelecidas.

Para isto, os reformistas embasam seus discursos e percursos nos termos técnicos apropriados da iniciativa privada, ou seja, no discurso afinado e uníssono, com o prisma mercadológico, focalizando e defendendo uma perspectiva de educação que priorize, entre outras coisas: a produtividade, a eficiência técnica, a agilidade administrativa, a autonomia financeira e a flexibilidade.

Pablo Gentili (1994) entende que este raciocínio que focaliza a avaliação na eficiência e no mérito quantitativista, alicerça-se no primado de quanto mais se focar termos ligados ao mercado e a produção com a educação, mais produtivista será o sistema educacional.

Nesta mesma perspectiva e compreensão, referente a estas mudanças espraiadas no cotidiano dos espaços públicos educacionais do Ensino Superior, Valdemar Sguissardi (2003, p. 727) salienta que

A educação, ao mesmo tempo em que é alvo da crítica de todos os matizes ideológicos por não responder às demandas sociais, passa por transformações de sua identidade histórica: de direito de cidadania – herdado do ideário liberal, da Revolução Francesa e do Estado de Bem-Estar, ou socialista – parece transformar-se a cada dia em um bem privado ou mercantil, isto é, moeda de

³ Sobre este aspecto Castro faz a seguinte análise: “... no Brasil, as mudanças ocorridas e em processo, referentes à perda de direitos de cidadania por serviços e políticas sociais, assistenciais e por uma seguridade social estatal, universais e de qualidade passam por uma remercantilização e refilantropização da questão social, que afeta profundamente tanto setores mais carentes quanto o conjunto da sociedade (Castro, 2006)”

troca entre indivíduos, entre indivíduos e organizações comerciais nacionais ou transnacionais, e mesmo entre nações nas suas transações mercantes.

Esta transferência de responsabilidade da educação da esfera política (pública) para a esfera de mercado (privada), como resultante das redefinições das políticas reformistas neoliberais⁴ dos estados nacionais, em cumprimento a agenda e “a interferência das recomendações embutidas em relatórios, documentos e empréstimos financeiros de organismos multilaterais a serviço dos Estados centrais”, que tem no mercado seus pressupostos ideológicos, exigirão mudanças no cotidiano e na prática das instituições de ensino (Mancebo, Maués & Chaves, 2006, p. 43).

Neste particular teremos um campo social bastante afetado com esta lógica mercantilista, o campo educacional. Este serviço garantido constitucionalmente passará por transformações legais substanciais em todos seus níveis e modalidades de ensino. A educação, embora defendida como um direito de todos e dever do estado, evidenciará a persistência contumaz de um modelo de política educacional elitista, que exclui e seleciona os que a ela terão acesso, negando, portanto, os direitos mais elementares, como a escolarização básica de qualidade, antes preconizados, a toda uma massa populacional, em um ato evidente de desresponsabilização estatal para com os serviços educativos preeminentes.

É neste cenário de interesses que a educação superior pública, no Brasil, vai ser conduzida pelas políticas educacionais dos governantes nacionais nas últimas duas décadas, trazendo “consequências para o setor educacional, em especial para a educação superior . . . reforma estrutural nas universidades por meio de um intenso processo de privatização que tem, dentre outros aspectos, afetado a organização do trabalho docente” (Azevedo, 2004, p. 42).

O DOCENTE E AS POLÍTICAS AVALIATIVAS

Vivenciando as novas políticas públicas educacionais reordenadas nos ambientes de ensino, o profissional da academia, o docente, experimenta um novo paradigma Np trabalho, na gestão e na avaliação do Ensino Superior público, o paradigma da produção acadêmica e da intensificação do trabalho docente, “através de formas de controle e

⁴ Perry Anderson (1995) define o neoliberalismo como uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de Bem estar, ou seja, se constitui em uma doutrina político-econômica que representa uma tentativa de adaptar os princípios do liberalismo econômico às condições do capitalismo moderno.

padronização de processos avaliativos estandardizados”, via órgãos de fomento (Doutorado, 2002, p. 242).

O docente universitário se apresenta, portanto neste aspecto, como um importante ator nessa nova configuração nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), uma vez que sendo ele o construtor e produtor do conhecimento científico, se encontra afetado por estas políticas que focalizam prioritariamente a mercantilização e o trabalho produtivo deste nível de ensino.

As políticas e os processos de cunho avaliativo vêm promovendo uma substancial mudança na gestão universitária, assim como na produção do trabalho docente e na formação profissional.

Este produtivismo acadêmico, portanto, presente no interior das instituições de ensino superior públicas, é resultante das políticas mercantilistas reforçadas pelas legislações educacionais nacionais (principalmente aquelas que regem os processos avaliativos) que ao determinarem a estes profissionais a “produção” como parte específica do conjunto de critério dos instrumentos avaliativos, lhes exige o atendimento das normatizações avaliadoras que segundo Dias Sobrinho (1998) se pauta na valorização do produto e não no processo, prestigiando o quantitativo em detrimento do qualitativo, numa prática avaliativa que reforça o paradigma de um caráter mercantilista.

A avaliação com esta conotação paradigmática prestigia o efficientismo, o empreendedorismo e a competição. Nesta dinâmica, este profissional se vê mergulhado num movimento extremamente rápido de transformação de seu cotidiano de trabalho onde o importante passa a ser, para ele, encaixar-se num sistema acadêmico competitivo, onde no dizer de Silva “o sentido de produção incorpora o produtivismo, o que quer dizer a valorização da produção docente é fundamentada em determinados atributos, dos quais a quantificação é a base” (2008, p. 26).

Defendemos a avaliação e a consideramos importante e necessária dentro dos espaços educativos, especialmente, dentro das instituições de ensino superior, mas necessária se faz “a compreensão das especificidades da universidade como lugar de formação e de produção científica e tecnológica que a distingue dos demais setores da burocracia estatal, à qual não poderiam ser aplicadas as normas burocráticas gerais” (Sguissardi, 1995, p. 561).

A assertiva em questão reforça a necessidade de considerarmos todos os aspectos e características avaliativas elencadas e trabalhadas, anteriormente, em especial os processos que se evidenciam sobre o lócus da Educação Superior, que decorrem dos resultados e das políticas neoliberais que marcam, desde a década de 1990, as diretrizes educacionais brasileiras, que se metamorfoseiam nos moldes das políticas educacionais internacionais e que não atentam para aqueles princípios importantes que compõem um processo avaliativo participativo.

No entendimento de Deise Mancebo(2002, p.56),

A avaliação da educação superior vem sendo problematizada por atores institucionais distintos, com o decorrente desenvolvimento de projetos e preocupações sobre a temática não raramente contraditórias. De todo modo, é consensual o fato de que a avaliação tem se constituído em uma das principais chaves de balizamento político da educação superior no país, dando os contornos de parte substancial do trabalho docente. Um balanço crítico sobre a temática justifica-se pelas implicações que a avaliação tem carreado para a atividade dos professores de ensino superior, pelas novas relações que suscita entre os pares e também pelos novos efeitos de subjetivação que provoca.

Estes mecanismos de controle e regulação⁵ que se abatem sobre os espaços acadêmicos, e conseqüentemente sobre o trabalho docente, reforçam a idéia das características e aspectos assumidos pelo Estado reformado nas últimas décadas, o que é reforçado por Maués (2006, p. 2) quando afirma que a reforma educacional promovida pelo governo brasileiro assume “características regulativas e de controle, ou seja, assume características do próprio Estado que se apresenta como um “Estado Avaliador e Regulador”. Continua ela ainda que “as reformas na educação seguem essa mesma dinâmica e lógica e afetam conseqüentemente o trabalho dos profissionais que atuam na área”.

Corroborando deste mesmo ideal, quanto à função reguladora do estado nacional, Mancebo (2002, p.64) analisa este aspecto avaliativo assumido pelo Estado quando afirma que

A análise do caso brasileiro não escapa ao exposto. Trata-se de um Estado gestor portador de uma racionalidade empresarial mais refinada, que não poupa esforços na aplicação das teorias organizacionais – antes restritas aos muros das

⁵ Para Oliveira (2005, p. 756) a regulação “... trata-se de um processo mais amplo de mudança econômica, política e cultural a que o mundo assistiu nas últimas décadas e que tem forjado novas formas de gestão econômica e controle social. [...] Nesse contexto, o que se vem entendendo por regulação social são os aspectos relacionados à proteção dos interesses públicos, tais como saúde, segurança, meio ambiente, educação, ou seja, aqueles que podem pôr em risco a coesão social”.

fábricas –, agora transpostas para diversas searas, entre elas a educação superior; um Estado que descarta muitas de suas antigas funções, em especial no setor de serviços, deslocando-as integralmente, ou em parte, para o mercado.

Esta identidade assumida pelo Estado brasileiro, a partir da década de 1990, que destaca a lógica da produção e da competência nos moldes fabril, como se apresenta na assertiva acima, revela os ajustes realizados nas políticas públicas que procuraram diminuir a atuação estatal como promotor e executor de serviços dos setores sociais, configurando assim o chamado “Estado Mínimo”.

Porém, não se mediram esforços no fortalecimento deste mesmo Estado através de práticas de políticas de avaliação e regulação, que delegaram e centralizaram neste, o papel de formulador e controlador de resultados, especialmente, através de órgãos de fomento, especialmente no financiamento das pesquisas, no caso da educação superior a CAPES e o CNPQ.

No entendimento de Silva (2008, p. 45) “a avaliação constitui elemento integrante da agenda política que marcou o país desde a década de 1990 e que permanece ainda em pauta vivamente”. Neste aspecto para ela o “Estado Avaliador” garante de forma expressiva e contumaz “a presença intervencionista do Estado sobre as instituições de ensino, propagando a idéia de que é capaz de assegurar maior eficiência e qualidade sobre o sistema”.

Diz esta autora, referindo-se, em especial, as contribuições sistemáticas desenvolvidas por Afonso (2001) que o termo, *Estado Avaliador*, “pretende sinalizar o curso da transição de uma regulação burocrática e centralizada para uma regulação híbrida, que conjuga controle do Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas”.

Significa dizer, portanto, que a avaliação torna-se um importante instrumento de indução e direção das reformas, o que é facilitado porque se atrela aos mecanismos de financiamento (projetos, bolsas, infra-estrutura, equipamentos, eventos), legais (autorização, credenciamento, reconhecimento) e de legitimidade (reconhecimento na sociedade). (Afonso, 2001, p. 45).

Este processo avaliativo que se instala nas Instituições de Ensino Superior, se vale de uma abordagem que valoriza as práticas quantitativas que mede, mensura e defende os resultados e o desempenho, num claro compromisso governamental com a lógica do mérito, onde se evidencia um processo regulativo e de controle estatal. Este

formato padronizado, portanto, se ancora nas determinações dos organismos internacionais e nos princípios que atendem aos interesses neoliberais determinados na reforma estatal brasileira. Para tanto.

Este padrão está alicerçado no padrão dependente de desenvolvimento capitalista de nosso país e no padrão compósito de hegemonia burguesa, considerados como eixos que caracterizam o dilema educacional brasileiro e o embate histórico entre projetos antagônicos de educação e de sociabilidade. Imperialismo e capitalismo dependente, portanto, fundamentam o padrão dependente de educação superior, articulado a inserção subordinadas do Brasil na economia mundial com a configuração histórica e espacial da luta de classe (Lima, 2007, p.189).

É Diante deste quadro avaliativo que o docente das IES públicas está posto. As ações promovidas pelos órgãos de fomento à pesquisa (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que hierarquizam e ranqueiam os pesquisadores e instituições, atrelando resultados avaliativos quantitativistas a políticas de financiamento e/ou fomento e a combinação com as políticas estatais espalhadas nestes espaços públicos de educação, desvelam a assunção do Estado brasileiro como um Estado controlador e avaliador.

Assim, o docente da Educação Superior vem sendo afetado pelo ritmo acelerado e contínuo das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas políticas avaliativas estatal, o que inclui o aumento de exigências em relação à sua qualificação e competência, assim como à flexibilização de suas atividades com o decorrente incremento de um número maior de tarefas a serem realizadas (acumulação de funções docência/gestão/pesquisa), trazendo por sua vez “a superficialidade das comunicações virtuais e dos produtos acadêmicos, muitas vezes repetidos diante das exigências de rápida produção” (Mancebo, 2005, p.246).

A precarização do trabalho docente parece, nesse contexto, ganhar força e dimensão, muito mais pela quantidade excessiva de atividades a serem desenvolvidas por estes do que pela natureza das mesmas. Assim, o docente das universidades públicas, buscando atender as normatizações de avaliação e não querendo ser protagonista de uma avaliação negativa pessoal ou institucional, acaba se submetendo ao acúmulo de atividades que comprometem sua produção acadêmica e seu fazer científico.

Vale destacar que a precarização se constitui em uma das “principais mazelas contidas nos processos de reforma” (Oliveira, 2006, p. 215), isto é, é a subtração ou a não garantia de direitos trabalhistas, as transformações ocorridas na relação de trabalho e emprego, o aumento das jornadas de trabalho sem o acompanhamento do aumento dos valores da remuneração; tudo isto, combinado com o aumento de discentes (graduandos, mestrandos, doutorandos) sob a responsabilidade dos professores, consolidam os vários fatores que contribuem para essa precariedade.

A intensificação, portanto, se apresenta como resultado das exigências dos órgãos reguladores que, ao definirem normatizações de avaliação, tendem a medir a produtividade dos pesquisadores “quantitativamente”, criando uma competição que “hierarquiza ou ranqueia não só os pesquisadores como as instituições de pesquisa” (Raggio Luiz, 2006). (Re) forçando este espírito produtivo dos docentes pesquisadores, este órgão, reafirma por meio das exigências institucionais a necessidade da produção contumaz, que garanta aos docentes recursos para a efetivação de suas pesquisas.

Numa conceituação mais direcionada para a área educacional, Michel Apple (1995, p.39) compreende que “a intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados”. Isto significa dizer que essa dinâmica atual, que acompanha as novas estruturas globais sobre o trabalho docente, impõe sistematicamente uma desvalorização deste profissional em face da sociedade contemporânea.

A demanda de atribuições e tarefas acadêmicas em classe e extraclasse determina uma rotina de enfiamento de trabalho sem o real reconhecimento social. A intensificação, portanto, é sintomática. Para Apple (1995, p.39), ela pode ter caráter trivial (desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café) ou complexo (falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área).

As consequências para esses profissionais, nessa lógica produtivista, também atinge, substancialmente, seus relacionamentos sociais, uma vez que para Apple (1995), “a intensificação também atua para destruir a sociabilidade dos trabalhadores. A comunidade tende a ser redefinida em torno das necessidades do trabalho” (p. 40).

Sobre esta intensificação produtiva presente nas IFES, especialmente na pós-graduação, Silva Jr e Silva (2008, p, 3) afirmam que

A carreira que trazia no seu centro a solidez da identidade acadêmica com base na isonomia e na autonomia universitária tornou-se a prescrita, e a carreira

efetiva, agora, é a carreira que tem como base o produtivismo acadêmico e a competitividade por recursos públicos ou privados, induzida pela Capes, pelo CNPq e pelo mercado, tornando-se a pós-graduação o espaço mediador da concretização da carreira efetiva, enquanto a carreira prescrita não passa de um instrumento para gestão de pessoal.

Observa-se assim que a lógica capitalista adentrou o mundo acadêmico. A disputa por verbas públicas ou privadas para o financiamento de pesquisas tem marcado a atuação desse trabalhador que intensifica suas atividades com vistas a concorrer no mercado acadêmico.

Corroborando com as assertivas já mencionadas acima, os autores Kuenzer e Moraes (2005) embora reconheçam um fator positivo presente neste paradigma avaliativo produtivista na pós-graduação realizado pela Capes, que se constitui na centralidade deste nível de ensino à pesquisa, que reforça e ressalta seu caráter científico, consideram negativa essa “exacerbação quantitativista, que seguindo os modelos econométricos, só avalia o que pode ser mensurado”.

Além disso, estas autoras compreendem que “as exigências relativas à produção acadêmica geraram o seu contrário: um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual versão requentada de um produto ou várias versões maquiadas de um produto novo” (Kuenzer & Moraes, 2005, p.8).

Neste contexto, concordamos com Chrispiniano (2006, p. 28) quando diz que “este é o ciclo: mais recursos, mais publicações, melhor avaliação, novamente mais recursos. Um ciclo virtuoso? “Ou você está dentro do sistema, ou está fora”.

Nestas mesmas linhas do produtivismo intenso que caracterizam o quantitativo necessário para atender as exigências avaliativas e que resulta na intensificação do trabalho docente, do profissional da educação, expondo-o a esta sobrecarga, é que concordamos com Raggio Luiz (2006, p. 301) quando ele destaca que “a atual tendência pela quantificação como estratégia de avaliação de “qualidade” acadêmica, se por um lado a viabiliza operacionalmente, por outro, não nos deve cegar quanto às suas claras limitações. [...]” imaginar que sempre tudo é quantificável é um exagero.

CONCLUSÃO

Em síntese, pode-se afirmar que um novo modelo de organização e gestão das universidades públicas federais foi implantado, de forma a ajustar essas instituições à lógica produtivista de privatização e mercantilização de bens e serviços acadêmicos, e

esse processo afetou profundamente o trabalho docente. A busca por verbas públicas e privadas para financiamento de pesquisas e para complementação salarial tem contribuído para a intensificação do trabalho docente, na medida em que os profissionais precisam aumentar a quantidade de trabalho dentro da jornada semanal.

As políticas reformistas, de cunho neoliberal, iniciadas na década de 1990, representam um (re) arranjo, de proporção mundial, nas estruturas do sistema capitalista, e promovem a defesa dos interesses das elites burguesas, representadas pelos Estados imperialistas, que, de forma hegemônica, defendem o controle e manutenção das regras do jogo econômico na mão do mercado sem a intervenção estatal, onde as reformas nas estruturas do aparelho estatal nacional que se seguiram visavam ao atendimento das normatizações globalizadas, defendidas e propagadas pelos organismos multilaterais, personificados no Fundo Monetário Internacional (FMI) e no Banco Mundial (BM), que condicionavam o atendimento das novas orientações como requisitos necessários à concessão de novos financiamentos aos países.

As políticas direcionadas às instituições de ensino superior públicas, a partir da reforma, evidenciam a redução da ação do Estado como mantenedor dos serviços oferecidos por estas últimas, afetando-as estrutural e economicamente, com o corte de recursos para investimentos no setor, iniciando um processo de sucateamento desses espaços educativos, o que resulta na precarização dos trabalhadores docentes, inclusive, com a diminuição ou a não contratação de novos profissionais com o represamento de concursos públicos, onde o estado se fortalece e delega aos órgãos de financiamento e/ou fomento (agencias reguladoras), neste caso CAPES e CNPq, a função de legislar sobre as políticas de avaliação no âmbito da Educação Superior que condicionam o credenciamento ou a concessão de recursos para a pesquisa científica e tecnológica aos resultados desses processos avaliativos, numa ação estatal que se pauta, fundamentalmente, pela avaliação meritocrática e quantitativa.

Destacamos que tais políticas defendem a re-estruturação dos Estados-nações, onde se possa, entre outras coisas, dar maior liberdade ao mercado e ver progredir seus desdobramentos, diminuindo a participação e o controle do Estado sobre suas regras comerciais mais elementares. Como consequência, são abertas possibilidades de investimentos capitalistas (recursos privados) nos espaços que, até então, eram áreas

exclusivos do Estado (recursos públicos), no processo que ficou conhecido, no Brasil, nos anos 1990, como reforma do Estado.

O estudo apontou que, o docente das universidades públicas, buscando atender as normatizações das instituições e dos órgãos de avaliação oficiais (CAPES, CNPq), pela via da quantidade produzida, e não querendo ser protagonista de uma avaliação negativa pessoal ou institucional (especialmente, na pós-graduação), envereda pelo caminho dos acúmulos de atividades, o que compromete sua produção acadêmica e seu fazer científico, denotando a intensificação e a precarização do trabalho docente. E é nesta lógica que se evidencia o produtivismo acadêmico intenso, que valoriza, sobretudo, a quantidade e a produção em série e que se limita ao atendimento exclusivo das exigências das agências e instituições estatais, especialmente, as de fomento e avaliação, resultando na intensificação do trabalho do professor/pesquisador, expondo-o, sobremaneira, a cargas extras de trabalho.

Neste aspecto, o docente universitário se apresenta, portanto, nesse contexto, como um importante ator nessa nova configuração nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), uma vez que, sendo ele o construtor e produtor do conhecimento acadêmico-científico e principal protagonista dentro dessa instituição, se encontra afetado, na sua plenitude, pelas políticas reguladoras que focalizam, prioritariamente, a mercantilização desse nível de ensino. Ressaltamos que embora as exigências de produção acadêmica dos profissionais desse nível de ensino tenham aumentado substancialmente, os investimentos, a remuneração salarial e as condições de trabalho não acompanham esta proporção de crescimento, sem deixar de citar que algumas atividades, como o exercício de função de caráter administrativo e/ou burocrático, por exemplo, não são computadas para avaliá-lo.

Destarte, compreendemos que há a necessidade de uma ruptura neste cenário acadêmico produtivista: o docente, que sempre foi o formador de indivíduos sociáveis e críticos, deve exercer seu papel, fundamentalmente, no enfrentamento das políticas pautadas pelas agências de avaliação e fomento, rompendo com os seus paradigmas quantitativos e meritocráticos que permeiam de negatividade a produção acadêmica brasileira.

REFERÊNCIAS

Afonso, A. J. *Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional*. Educação & Sociedade. Campinas: v. 22, nº 75, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 ago. 2008.

Apple, Michael W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Tradução: Thomaz Tadeu da Silva; Tina Amado; Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Azevedo, J. M. L. *O Estado, a política educacional e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica* (4a. edição). In: Naura Syria Carapeto Ferreira; Márcia Ângela da Silva Aguiar. (Org.). *Gestão da educação: impactos, perspectivas e compromissos* (4a. edição). 4a. ed. São Paulo: Cortez, 2004, v. 1, p. 17-42.

Anderson, Perry. *Balanço do neoliberalismo*. In: Gentili, P.; Sader, E. *Pós-neoliberalismo – as perspectivas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

Castro, Vanderlei Ezequiel. *Uma reflexão crítica da espetacularização das questões sociais*. 2006. Disponível em: www.pluricom.com.br. Acessado em 17/07/09.

Chrispiniano, José. *Todo o poder à avaliação*. Revista ADUSP, janeiro/2006. São Paulo.

Dias Sobrinho, José. *Avaliação institucional da educação superior: fontes externas e fontes internas*. Avaliação, Campinas, v.3, nº 34, 1998.

Dourado, L.F. *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 Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 84, p. 727-732, setembro 2003 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 19/07/09.

Gandini, Raquel Pereira Chainho; RISCAL, Sandra Aparecida. *A gestão da educação como setor público não-estatal e a transição para o Estado Fiscal no Brasil*. In: Oliveira, Dalila Andrade. *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Gentili, Pablo e Silva, Tomás Tadeu (org). *Escola SA*. Brasília: CNTE, 1994.

Kuenzer, A.; Moraes, M. C. M. *Pós-graduação no Brasil: inflexões e perspectivas, um breve histórico*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, nº 93, p. 1341-1362, set./ dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 13 dez. 2008.

Lima, Kátia (2007). *Contra-reforma na Educação Superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã.

Mancebo D. *Avaliação na educação superior e trabalho docente*. INTERAÇÕES. Vol. VII. Nº. 13. p. 55-75. Jan/Jun, 2002.

Mancebo, D.; Maués, O.; Chaves, Vera Lúcia Jacob. *Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: Implicações para o trabalho docente*. Educar, Curitiba, nº. 28, p. 37-53, 2006. Editora UFPR.

_____. *Uma análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização*. In: Mancebo, D.; Fávero, M. L. de A. (Org.) *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 235-250.

Maués, Olgaíses Cabral. *A reforma da educação Superior e o trabalho docente*. VI Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho docente, Rio de Janeiro 2006.

Oliveira, Dalila Andrade. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 06/07/09.

_____. *Regulação das políticas educacionais na América latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

Raggio Luiz, Ronir. *Avaliação de produtividade: Uma proposta de quantificação*. R B P G, Brasília, v. 3, n. 6, p. 300-312, dez. 2006.

Silva, Maria das Graças Martins da. *Trabalho docente na Pós-Graduação: a lógica da produtividade em questão*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

Silva Júnior, João dos Reis; Silva, Eduardo Pinto E. *Carreira Docente Diante da Atual Configuração da Pós-graduação: pragmatismo, intensificação e precarização do trabalho do professor*. In: Deise Mancebo; João dos Ris Silva Jr; João Ferreira de Oliveira Mancebo. (Org.). *Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. 1 ed. São Paulo: Alínea editora, 2008, v., p. 56-76.

Silva, Tomaz Tadeu. *A “Nova” Direita e as Transformações na Pedagogia da Política e na Política da Pedagogia*. In: Gentili, P. & Silva, Tomaz Tadeu (org.s). *Qualidade Total Neoliberalismo e Educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

Sguissardi, V. *Educação: de Direito de Cidadania a Mercadoria*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 727-732, setembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.