

TRABALHO DOCENTE E CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE: MATERIALIDADES DA REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UFPA

André Rodrigues **Guimarães** – UNIFAP

Resumo

Como parte reforma da educação superior brasileira há um processo de privatização interno universidades públicas, por meio de ações como a criação de fundações de direito privado, a prestação de serviços e a cobrança de taxas e mensalidades. Isso implica em consequências negativas ao trabalho docente, com sua crescente intensificação, precarização, redução da autonomia, entre outras questões. No presente texto analisamos como os docentes da Universidade Federal do Pará compreendem e enfrentam esse processo, identificando, especificamente, as suas concepções de universidade. Para tal, entrevistamos 8 (oito) docentes que atuam em distintas funções na UFPA. As informações foram analisadas a partir dos pressupostos da Análise do Discurso, segundo Bakhtin. Percebemos que os docentes têm distintas concepções de universidade e formas de interação com as mudanças em seu trabalho. Em suma, a reforma da educação superior, materializada na UFPA, enfrenta resistências, de parte dos docentes, fundamentadas na defesa da universidade pública vinculada aos interesses coletivos.

Palavras-chave: Trabalho docente. Universidade Pública. Concepções Docentes.

TRABALHO DOCENTE E CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE: MATERIALIDADES DA REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UFPA

Introdução

Nas últimas décadas a educação superior vem sendo redefinida para atender aos interesses do mercado/capital. No Brasil, o processo de privatização, desencadeado no período militar, pós-1964, é acelerado na década de 1990, principalmente a partir da aprovação da Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em decorrência dos ajustes neoliberais. Para além da expansão privado-mercantil, redefine-

se também o papel do Estado na manutenção das instituições públicas de ensino, especialmente as universitárias. Com isso, ocorre um movimento de privatização interna dessas instituições, por meio de diversas ações, “dentre os quais destacamos: criação de fundações de direito privado; cobranças de taxas e de mensalidades em cursos de pós-graduação; corte de verbas para infraestrutura; cobranças pela prestação de serviços, entre outras” (CHAVES, 2005, p. 129).

Essas mudanças trazem consequências negativas ao trabalho dos professores. Entre outras questões enfrentamos um processo de crescente intensificação e precarização do trabalho, desistência e adoecimento, além de maior controle externo, que induz à submissão desse trabalhador e de seus fazeres aos interesses do mercado/capital. Como expressa Naidorf (2005), diante das transformações ocorridas na produtividade capitalista e, conseqüentemente, da expansão de políticas de Estado de cunho neoliberal, há uma mudança na “cultura acadêmica” universitária. Para a autora, está em curso um processo de privatização do conhecimento produzido nesta instituição que altera substancialmente a concepção da função social da universidade e o trabalho docente. Na mesma perspectiva Maués (2005, p. 14) aponta que as “mudanças que estão se processando no trabalho docente podem dar ao mesmo uma outra natureza, alterando suas funções, flexibilizando-o e precarizando ainda mais as relações de trabalho”.

Faz-se necessário compreendermos como os próprios professores interagem com essas mudanças. Diante disso, desenvolvemos pesquisa para analisar como os docentes universitários compreendem e enfrentam as mudanças em seu trabalho, em sua prática universitária. Partimos da perspectiva de que a prática universitária, desenvolvida especialmente pelos professores, consubstancia-se em elemento central na implementação da reforma da educação superior (SGUISSARDI & SILVA JR., 2009). Assim, entendemos que a análise sobre a efetividade desse processo e suas consequências sobre o trabalho docente, particularmente no âmbito das universidades federais, implica também compreendermos como os docentes se relacionam com essas questões.

A pesquisa que desenvolvemos, em 2013, teve como *locus* investigativo a Universidade Federal do Pará (UFPA)¹. As informações empíricas foram obtidas a

¹ A UFPA, com mais de 50 anos de existência, destaca-se na Região Amazônica pela sua extensão e produção acadêmico-científica, tendo cursos de graduação e pós-graduação consolidados nas diversas áreas do conhecimento.

partir de entrevista² com 8 (oito) docentes, contratados em regime de Dedicção Exclusiva, que atuavam em cursos de graduação, tinham mais de 15 anos de serviço na instituição e possuíam título de doutor. Além desses critérios comuns para a seleção dos entrevistados, utilizamos outros específicos para selecionarmos professores com atuação em distintas funções dentro da universidade: em cursos de especialização autofinanciados, na pós-graduação *stricto sensu*, em projetos financiados por empresas privadas, no movimento docente, nos *campi* do interior, na extensão universitária, em programas específicos (com recebimento de bolsas) e no ensino à distância.

Para analisar as entrevistas utilizamos as formulações de Bakhtin (2010), no campo da Análise do Discurso, especialmente no que diz respeito às suas considerações sobre o caráter ideológico do discurso. Consideramos o discurso e a ideologia como construções históricas e dialéticas, visto que os sujeitos constituem-se, desenvolvem-se, comunicam-se e criam as suas representações sobre a realidade a partir das condições materialmente estabelecidas. Isso implica considerarmos que “os homens são produtores de suas representações, de suas ideias.” (MARX & ENGELS, 2007, p. 94). Dessa forma, em nossa análise, consideramos o discurso dos professores universitários, suas concepções e ideologias, enquanto manifestações que refletem e refratam as condições objetivas em que estão inseridos esses trabalhadores. Como destaca Bakhtin (2010, p. 35) “o ideológico enquanto tal não pode ser explicado em termos de raízes supra ou infra-humanas. Seu verdadeiro lugar é o material social particular de signos criados pelo homem”.

Na pesquisa analisamos a participação docente na materialização da reforma universitária a partir de quatro eixos: a) a concepção de universidade dos professores; b) a avaliação sobre as condições de trabalho; c) a identificação da intensificação do trabalho; d) a concepção de sindicato defendida. No presente texto, vamos analisar o primeiro eixo, a concepção de universidade dos professores universitários. Nessa análise, entendemos que

A universidade é uma instituição social, científica e educativa, cuja identidade está fundada em princípios, valores, regras e formas de organização que lhe são inerentes. Seu reconhecimento e legitimidade social vinculam-se, historicamente, à sua capacidade autônoma de lidar com as ideias, buscar o saber, descobrir e inventar o conhecimento. [...] A atualização da universidade faz-se por meio

² Utilizamos entrevista semiestruturada que além de maior liberdade ao entrevistado possibilitou-nos explorar pontos importantes para a análise, que surgiram no decorrer de cada entrevista.

dessa capacidade histórica de estar imersa em condições objetivas dadas, em cada espaço-tempo, mantendo-se fiel à sua natureza e motivada pela sua vocação primeira: a de ser campo de reflexão, crítica, descoberta e invenção conhecimento novo, comprometido com a construção e consolidação de uma sociedade democrática. (CATANI; OLIVEIRA, 1999, p. 186).

Porém, com o processo de reforma da educação superior em curso no Brasil, a universidade pública é crescentemente colocada sob a égide privado-mercantil. Assim, a noção de uma instituição social voltada para os interesses coletivos da humanidade vem sendo contraposta pela ideia de uma organização diretamente vinculada ao mercado. Diante disso, na pesquisa, procuramos responder as seguintes questões: *que função social os docentes atribuem à universidade pública? Como compreendem a autonomia universitária diante da lógica privado-mercantil? Como concebem a universidade pública e sua relação com a questão da gratuidade?*

No presente texto analisamos essas questões a partir de três tópicos. Inicialmente abordamos a questão da função social da universidade. Em seguida, discutimos a autonomia universitária no contexto privatização/mercantilização da universidade pública. No terceiro ponto refletimos sobre a concepção de “público”, considerando a crescente venda de serviços nas instituições universitárias públicas.

Função social da universidade: “aquela universidade em que as demandas sociais devem ser pensadas, pra mim não tem mais”

Os professores entrevistados identificam que dentre as funções da universidade destaca-se o seu papel enquanto instituição formadora para o mercado de trabalho. “E isso é natural que aconteça porque os formandos, vamos dizer assim, precisam de uma ocupação, eles vão pra universidade pensando nisso” (Docente D). Em geral, há o entendimento de que o mercado de trabalho influencia a função desempenhada pela instituição. Conforme destaca o Docente C, “isso é tão evidente que quando há uma mudança na organização do trabalho [...] a universidade tem que se enquadrar de acordo com essas mudanças que estão ocorrendo, para formar essa força de trabalho nos moldes que o mercado exige”.

Ainda que concordem que a universidade exerça esse papel, os docentes avaliam isso de forma diversa. Para três docentes essa função afasta a universidade dos interesses coletivos, pois “a gente tem uma concepção ainda muito pragmática e muito focada nas questões técnicas” (Docente A). Com isso nos distanciamos da concepção

histórica de “universidade que servia à sociedade como todo, que ouvia as demandas e que apresentava soluções para os problemas.” (Docente B). Nesse sentido, é necessário analisar criticamente o papel formativo da universidade, “[...] que se enquadra, ainda hoje, [...] dentro de uma estrutura de mercado, mercado capitalista, que forma mão de obra para o mercado” (Docente C).

O Docente D, que também apresenta críticas à vinculação da universidade ao mercado de trabalho, destaca que a instituição tem cumprido seu papel enquanto *lócus* do “pensar sem limites”. O problema está no fato da universidade não ter possibilitado a emancipação humana:

Eu penso que a universidade enquanto esse perguntar sem limites, enquanto espaço de crítica e de questionamento, eu acho que existe, mas não atingiu ainda a terceira dimensão que é a da emancipação mesmo. Acho que, pelo contrário, está havendo um retraimento disso, a universidade está perdendo um pouco essa perspectiva. [...] Ela tem tentado se democratizar, através de algumas políticas, mas eu penso que essas políticas ao invés de emancipar elas estão garantindo muito mais o *status quo*. [...] A universidade está participando mais do social, mas eu não acho que isso esteja emancipando mais o social. (Docente D).

A compreensão apresentada por estes docentes fundamenta-se, em diferentes graus, na perspectiva de que a análise sobre o papel desempenhado pelas instituições educacionais deve considerar o contexto sócio-histórico. Desse modo, em suas falas percebemos que a concepção sobre o papel desempenhado atualmente pela universidade, considera sua inserção na sociedade capitalista. Contraditoriamente, ainda que condicionada pelas estruturas sócio-produtivas burguesas, a universidade constitui-se em uma instituição fundamental para a compreensão crítica, com possibilidade de intervenção social para transformação da própria realidade. Para explorar a contradição do papel desempenhado pela universidade é fundamental reconhecê-la inserida na atualidade do capitalismo, ou seja, inserida na luta de classes.

Também o Docente G identifica que a sociedade capitalista impõe exigências pragmáticas e limitadas para a universidade. Porém, ao abordar qual deve ser a função da instituição, esse professor enfatiza, de forma genérica, a formação para a cidadania, com a preocupação “que se prepare o aluno, se dê condições pra que o aluno possa atuar na sociedade, com o compromisso de ajudar a desenvolver também a cidadania de outros” (Docente G).

Na mesma perspectiva, mas sem mencionar qualquer relação com a sociedade capitalista, a Docente E diz discordar da concepção de que a universidade deve formar, mecanicamente, para o mercado de trabalho, pois precisa “dialogar” mais com os interesses da população. Entretanto, ao apontar a centralidade desse diálogo, ressalta a necessidade de buscar novas metodologias que atendam às novas linguagens, novas formas de aprender:

Pra mim por sinal, como professora, eu tenho sentido necessidade de me iniciar em novas linguagens, em novas técnicas de transmissão do conhecimento pra ter essa aproximação. Eu acho que o papel da universidade é essa aproximação, esse diálogo com novas maneiras de aprender, pra ela cumprir a missão dela de formação. (Docente E).

Dessa forma, as demandas das novas tecnologias, enfatizadas na “sociedade do conhecimento”, são concebidas como necessidades da população para uma formação cidadã. Nesse caso, ainda que apresentem críticas ao projeto formativo desempenhado pela universidade, os docentes que reivindicam uma formação para a *cidadania*, para *inserção* dos indivíduos nas *novas necessidades da sociedade*, acabam por reafirmar a concepção hegemônica, na perspectiva do “messianismo educacional”. Essa função messiânica, que corresponde essencialmente às necessidades do capital, enfatiza a educação formal em seus distintos níveis como “um antídoto a quase todos os problemas individuais e sociais.” (ROSSI, 1986, p. 17).

Já os Docente F e H defendem, explicitamente, que a universidade deva “associar-se” ao mercado para cumprir sua função, a qual está diretamente relacionada com o desenvolvimento “social, cultural, econômico e aí entra a questão do trabalho. A universidade tem que formar pessoas para ocupar as vagas de emprego que surgem aqui, se a gente não fizer isso, outros fazem” (Docente F). Para cumprimento desse papel, ignora-se completamente a estrutura social excludente, capitalista, na qual a universidade está inserida, assim, o cumprimento de sua função é para atender a todos “igualmente”.

A universidade deve ser um núcleo que aponta soluções para a vida das pessoas como um todo. Essas soluções podem ser de origem tecnológica, em termos de proporcionar mais conforto (seja de aparelhos, residências, casas mais confortáveis), também procurar orientar a população como ser mais racional no consumo dos bens naturais (como, a água, a energia elétrica, que tem a ver com o meio ambiente, a geração dela). [...] Em minha opinião, a universidade tem esse papel e ela deve ser pioneira na sociedade, no sentido de apontar essas soluções. (Docente H).

Para tais sujeitos, assim como, em grande medida, para os docentes E e G, o que defendem como projeto de universidade já vem sendo implementado. Ainda que com alguns problemas de gestão, a universidade, especialmente a UFPA, cumpre sua missão principal, pois os egressos vêm respondendo satisfatoriamente às demandas do mercado de trabalho, seja por meio dos cursos de graduação ou pós-graduação. Nesse sentido, a universidade é concebida enquanto “instrumento” de valorização do capital humano, ignorando ou “naturalizando” a exploração dos trabalhadores na sociedade capitalista. Assim, defende-se uma *universidade funcional* (CHAUÍ, 1999), voltada direta e exclusivamente para a formação de mão de obra qualificada, ou seja, afirma uma concepção de formação universitária aos moldes da universidade neoprofissional (SGUISSARDI, 2004).

Em contrapartida, os Docentes A, B, e C (e em alguma medida do Docente D) têm compreensão divergente da concepção explicitamente defendida pelos Docentes F e H (e implicitamente pelos docentes E e G). A noção defendida contrapõe-se, antagonicamente, ao modelo de universidade submissa à lógica do capital. Trata-se de uma universidade para a classe trabalhadora, como expressa o Docente C, fazendo referência a Ricardo Antunes, uma instituição voltada aos interesses *classe-que-vive-do-trabalho*:

[...] o projeto de universidade que eu visualizo e que várias pessoas visualizam em conjunto, é um projeto de uma universidade verdadeiramente democrática [...], voltada para o conjunto, de fato, da população que precisa da universidade. Isso significa um projeto de universidade voltada para essa população num duplo sentido: no sentido de fato de atrair esses trabalhadores para dentro da universidade [...] e, também, no sentido de retorno a essa comunidade que está fora dos muros da universidade, que de um modo geral não consegue se ver representada na universidade ou que não conseguem ver a universidade dando retorno. [...] (Docente C).

Essa também é a nossa compreensão sobre o papel da universidade. Como já indicamos, partimos da perspectiva de que na sociedade capitalista, portanto de classes, as instituições formativas, ainda que hegemonicamente reproduzam a ordem vigente, também se constituem em *locus* de resistência e construção de um projeto alternativo de educação e sociedade. Para tal construção, é fundamental reivindicarmos a autonomia das universidades perante o mercado e os governos.

Mercado e autonomia universitária: “hoje você não interrogar o que interessa a uma agência de fomento é um problema”

A autonomia universitária é assegurada constitucionalmente, porém, na prática, existem divergências sobre seu significado. Como expressa Mancebo (1998) durante a Ditadura Militar brasileira houve consenso (aparente), entre as correntes do pensamento acadêmico nacional, na luta pela autonomia das universidades. Porém, no contexto neoliberal “o consenso se esvai”, evidenciando divergências em torno de posições antagônicas de sociedade e universidade. De um lado, onde se encontra “a cúpula governamental”, estão os que defendem que a atuação da universidade seja definida pelo Estado, a partir da política estabelecida de governo. Por outro lado, defende-se

que a universidade pública não é uma mera extensão do Estado, ou do governo em questão. Este distanciamento é defendido, inclusive, enquanto condição para que a crítica da realidade social possa ser desenvolvida. Ensino, pesquisa e extensão dependem de liberdade e autonomia política. [...] Ao Estado caberia simplesmente acompanhar a operacionalização que a universidade faz do projeto político que ela mesma elaborou, como por exemplo, zelar pela boa aplicação dos recursos públicos - nos termos da legislação. (MANCEBO, 1998, p. 52).

Essa perspectiva é historicamente defendida pelo movimento docente da educação superior brasileira. Reivindica-se a autoaplicação do Artigo 207 da Constituição Federal e a independência das universidades frente ao Estado, aos governos e aos interesses privados, indivíduos ou frações sociais.

Em nossa pesquisa procuramos analisar a concepção de autonomia universitária defendida pelos docentes, especialmente a partir da aproximação da universidade com empresas privadas, com a venda de cursos e o estabelecimento de convênios. O conjunto dos docentes identifica que há um estreitamento da relação da universidade com o mercado, mas a identificação se apresenta de distintas formas. Dependendo da compreensão que têm sobre a função da universidade, os docentes se posicionam favoravelmente ou não à aproximação institucional com o mercado.

Os Docentes F e H defendem que a relação com o mercado, especialmente com as empresas, é fundamental para o cumprimento do papel da universidade na sociedade. O Docente H fez uma análise a partir da expansão de cursos de graduação e indica que a UFPA não está atenta às necessidades do mercado, por isso “os cursos às vezes têm a ver com o mercado, mas por pura coincidência – não tem havido uma pesquisa de mercado para se criar cursos novos” (Docente H). Já o Docente F, apontado a relação

universidade-mercado, verifica que a ausência de uma melhor aproximação, é responsabilidade das próprias empresas que não sabem “explorar” o que as universidades, especialmente os cientistas que lá estão ou formados por ela, tem a oferecer.

Nessa perspectiva, a universidade é explicitamente submetida aos interesses privado-mercantis. No exercício de sua “autonomia,” cabe à instituição aproximar-se, manter relação “umbilical” com as demandas do livre-mercado. Conforme destaca Leher (2002) o termo autonomia pode encaixar-se perfeitamente no vocabulário neoliberal e para confirmarmos isso basta analisar a utilização deste termo nos últimos documentos dos organismos internacionais do capital, como o Banco Mundial, sobre a política educacional. Nessa acepção, o mercado é colocado como o “núcleo sólido” da necessária “harmonia social”, sendo que a autonomia das instituições sociais consiste em saber “captar” os interesses do capital. Em essência, ao invés de autonomia, essa perspectiva fundamenta-se na ideia de uma universidade heterônoma (SCHUGURENSKY, 2002).

Por sua vez, os Docentes E e G indicam não concordar com o fato do mercado, em certas situações, “ditar” as regras para a universidade, por exemplo, definindo sobre o que se pode ou não pesquisar. Entretanto, tais docentes não expressam claramente como isso afeta o papel desempenhado pela universidade. Já para os docentes A, B, C e D, a aproximação com o mercado, especialmente nas atividades de ensino e pesquisa, distancia a universidade da sua função social. Esse processo interfere, diretamente, na questão da autonomia institucional, “na medida em que vários elementos direcionam a atividade da universidade, como por exemplo, agências de fomento que tem o poder de decidir o quê que se pode pesquisar, o quê que não se pode” (Docente A). Para os docentes que defendem a universidade vinculada aos interesses sociais, a aproximação com o mercado causa frustração.

Então, o sentido de universidade pública, aquela universidade em que as demandas sociais devem ser pensadas, pra mim não tem mais, eu não vejo mais esse sentido. Talvez a minha maior frustração atualmente seja que quando eu pensei em ser uma trabalhadora da universidade, eu pensava nessa universidade que servia à sociedade como todo, que ouvia as demandas e que apresentava soluções para os problemas. E isso não acontece. (Docente B).

No âmbito específico da pesquisa e pós-graduação é ressaltada pelos docentes a perda de autonomia da universidade em função da aproximação com as empresas, via projetos financiados, ou ainda pelas prioridades estabelecidas pelas agências oficiais de fomento. Para o Docente G a questão da autonomia frente a esse processo depende do interesse de cada docente, pois são estes quem decidem “entrar nesse jogo” e, por isso, são os professores envolvidos nessa situação que têm a responsabilidade de avaliá-la. Essa concepção de autonomia universitária como inerente à postura de cada professor é claramente exposta pelo Docente H:

Uma coisa que tem estado muito nas discussões atuais é a questão, que tem a ver com a questão da autonomia, dos direitos de propriedade sobre o que é gerado. Então, eu condeno professores que pensando só no dinheiro que aquele professor, pessoa física, vai receber, não “briga” pra que a Universidade tenha direitos de pelo menos 50% do direito de propriedade sobre o que é gerado, porque muitas vezes pode ser gerado um produto que ao ser patenteado e comercializado pode gerar lucros exorbitantes [...]. (Docente H).

Para esse professor o problema da vinculação da universidade pública às empresas privadas não está na interferência da autonomia universitária e menos ainda na decorrente desvinculação da pesquisa dos problemas coletivos da sociedade. A grande questão relacionada à “autonomia” da universidade é o papel do professor enquanto “negociador”, que deve considerar também os interesses “lucrativos” da “empresa”, ou melhor, da universidade que ele “representa”. A “qualidade” da produção acadêmica passa a ser mensurada também, como denuncia Bosi (2007, p. 1513), “por valores monetários que o docente consegue agregar ao seu salário e à própria instituição”. Para além da responsabilização do docente envolvido em tal processo, com a ampliação de suas atribuições enquanto professor-empresendedor, verificamos que a universidade pública é, em última instância, concebida como uma empresa. Assim, é a lógica do mercado que deve prevalecer nas relações estabelecidas entre a universidade e os agentes externos.

Em estudo sobre essa questão Chaves (2005) analisou um convênio firmado em 2002 entre a UFPA e a Ericsson, para execução de pesquisa na área de comunicação móvel na Amazônia. A autora destaca que dentre as normas contratuais estava a exclusividade de propriedade dos resultados para a empresa contratante, com o abandono do caráter público da universidade. Esse processo, que está afinado aos preceitos do Banco Mundial, é manifestação da privatização interna da universidade “que induz à formulação de contratos de pesquisa com empresas, venda de serviços e

consultoria, entre outras medidas, abrindo caminho para que se transformem os produtos da educação superior em bens privados” (MANCEBO, 2004, p. 855). Isso é defendido, como vemos, por alguns docentes.

Especialmente no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, os docentes, que apontam a perda da autonomia da universidade no contexto atual, denunciam também o papel externo exercido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no controle dos Programas e no trabalho dos professores. Nesse aspecto, exalta-se a lógica da produtividade acadêmica, a qual “tira nossa autonomia para pensar a graduação, para pensar a pós-graduação, para ver objetivos que nos interessam na nossa situação, no nosso contexto. A gente perde mesmo a autonomia de pensamento” (Docente D). Na pós-graduação, submetida ao controle avaliativo da CAPES, tende a instaurar-se uma lógica competitiva que dificulta o trabalho coletivo, distancia a universidade, a produção do conhecimento, dos interesses sociais locais (FARIAS, 2010). Nessa lógica, tende-se a reduzir a articulação da universidade com as demandas da classe trabalhadora e a ampliar a subserviência aos interesses do capital.

A autonomia universitária também foi abordada pelo Docente D ao discutir a oferta de cursos específicos para a formação professores da rede pública. Ele destaca que os cursos desenvolvidos a partir de convênios com o Governo do Estado e diversas Prefeituras Municipais, financiados pelo FUNDEF (Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental), preservaram a autonomia pedagógica das Faculdades e dos professores, mas tiveram sua gestão financeira exercida pela Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa na UFPA (FADESP). Esse controle financeiro externo também se observa, nos cursos ofertados pelo PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores), porém nesse caso também não há autonomia pedagógica das Faculdades e dos professores. “Na verdade as Faculdades só assinam depois tudo e fazem a oferta, mas o controle todo do curso (isso passa muito por esse controle financeiro) [...] se dá nas chamadas Coordenações do PARFOR: Coordenação Geral e Coordenação de Curso.” (Docente D).

Enfim, a efetivação de uma universidade heterônoma perpassa pela instituição de mecanismos de poder e controle externo sobre o trabalho do professor, em geral vinculados à lógica privado-mercantil. Com isso, há uma gradativa redução da autonomia universitária por meio de sua aproximação com empresas privadas, do

controle externo exercido por agências de fomentos, da instituição de cursos pagos ou conveniados. Essa situação é sintetizada por um dos docentes entrevistados:

[...] uma especialização que se monta e que o “cara” não pode cumprir um critério de qualidade na hora da avaliação dos alunos (porque se ele cumprir o critério de qualidade uma parte dos alunos é reprovada; e por ser reprovado na especialização, na prática, deixa de ser aluno; mas, se deixa de ser aluno, ele deixa de ser pagante), essa universidade não tem autonomia agora pra gerir um projeto pedagógico naquele curso ou coisa parecida. O mesmo acontece nos projetos financiados pelas instituições privadas: [...] as empresas estabelecem o que a universidade tem que fazer, o que a universidade tem que pesquisar. Então, essa autonomia é bastante limitada. A compra dos cursos através de convênios pela universidade também. Em que pese significar uma expansão da universidade, mas também, por outro lado, uma limitação da sua autonomia: não é a universidade que diz o que ela acha que é melhor para aquela região, mas é a prefeitura que estabelece o que quer, porque é a prefeitura que está pagando ou é outro órgão que está pagando a universidade. [...] (Docente C).

Como vemos, a questão da autonomia universitária tem relação direta com a concepção de universidade defendida. Isso perpassa pela relação da instituição com a sociedade e com o mercado. Nesse sentido, também é necessário observamos como os docentes compreendem esse envolvimento a partir da concepção de universidade pública, considerando a questão da gratuidade.

A concepção de público e a venda de serviços na universidade: “universidade pública significa oportunidades iguais para todo mundo, não significa paternalismo”

Conforme preconiza o Banco Mundial, no processo de redefinição da educação superior para atender as demandas hodiernas, esse nível de ensino deve ser considerado como bem antes privado do que público. A materialização dessa noção se expressa, de forma direta, na expansão de instituições e matrículas no setor privado, mas isso ainda se dá por meio da modificação na própria concepção de “público” nas instituições estatais. Assim, cabe destacarmos que a privatização da educação superior brasileira também ocorre “de forma indireta, mas nem por isso menos eficaz: aquela que pode ocorrer pela introdução de mecanismos de administração e gerenciamento empresariais nas instituições públicas educacionais, especialmente para busca de recursos no mercado”. (MANCEBO, 2004, p. 853). Para que esse projeto se efetive são fundamentais construções ideológicas que a legitimem (como a compreensão de que educação pública não deve ser necessariamente gratuita).

Na pesquisa que realizamos identificamos, em linhas gerais, duas concepções de público. A maioria dos professores (Docentes A, B, C, D, E e G) entende que, por ser pública, a universidade não pode cobrar pela oferta de seus cursos. Por outro lado, os Docentes F e H, diretamente envolvidos em cursos conveniados e autofinanciados, entendem que o fato de cobrar taxas não significa, necessariamente, rompimento com o caráter público da universidade. Iniciando por esse segundo grupo, vamos analisar melhor a compreensão dos docentes sobre a questão.

Os Docentes F e H defendem a existência dos cursos pagos e conveniados diante da escassez de recursos públicos para manter a universidade pública. Esses professores compreendem que a cobrança por alguns serviços oferecidos, especialmente para os que têm como arcar com tais despesas, não interfere necessariamente na natureza pública da universidade. Ambos enfatizam também a necessidade de garantir “cota social”, para os que não podem pagar. Ao defender essa compreensão o Docente F destaca que na oferta de cursos de especialização, com cobrança de mensalidades, “essa coisa não é levada a ‘ferro e fogo’, a gente sempre deu vagas gratuitas [...], ao longo de todos os cursos sempre teve a demanda social”.

Por sua vez, o Docente H, ainda que veja “certo mercantilismo” na oferta de cursos pagos e conveniados, ressalta que cabe ao professor responsável pelo curso, garantir a “cota social”, visto que se trata de uma “universidade pública”. Assim sendo, o docente que coordena tais cursos precisa “vestir a camisa” da UFPA, “lembrar que isso aqui é uma instituição pública e que essa infraestrutura é paga pelo povo”. Em todo caso, “deve haver uma fiscalização no sentido de garantir que tenham pessoas estudando gratuitamente: aqui é uma universidade pública e você tem que garantir.” (Docente H).

Em síntese, nessa perspectiva a compreensão do que seja *universidade pública* fica explícita no depoimento a seguir:

A universidade pública significa oportunidades iguais para todo mundo, não significa paternalismo. [...] Então, o estudante aqui tem os direitos deles e os deveres, duas faces da moeda. Já aconteceram muitos casos aqui, só um parêntese: uma vez tinha uma pessoa que frequentava o laboratório aqui; eu via que ele não era daqui – nessa época era coordenador de Curso ou era diretor da Faculdade – e eu fui conversar com ele e disse: “Meu amigo, eu sempre vejo você aqui, mas eu não vejo você com vínculo aqui nessa Faculdade, esse laboratório é daqui e você não falou com ninguém”. “Ah, aqui não é uma universidade pública?” [...] A pessoa vem, invade aqui e diz que

é público. Não é assim! É público em termos de oportunidades iguais para todo mundo. (Docente F).

Essa entedimento afina-se aos preceitos do livre-mercado. Não há diferenças de conteúdo entre esse discurso e aquele propalado pelos organismos internacionais do capital, especialmente o Banco Mundial. A consolidação de tal perspectiva enquanto ideologia hegemônica é indispensável para o êxito do processo de reforma nas universidades públicas.

A outra concepção de universidade pública, defendida pelos Docentes A, B, C, D, E e G, enfatiza a questão da gratuidade. Para a maioria destes professores, essa definição está diretamente articulada à luta pela própria existência da natureza pública da universidade (apenas os Docentes E e G não fizeram tal articulação, mas reafirmaram posição contrária à cobrança de taxas e mensalidades dos estudantes).

A defesa da gratuidade insere-se no combate contra a introdução de mecanismos privado-mercantis no espaço público. Como expressa o Docente D, especialmente quando se trata da venda de serviços para a sociedade civil ou para empresas privadas, isso é mais grave que a introdução da lógica mercantil na gestão da universidade pública, trata-se da mercantilização em si, da privatização.

A Docente B enfatiza que esse processo é uma forma de transformação da educação em serviço a ser vendido pela universidade. A oferta de cursos de especialização com cobrança de mensalidades não atende à sociedade como um todo, não traz benefícios coletivos, “mas, sim só daquelas pessoas que conseguem usar o seu ‘salariozinho’, parte do seu salário, para pagar uma especialização, que é de fato quem frequenta esses cursos”. (Docente B). Enfim, “a questão também central desse debate, que de novo vai remeter a questões ideológicas, é do papel mesmo da universidade, tem muito essa concepção de novo do mercado”. (Docente A).

O Docente C, que já atuou nesses cursos, destaca que a venda de cursos transpõe para a universidade pública o modelo das instituições privadas, com graves prejuízos formativos e de autonomia pedagógica. Nesses cursos o que está acima de tudo é a manutenção do estudante enquanto “financiador”, por isso o grau de exigência acadêmica precisa ser rebaixado, para que os “financiadores” não sejam reprovados e venham abandonar o curso.

O que se percebe é uma reprodução do modelo, em grande medida [...] das especializações privadas. [...] Então, o grau de exigência não pode

ser o mesmo grau de exigência da graduação, você não pode exigir muito do “cara”, não pode ter uma exigência tão grande porque o “cara” está pagando - isso acontece aqui dentro da Universidade. [...] não é só a privatização no sentido da cobrança, da venda, da transformação dos serviços da universidade em mercadoria. Não é só isso! É reprodução do modelo da faculdade privada dentro da Universidade. (Docente C).

Esse rebaixamento da qualidade acadêmica denunciada pelo Docente C tem relação direta com a perda de autonomia pedagógica da universidade e do próprio trabalhador docente. No contexto de reforma da educação superior há maior submissão da universidade pública aos interesses do mercado/capital, constituindo uma heteronomia acadêmica que altera a prática universitária.

Considerações finais

Como vimos a concepção de autonomia universitária tem relação direta com a função social que os professores atribuem à universidade. Percebemos a existência de duas grandes concepções de universidade e de autonomia universitária. Por um lado, os Docentes A, B, C e D identificam o processo de privatização e mercantilização da universidade pública, com o conseqüente abandono de função social e comprometimento de sua autonomia. Por outro lado, há professores (F e H) que defendem a necessidade de aproximação da universidade com o mercado, seja no cumprimento de seu papel formativo, na parceria com empresas privadas para financiamento de cursos e projetos.

Em decorrência da própria concepção de autonomia (ou heteronomia) universitária, os professores definem suas posições sobre a introdução da lógica privado-mercantil na universidade pública, a partir da venda de serviços. Essa posição tem como manifestação mais explícita a própria definição do que seja universidade pública, tendo como parâmetro central a questão da gratuidade. Para a maioria dos professores (A, B, C, D, E e G), a noção de público pressupõe gratuidade, logo contrários às cobranças de taxas, mensalidades ou venda de serviços em geral no mercado. Porém, nos depoimentos dos Docentes F e H manifesta-se o mesmo discurso dos organismos financeiros internacionais, segundo o qual o caráter de público não implica necessariamente em gratuidade.

Enfim, a análise sobre a concepção de universidade dos professores entrevistados nos mostra que o processo de reforma da educação superior vem sendo materializado na UFPA, porém isso não ocorre sem questionamentos/enfrentamentos. Mesmo no contexto avassalador de proliferação da lógica privado-mercantil nas universidades públicas federais, há resistências por parte dos professores que defendem a função social da universidade no atendimento aos interesses coletivos.

Referências:

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 14ª edição. São Paulo: Hucitec, 2010.

BOSI, Antônio de Pádua. **A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos**. *Educ. Soc.*, Dez. 2007, vol.28, n.101, p.1503-1523. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 07.05.2010.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. In: TRINDADE, Héliogio (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999, p. 179-189.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Héliogio (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999, p. 211-222.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **As feições da privatização do público na educação superior brasileira**: o caso da UFPA. Doutorado em Educação. [Tese de Doutorado]. UFMG, 2005.

FARIAS, Laurimar de Matos. **O trabalho docente nas instituições públicas de ensino superior**: intensificação do produtivismo acadêmico na UFPA. Belém, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGED/ICED. Universidade Federal do Pará.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3ª edição. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2002, 145-176.

MANCEBO, Deise. Autonomia universitária: reformas propostas e resistência cultural. *Universidade e Sociedade*, Ano VIII, p. 51-59, fev. 1998.

_____. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 845-866, Especial – Out. 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAUÉS, Olgaíses. O trabalho docente no contexto das reformas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28ª, 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu: 2005. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 10.05.2010.

NAIDORF, Judith. La privatización del conocimiento público en universidades públicas. In: LEVY, Betina; GENTILI, Pablo (Org.). **Espacio público y privatización del conocimiento: estudios sobre políticas universitarias en América Latina**. Buenos Aires: Clacso Libros, 2005.

ROSSI, Wagner. **Capitalismo e educação**. 3ª edição. São Paulo: Moraes, 1986.

SCHUGURENSKY, Daniel. Autonomía, heteronomía y los dilemas de la educación superior en la transición al siglo XXI: el caso de Canadá. In: RODRIGUEZ GÓMEZ, Roberto (Org.). **Reformas en los sistemas nacionales de educación superior**. La Coruña, Espanha: Netbiblo, 2002, p. 109-148.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de L. de A. (org.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.