



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Ricardo Miguel da Conceição Pina

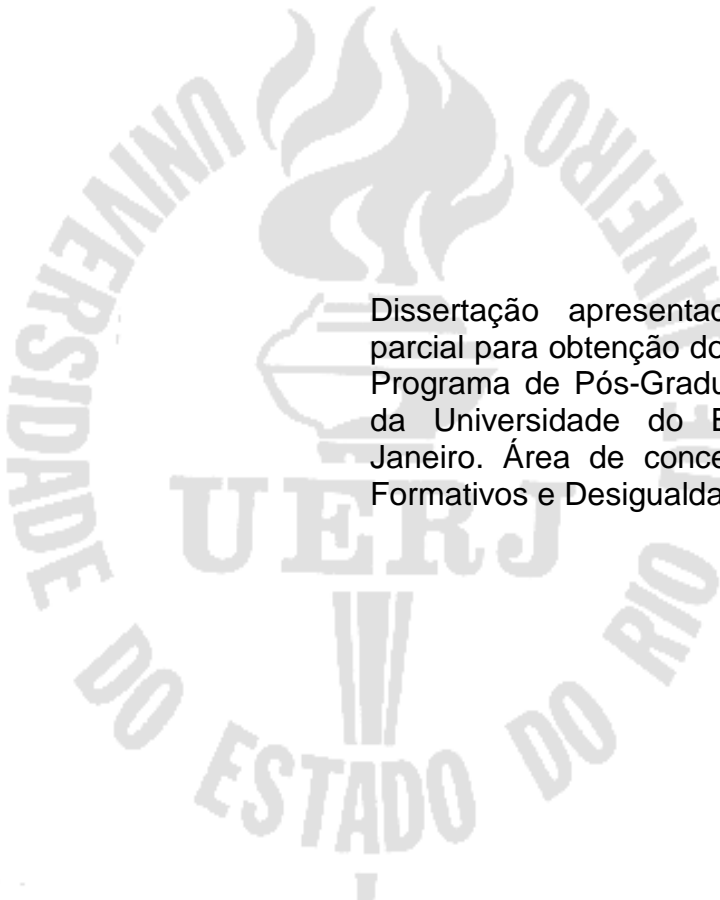
**A docência universitária como estratégia de ascensão: um estudo
com a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro**

São Gonçalo – RJ

2013

Ricardo Miguel da Conceição Pina

**A docência universitária como estratégia de ascensão: um estudo com a
Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de
Janeiro**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dra. Helena Amaral da Fontoura

São Gonçalo – RJ

2013

Ricardo Miguel da Conceição Pina

**A docência universitária como estratégia de ascensão: um estudo com a
Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de
Janeiro**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Helena Amaral da Fontoura (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof. Dr. Luiz Fernando Sangenis
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof. Dr. Waldeck Carneiro da Silva
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dra. Tania Nhary
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

São Gonçalo – RJ

2013

DEDICATÓRIA

À minha Família, que a tudo dá sentido.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof.^a Helena Amaral da Fontoura, por compartilhar sua sabedoria e conhecimento, mas sobretudo pela paciência que com certeza cultivou por me ter como seu orientando.

Aos professores que aceitaram minha solicitação, participaram na pesquisa e que, mesmo no anonimato, são os seus protagonistas.

A Pierre Bourdieu, por ter construído um dos enquadramentos explicativos mais complexos e apaixonantes das práticas humanas.

Ao Nestor e à Marta, mais do que sogros, os melhores amigos.

A Nathália, pelo incentivo, coragem, e Amor. Sem ela, esse trabalho não existiria.

A sociedade somente existe como um conceito mental
O mundo real só tem indivíduos

Oscar Wilde

RESUMO

PINA, Ricardo Miguel da Conceição. *A docência universitária como estratégia de ascensão: um estudo com a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

A universidade é uma instituição social historicamente integrada em relações de poder cujas variadas mutações temporais se perpetuam até a atualidade. O professor universitário é uma figura central na articulação dessas relações, detentor do poder-saber, da autoridade da pesquisa científica e tutor das fileiras acadêmicas desde a sua existência. Nessa configuração, o processo de formação desse professor se estabeleceu tradicionalmente no princípio do domínio dos conteúdos cognitivos e aprimoramento científico, com descaso pela preparação pedagógico-didática. Porém, as últimas décadas têm demonstrado a mutabilidade quase orgânica do poder e suas manifestações, desvelando uma nova ordem mundial que transmutou as estruturas sociais, nelas se incluindo a universidade pública. Para Boaventura da Sousa Santos, a universidade enfrenta hoje três crises fundamentais que ameaçam – ou já efetivaram – a perda/redução da sua hegemonia, legitimidade e institucionalidade, em favor de uma conjuntura econômico-política global(izada) e dirigida acima de tudo pela mão livre do mercado. O professor universitário surge novamente no epicentro dessa transformação, sendo necessário levantar questões sobre o seu lugar na universidade tentando compreendê-lo no âmbito das relações de poder, especificamente sobre a docência universitária como forma de ascensão em um contexto atual de crise na universidade. Utilizando uma abordagem crítico-dialética, a pesquisa deste estudo exploratório teve como objeto os professores da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), para os quais foram construídos e aplicados um questionário e uma pesquisa via correio eletrônico especificamente dirigidos à problemática desta investigação: a docência universitária como estratégia de ascensão na universidade moderna. A praxiologia de Pierre Bourdieu, além de representar a grande inspiração para este trabalho, forneceu o embasamento teórico necessário e o referencial hermenêutico necessário à interpretação das produções. No final, elaboraram-se conclusões sobre o impacto sentido das políticas neoliberais no trabalho docente e na própria gestão da universidade, o reconhecimento de processos de ascensão ao longo das suas trajetórias de vida, e a importância, para efeito de análise, de tomar em consideração as características particulares da instituição a que se pertence, especificamente o seu lugar objetivo na hierarquia específica das faculdades.

Palavras-chave: Docência universitária. Universidade. Ascensão econômica e social.

ABSTRACT

The university is a social institution historically embedded in relations of power which have varied temporal mutations that perpetuate until the present. The professor is a central figure in the articulation of these relationships, the holder of knowledge-power, the master of scientific research and tutor of the academic ranks since its existence. In this configuration, the process of teacher education for professors was set traditionally in the field of cognitive contents and scientific improvement, with disregard for pedagogical-didactic preparation. However, the last decades have shown the near-organic mutability of power and its manifestations, unveiling a new world order that transmuted social structures, including public universities. According to Boaventura da Sousa Santos, the university now faces three fundamental crises that threaten - or have already accomplished - loss and/or reduction of its hegemony, legitimacy and institutionalism, in favor of a globalized economic-policy conjuncture and driven above all by the free hand of the market. The professor rises again at the epicenter of this transformation, making it necessary to raise questions about his/her place in the university and trying to understand it in the relations of power, specifically on university teaching as a way to social mobility in the current context of crisis in the university. Using a critical-dialectical approach, the research of this exploratory study was aimed to the professors of the Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP / UERJ), for which were specifically designed and applied a questionnaire and a survey via e-mail to address the issue of this research: the university teaching as social mobility strategy in the modern university. CThe praxiology of Pierre Bourdieu, apart from representing the great inspiration for this work, provided the theoretical background and necessary hermeneutic referential for the interpretation of the productions. In the end, conclusions were drawn on the impact of neoliberal policies towards the teaching and university management, on the recognition of social mobility processes throughout the teachers lives, and the importance, for analysis purposes, of taking into account the particular characteristics of the institution to which they belong, specifically its objective rank in the specific hierarchy of colleges.

Keywords: University teaching. University. Social mobility.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDRH	Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Educação e Cultura
CEE	Conselho Estadual de Educação
CESG	Complexo Educacional São Gonçalo
CETRERJ	Centro de Treinamento de Professores do Estado do Rio de Janeiro
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRESALC	Centro Regional para a Educação Superior na América Latina e Caribe
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FIDERJ	Fundação Instituto de Desenvolvimento Econômico Social do Rio de Janeiro
FMI	Fundo Monetário Internacional
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições do Ensino Superior

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
OMC	Organização Mundial do Comércio
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TCU	Tribunal de Contas da União
UDF	Universidade do Distrito Federal
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	12
1	A UNIVERSIDADE DO SÉC. XXI: HISTÓRIA, DILEMAS E CONTRADIÇÕES.....	16
1.1	Articulações políticas, sociais e ideológicas da educação superior.....	16
1.1.1	<u>O neoliberalismo: fundamentos de uma ideologia hegemônica.....</u>	18
1.1.2	<u>Um consenso estratégico.....</u>	23
1.2	Da universidade medieval à universidade moderna.....	32
1.2.1	<u>Uma sinopse da história da universidade.....</u>	34
1.2.2	<u>A universidade no Brasil.....</u>	44
1.3	As três crises da universidade moderna.....	54
1.3.1	<u>A crise de hegemonia.....</u>	55
1.3.2	<u>A crise de legitimidade.....</u>	57
1.3.3	<u>A crise institucional.....</u>	59
2	A PRAXIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU.....	65
2.1	O <i>habitus</i> como mediação entre agente e estrutura.....	67
2.2	<i>Habitus</i>, campo e capital: elementos de uma sociologia do poder simbólico.....	70
3	O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, PRESTÍGIO CIENTÍFICO E RELAÇÕES DE PODER.....	76
3.1	Questões sobre a formação docente.....	78
3.1.1	<u>Aspectos históricos e principais características.....</u>	80

3.2	O professor universitário e o conflito das faculdades.....	88
4	A PESQUISA.....	93
4.1	Apresentação do problema de pesquisa.....	94
4.2	Caracterização e enquadramento histórico-institucional da FFP/UERJ	95
4.3	Procedimentos de pesquisa	99
4.4	Apresentação dos resultados.....	100
4.4.1	<u>Questionário.....</u>	100
4.4.2	<u>Pesquisa via correio eletrônico.....</u>	116
4.5	Análise e interpretação.....	128
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
	REFERÊNCIAS.....	141
	APÊNDICE A – Modelo de questionário aplicado aos docentes	147
	APÊNDICE B – Modelo da pesquisa via correio eletrônico enviado aos docentes	149

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

P645	<p>Pina, Ricardo Miguel da Conceição. A docência universitária como estratégia de ascensão: um estudo com a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Ricardo Miguel da Conceição Pina. – 2013. 150 f.: il.</p> <p>Orientadora: Helena Amaral da Fontoura. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Professores universitários - Formação – Teses. 2. Universidades e faculdades – História – Teses. 3. Professores universitários – Condições sociais – Teses. 4. Status social – Teses. 5. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores - Teses. I. Fontoura, Helena Amaral da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p> <p>CDU 378.124</p>
------	---

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

INTRODUÇÃO

“A definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso” (BOURDIEU, 2010c, p.35).

Se fosse feita uma análise sobre a forma que assume a divisão, admitida como natural, em domínios dignos ou comuns, sérios ou frívolos, certamente se descobriria que o campo de possibilidades dos objetos de pesquisas possíveis tende a organizar-se de acordo com duas dimensões independentes: segundo o seu grau de legitimidade e segundo o seu grau de prestígio no interior dos limites desse domínio (BOURDIEU, 2010c). Apesar dessa consciência que embaraça e, diga-se, quase inviabiliza qualquer forma de justificação ou legitimização da escolha dos objetos de pesquisa, as próximas páginas tentarão conservar o necessário enquadramento e contextualização necessários à introdução de qualquer procedimento acadêmico.

A educação é habitualmente considerada um importante instrumento impulsionador da transformação social. Segundo a teoria liberal, a educação foi sempre considerada uma via para a mobilidade social e a chave de progresso individual e social. Todavia, foi nos anos 60 que a educação principiou a atrair as atenções, de modo especial, dos economistas, dos políticos, dos organismos internacionais e dos movimentos revolucionários, dando origem às primeiras teorias econômicas da educação, que a consideravam um poderoso instrumento para o rápido crescimento econômico e para a mobilidade individual (EMEDIATO, 1978). De acordo com estas concepções, mais educação levaria a mais produtividade e a uma melhor posição social, contendo em si a hipótese de que a uma hierarquia profissional corresponderia, legitimamente, uma hierarquia educacional. O prestígio da docência universitária, desde sempre associado ao domínio da ciência e do conhecimento da alta cultura, ganha aqui uma outra expressão, renovada, e impulsionada nos últimos anos pelas designações de “sociedade do conhecimento”, “capital humano” e “capital intelectual”, os quais são, no essencial, suposições ideológicas que reforçam o modelo capitalista da sociedade moderna.

Esta sociedade atual, e os valores que a movem no contexto da sua configuração liberal e capitalista, contribuem, sob uma forma bem específica de pressão social, para a tendência dos agentes em galgar posições na sua hierarquia econômica e social e assim ter acesso aos bens e produtos cujo consumo é percebido simbolicamente como sinônimo de felicidade e bem-estar. O momento específico do Brasil, que é percebido pelos arautos da política e da economia como uma manifestação de progresso e aumento de riqueza – principalmente face a um contexto internacional incerto e de aparente inversão, onde várias economias tradicionalmente dominantes se debatem face a dívidas soberanas e países emergentes surgem frequentemente associados a discursos de modismos –, o que é visível em alguns segmentos sociais e industriais, constitui um paradoxo quando se consideram os investimentos em educação. Aparentes progressos, como a discussão em torno do aumento do investimento do Produto Interno Bruto (PIB) e a distribuição dos *royalties* do petróleo em educação, não saíram ainda do plano do discurso e o Brasil segue, essencialmente, com uma precariedade acentuada no sistema educativo público. A ascensão social no plano da educação torna-se, portanto, uma discussão simultaneamente atual e fundamental, que pode lançar questões pertinentes e de interesse, principalmente, aos profissionais da educação.

O mundo universitário constitui um espaço onde se reproduzem, em miniatura, os representantes de grupo de interesse da sociedade como um todo. Concebê-lo como um espaço unicamente burocrático, político ou unicamente acadêmico é retirar dele o cenário de conflito e as forças de poder e de dominação que o atravessam e, em grande parte, o constituem. Sua característica é o poder da ciência e do conhecimento que operam uma performatividade prática e social de caráter, dir-se-ia, quase mágico, cujo (re)conhecimento vem principalmente da universidade, que transmite e atesta esse poder: “princípio de prazer e princípio de realidade, a instituição (universitária) excita a *libido sciendi* e a *libido dominandi* que esta esconde (e que a competição explora)” (BOURDIEU, 2011, p.189). Poder da ciência, ou poder do conhecimento, ele adquire sua performatividade, essencialmente, pelo caráter de crença que lhe é atribuído e que se transfere, como uma pedra filosofal, para tudo o que toca. Há, sem dúvida, poucos universos sociais, como o meio universitário, em que o poder dependa tanto da crença, em que ele

seja tão verdadeiro, pois, segundo as palavras de Hobbes, “ter poder é ter seu poder reconhecido”.

Como qualquer outro espaço social, o campo universitário é o lugar de uma luta que serve para determinar as condições e os critérios de pertencimento e de hierarquia legítimos, segundo as diversas posições ocupadas por agentes diferentes em um mesmo arranjo estrutural de relações sociais, as quais envolvem invariavelmente uma distribuição desigual de recursos de poder. Assim, os diferentes conjuntos de indivíduos que pertencem a esse universo, como os professores universitários, trabalham e engendram estratégias sociais para modificar as leis de formação dos preços característicos do mercado e aumentar assim suas chances de sucesso e lucro. Isto não é sinônimo de que a opção pela carreira universitária seja movida por um ideal somente econômico ou visando mobilidade social, haja visto uma constelação de fatores e contextos que jogam em simultâneo na estrutura dos agentes. Contudo, e seguindo as concepções bourdieusianas que embasam o presente trabalho, será assumido que as estratégias sociais como a escolha de uma carreira ou um cônjuge são movidas, no essencial, no sentido de, pelo menos, manter a sua posição relativa na hierarquia social e, em muitos casos, de alterá-la para um patamar superior (BOURDIEU, 2011).

Um conhecimento sobre a educação que se pretenda rigoroso e científico não pode deixar de levar em consideração as forças de dominação que atuam na rede das relações sociais e que fazem da sociedade humana uma sociedade política e hierarquizada. Todo conhecimento de alguma forma relacionado com a educação não pode deixar de enfrentar, de modo temático e explícito, a questão do poder, elemento que marca incisivamente toda a expressão concreta das estruturas sociais. Todavia, ao deixar de analisar a postura teórica que adotam em relação ao seu objeto e às condições sociais que o tornam possível, os homens de pensamento e ação e, sobretudo, os homens de ciência, acabam esquecendo que o mundo onde se pensa (escolástico) não é o mundo onde se vive (prático), pondo assim em risco a especificidade da lógica prática. Ora, “a ciência social só pode romper com os critérios e classificações comuns e subtrair-se às lutas das quais eles são as apostas e os instrumentos se os tomar explicitamente como objeto em vez de deixá-los introduzir-se sub-repticiamente no discurso científico” (BOURDIEU, 2011, p.35). Uma abordagem científica da docência universitária não pode, por essa razão,

ignorar a manifestação das articulações de poder e dominação no próprio campo científico e universitário.

O presente trabalho pretendeu analisar a docência universitária como estratégia de ascensão na universidade pública moderna, tomando especificamente o caso da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), nomeadamente o seu corpo docente. Especificamente, procurou-se conhecer as percepções do corpo docente da FFP/UERJ sobre suas crises e contradições atuais para, seguidamente, poder inferir sobre suas consequências na carreira docente do ponto de vista de sua ascensão. Procurou-se saber, também, se os próprios docentes reconheciam um processo de ascensão social na sua trajetória de vida, e em quais condições. Vale sublinhar que em todos os momentos desta dissertação a universidade referenciada será a universidade pública, especificamente a universidade pública brasileira, numa tentativa de compreender suas origens, seu contexto histórico, e seus desafios atuais, o que constitui um passo necessário para enquadrar a docência universitária, embrionariamente ligada à história da universidade. Para atingir este objetivo, a presente dissertação se desdobra em quatro grandes momentos: (1) o contexto atual da universidade, suas crises e contradições, a influência do ideário neoliberal sobre sua gestão e sua sinopse histórica, desde suas origens na Europa até sua configuração no Brasil; (2) o eixo teórico que anima esta dissertação, a praxiologia de Pierre Bourdieu, que será descrito e analisado no seu essencial para fornecer o embasamento e ferramental epistêmico necessário à sua articulação ulterior; (3) o professor e a docência universitária, com foco nas relações de poder existentes no campo universitário; (4) a pesquisa propriamente dita, que envolveu docentes da FFP/UERJ, apresentação do material recolhido e subsequente discussão sobre o mesmo, resumindo as considerações e interpretações finais.

A grande expectativa – se é que é legítimo colocá-la – será de contribuir, não somente para o conhecimento científico no sentido lato, mas sobretudo para o capital cultural da FFP/UERJ, compreendendo a importância estratégica da Faculdade para o desenvolvimento social, educacional, cultural, ambiental e econômico-político da sua região.

1 A UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI: HISTÓRIA, DILEMAS E CONTRADIÇÕES

1.1 Articulações políticas, sociais e ideológicas da educação superior

O contexto geral da atualidade, no Brasil e no Mundo, é profundamente marcado pela abertura política e principalmente econômica, sob a égide da globalização e do neoliberalismo. A conjunção de uma crescente internacionalização e interdependência dos mercados com a formação de áreas de *free trade* e a chamada Terceira Revolução Tecnológica caracterizam, entre outros pontos, a mundialização da economia atual. O predomínio das articulações econômico-políticas, de caráter global e regulatório, afeta compulsoriamente os países que, enfraquecidos nas suas barreiras/fronteiras, perdem progressivamente a autonomia econômica e, junto com ela, sua autonomia política.

Essas transformações incidem, de um ponto de vista macroscópico, sobre a totalidade de contextos que compõem a sociedade, e conseqüentemente, não há como pensar a educação dissociada do próprio contexto sócio-político e econômico em que se encontra. Quanto a isso, Oliveira e Libâneo (1998, p. 606) afirmam que:

As transformações gerais da sociedade atual apontam a inevitabilidade de compreender o país no contexto da globalização, da revolução tecnológica e da ideologia do mercado livre (neoliberalismo). A globalização é uma tendência internacional do capitalismo que, juntamente com o projeto neoliberal, impõe aos países periféricos a economia de mercado global sem restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado na área econômica e social.

Os órgãos internacionais de financiamento, expressando uma ideologia dominante no mundo globalizado, dedicaram uma especial atenção à relação entre educação e desenvolvimento econômico. O panorama internacional vem tendo fortes repercussões no Brasil que, a partir de 1995, acentuou o caráter neoliberal das políticas governamentais, incluindo o campo da educação, ávido de beneficiar-se de financiamentos externos. Na própria lei n. 9.394/96, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) refletiram os novos ventos que sopravam numa direção até então contestada pela sociedade civil organizada¹ (CUNHA, 2006).

¹ Para Mendonça (2000), a nova Lei de Diretrizes e Bases – bem como outros documentos legais complementares – combina-se com uma política de congelamento de salários dos docentes das universidades federais, de cortes de verbas para a pesquisa e a pós-graduação, de redirecionamento do financiamento público, as quais tiveram um efeito fortemente desmobilizador sobre o movimento docente universitário.

Esse modelo neoliberal de economia, ao invés de induzir ao investimento de políticas que sanassem as debilidades institucionais identificadas, realizou ações avessas a esse propósito ao tempo que tomou por base essas debilidades como justificativas de uma abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial, criando assim uma era de mercadorização universitária apoiada pelo Banco Mundial² e a Organização Mundial do Comércio, transformando os estudantes de cidadãos em consumidores através da eliminação da gratuidade do ensino universitário e a substituição de bolsas de estudo por empréstimos (SANTOS, 2005a). Resulta disso constatar que:

A assim chamada sociedade do conhecimento, do ponto de vista da informação, é regida pela lógica do mercado (sobretudo o financeiro), de sorte que ela não é propícia nem favorável à ação política da sociedade civil e ao desenvolvimento efetivo de informações e conhecimentos necessários à vida social e cultural (CHAUI, 2003, p.8-9).

Também Sguissardi (2009, p.7), referindo-se aos escritos que durante a última década previam o cenário atual, lamenta a confirmação dos:

[...] temores despertados, nas três décadas anteriores, pela implantação de reformas na educação superior, na universidade, que, à parte alguma especificidade própria a cada país, seguiram certo receituário, ditado por conhecidos organismos econômico-financeiros multilaterais, que, articuladamente, se disseminou entre os países do centro e da periferia.

O mesmo autor refere ainda alguns elementos emblemáticos das mudanças nas políticas públicas para a universidade, no contexto da reorganização econômica global com a decorrente reforma do Estado brasileiro. Dentro desses elementos que claramente têm comprometido, de forma clara e visível, o caráter autônomo e público das instituições de ensino superior, o autor menciona:

[...] a progressiva privatização/mercantilização – inclusive das instituições públicas estatais; o predomínio da administração gerencial eficientista; a preponderância crescente do papel de “regulação e controle estatais” das IES pela imposição dos sistemas avaliativos; implementação de um [...] modelo de universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva [...] funcional e operacional ou, ainda, de resultados [...] (SGUISSARDI, 2009, p. 311-312).

² Barreto e Leher (2008, p.424), no seu exame aos discursos do Banco Mundial apontam que este, “na assimetria que constitui suas relações com os Estados nacionais, especialmente os periféricos, estabelece as condicionalidades funcionais aos interesses geopolíticos (dos países centrais) e econômicos (de suas corporações e financeiras), persuadindo o conjunto da sociedade de que, supostamente não havendo alternativas, as ações impostas não configuram escolhas, mas soluções que emergem do encaminhamento correto dos problemas”.

Essas transformações progressivas apresentam um caráter acentuadamente neoliberal³ no que se trata dos seus fundamentos políticos e, invariavelmente, econômicos. O neoliberalismo, apesar de não configurar a existência de uma escola propriamente neoliberal, é entendido como um produto do liberalismo econômico neoclássico, e suas origens remetem à Escola Austríaca dos finais do século XIX. Vale a pena abordar com algum detalhe os seus fundamentos e articulações para compreender o seu impacto na educação.

1.1.1 O neoliberalismo: fundamentos de uma ideologia hegemônica

O pressuposto dominante da sociedade neoliberal é a economia de mercado e o mercado livre (*free trade*), regidos pelo princípio da ordem espontânea segundo o qual a economia é um sistema demasiado complexo para ser regido por uma instituição central e deve evoluir espontaneamente (HAYEK⁴, 1990). Do ponto de vista político, ela defende a minimização do Estado, o qual deve interferir *a minima* sobre a “mão livre” do mercado através do princípio do *laissez-faire*⁵. Pelo processo pandêmico da globalização, a lógica neoliberal foi mundializada. Não somente várias nações com diferentes *backgrounds* sociais e políticos adotaram o neoliberalismo, como também os seus apologistas ocupam posições estratégicas de influência política nas universidades, na mídia, nos bancos, e em *boardrooms* corporativos em todas as metrópoles mundiais. Instituições financeiras chave de influência internacional, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC)⁶, são ocupadas pelos seus defensores. Através do seu caráter profundamente ideológico, o neoliberalismo ultrapassou a economia para a construção de novos significados políticos e sociais, se tornando

³ A utilização do prefixo “neo” não se refere exatamente a uma nova corrente do Liberalismo, mas à aplicação de alguns dos preceitos liberais consagrados e em um certo contexto histórico (qual seja, o contemporâneo), que é diverso daquele no qual foram formulados. Assim, a denominação “neoliberal” assemelha-se ao termo “neoclássico” na História da Arte.

⁴ Friedrich August von Hayek foi um economista da Escola Austríaca e vencedor do Prêmio de Ciências Econômicas em Memória de Alfred Nobel no ano de 1974.

⁵ Parte da expressão em língua francesa “*laissez faire, laissez aller, laissez passer*”, que significa literalmente “deixai fazer, deixai ir, deixai passar”, é hoje expressão-símbolo do liberalismo econômico, na versão mais pura do capitalismo, na qual o mercado deve funcionar livremente, sem interferência.

⁶ A estas, usualmente consideradas como principais, Bourdieu e Wacquant (2010) completam com a OCDE e a própria Comissão Europeia, além dos centros de estudos e de assessoria para políticas públicas como o Adam Smith Institute e a Fondation Saint-Simon, entre outros *think-tanks*.

assim o senso comum pelo qual a quase totalidade da sociedade interpreta, vive e compreende o mundo (HILL; KUMAR, 2008).

Como lembra Anderson (2004), após o desmonte da União Soviética e consequente queda do socialismo, as proposições que operam o domínio do capital se transformaram de modo profundo por meio do neoliberalismo. Nem mesmo na época vitoriana se proclamavam tão clamorosamente as virtudes e necessidades do reino do capital em um contexto de capitalismo desregulado. O neoliberalismo chegou a todos os recantos do planeta, reduzindo à ruína o que parecia sólido e tornando sólido o que parecia se desmanchar. O que há algumas décadas sugeria fortalezas anticapitalistas, como o bloco soviético e a China, hoje opera nos seus termos. Mais do que uma ideologia conjuntural, em termos conceituais foi identificada como “o fim da história” (FUKUYAMA, 1992) e, na prática política, como o único caminho possível, como ficou celebrizado pela frase “*there is no alternative*” de Margaret Thatcher (HALIMI, 2002).

Segundo Gentili, o neoliberalismo não é somente um sistema de preceitos econômicos, mas sobretudo um complexo processo de construção hegemônica, o qual, para se manter, procura construir determinados consensos e significados sociais, estabelecendo assim uma determinada leitura do real na qual as desigualdades sociais, geradas pela oposição entre dominantes e dominados, são dissimuladas ou propositadamente ignoradas. Nas palavras do autor, o neoliberalismo se configura como:

Uma estratégia de poder que se implementa em dois sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional, etc. e, por outro lado, através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades (GENTILI, 1996, p.9).

Como o próprio nome indica, o modelo neoliberal deriva, de uma forma ou de outra, do liberalismo econômico, político e social, o qual pode ser definido como um sistema de crenças e convicções aceitas sem discussões, as quais formam um corpo de doutrina ou corpo de ideias nas quais se fundamenta, assim constituindo uma ideologia (CUNHA, 1979). Dentro dos princípios que regem as concepções neoliberais há que destacar três: o individualismo, a liberdade e a propriedade. No

que diz respeito ao princípio do individualismo, este se assenta no primado de que o indivíduo constitui a molécula social do sistema econômico e, nessa linha, privilegia o homem como ser singular e suas particularidades únicas:

O respeito pelo homem individual na sua qualidade de homem, isto é, a aceitação de seus gostos e opiniões como sendo supremos dentro de sua esfera, por mais estreitamente que isto possa circunscrever e a convicção de que é desejável o desenvolvimento dos dotes e inclinações individuais por parte de cada um (HAYEK, 1990, p.72).

Ou seja, a conduta não deve obedecer à rígida normatividade derivada da inclusão nos coletivos exclusivistas, mas preferencialmente a um código individual. Dentro desta ótica, se crê que o indivíduo apresenta e desenvolve diferentes atributos, de acordo com os quais ele pode promover sua ascensão social. Por outro lado, o agente econômico, não sendo limitado por uma autoridade (e.g. o Governo), mas incentivado a desenvolver todas as suas capacidades e potencialidades, torna-se por consequência o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso social. Através dessa visão, o liberalismo institui o indivíduo como preponderante em relação à coletividade, ou comunidade, da qual faz parte.

No que respeita à liberdade, a doutrina liberal a preconiza como condição necessária para a defesa da ação e das potencialidades individuais; a “não-liberdade” é um desrespeito à personalidade de cada um, um atentado ao seu direito natural. Por outras palavras, a liberdade para o indivíduo significa que a este deveria ser naturalmente “permitido, ao menos em teoria, conseguir, para si próprio, o maior progresso, e que este progresso redundaria no maior benefício para a sociedade” (COX, 1964, p.263).

Ou seja, para o liberalismo, a defesa do princípio da liberdade individual carrega consigo o conceito basilar de que o progresso geral da sociedade – como um todo – está condicionado ao progresso de cada indivíduo que obtém êxito econômico e, por consequência natural, assim promove o progresso da sociedade:

Na verdade ele [o indivíduo] geralmente não pretende promover o interesse público, nem sabe em que medida o está fazendo [...] e ao imprimir à indústria uma orientação em virtude da qual os seus produtos podem ter o valor máximo, procura apenas um lucro para si. Neste, como em muitos outros casos, a mão invisível leva-o a uma finalidade à parte de suas pretensões, o que, aliás, para a sociedade nem sempre representará o pior. Na busca do próprio interesse, frequentemente promove o interesse social de uma maneira mais efetiva do que pretende fazê-lo intencionalmente. Nunca tive conhecimento de alguma coisa boa feita por quantos afetam comerciar tendo em vista o bem público (SMITH apud HUGON, 1969, p.98).

Para Milton Friedman⁷ (1970), a única responsabilidade social que o mundo corporativo deve assumir é o aumento dos seus próprios lucros. As dificuldades impostas no exercício das políticas e da responsabilidade social ilustram, na sua ótica, a grande virtude das empresas privadas em forçar as pessoas a serem responsáveis por suas próprias ações. Levar a sério a “doutrina da responsabilidade social” implica na extensão do mecanismo político (e o seu principal elemento – o conformismo) para toda a atividade humana e representa, para o autor, uma doutrina “fundamentalmente subversiva” para uma sociedade livre.

Desde os princípios de Hayek, Milton Friedman e Adam Smith⁸ até aos últimos representantes do neoliberalismo é predominante o eixo estrutural da liberdade individual, radicado no processo produtivo, no qual a ação consciente e autocentrada dos agentes econômicos individuais não provoca uma desordem generalizada na economia, já que no livre jogo do mercado, “a mão invisível” se encarrega de equacionar este e outros problemas, através de uma suposta tendência para um equilíbrio natural. Para a doutrina liberal, a noção de mercado é o eixo das relações sociais, o motor da organização social. As relações de mercado são assim comparadas com as relações que podem ser estabelecidas em um jogo onde existem certas regras que precisam ser respeitadas. Por isso, o liberalismo rechaça *a priori* qualquer intervenção externa que possa alterar as condições de suposta igualdade que deve imperar nesse tipo de disputa. Nesse sentido, a ação do Estado, quando este intervém nas atividades econômicas, é percebida como um obstáculo que, ao favorecer alguns dos interventores, desequilibra o jogo (BIANCHETTI, 1999, p.87).

No que diz respeito à noção de propriedade, basilar para a doutrina liberal, esta é entendida como um direito natural do indivíduo, rechaçando-se qualquer mecanismo, agente ou autoridade política que tente usurpar dos indivíduos esse direito:

Uma vez que a doutrina liberal repudia qualquer privilégio decorrente do nascimento e sustenta que o trabalho e o talento são os instrumentos legítimos de ascensão social e de aquisição de riquezas, qualquer indivíduo pobre, mas que trabalha e tenha talento, pode adquirir propriedade e riquezas (CUNHA, 1979, p.31).

⁷ Economista da Escola de Chicago e vencedor do Prêmio de Ciências Econômicas em Memória de Alfred Nobel em 1976.

⁸ Considerado o “pai da economia moderna”, foi o mais importante teórico do liberalismo econômico, defendendo que a riqueza das nações resulta da atuação de indivíduos que, movidos apenas pelo seu próprio interesse (*self-interest*), promoviam o crescimento econômico e a inovação tecnológica.

Em suma, individualismo, liberdade e propriedade constituem, de forma interrelacionada e indissolúvel, as prerrogativas básicas do liberalismo e, também, do neoliberalismo que lhe sucedeu logo após o fim da 2ª Guerra Mundial, tendo como centro irradiador de suas ideias os países onde o capitalismo se encontrava mais avançado (essencialmente, os Estados Unidos da América e os países ricos da Europa). Este resulta de uma reação teórica e política ao modelo de desenvolvimento calcado na intervenção do Estado (modelo do “Estado Benfeitor”⁹), que passou a se configurar como a principal força de estruturação do processo de acumulação de capital e desenvolvimento social, denunciando a limitação do Estado como uma ameaça letal à liberdade econômica e política (ANDERSON, 2004). Desta forma, o mercado, noção que é obtida a partir das ideias de Hayek e de Adam Smith, é a única instituição que tem a capacidade de organizar e coordenar quaisquer problemas, seja de ordem econômica, seja de ordem política e social:

Muito embora o neoliberalismo tenha surgido como uma reação localizada ao Estado intervencionista e de bem-estar, ele nasce como um fenômeno de alcance mundial. Com efeito, depois da Segunda Grande Guerra, assiste-se a um processo crescente de sincronização internacional do ciclo industrial, de tal forma que os movimentos conjunturais de acumulação de capital afetam indistintamente qualquer país. O desdobramento desse processo encontra seu ponto máximo de desenvolvimento com a mundialização dos circuitos financeiros, que criam um único mercado de dinheiro, virtualmente livre de qualquer ação dos governos nacionais. De sorte que, assim sendo, dizem, a transnacionalização do sistema capitalista de produção representou a morte do Estado, isto é, seu poder de fazer políticas econômicas e sociais de forma autônoma e soberana (SOARES TEIXEIRA, 1998, p.196).

O estabelecimento do modelo neoliberal foi possível quando a crise do paradigma keynesiano¹⁰ acentuou as contradições entre as necessidades de acumulação de capital e as políticas distributivas derivadas do Estado Benfeitor. Nesse modelo, este mesmo Estado é levado a sair de sua posição de vigia da economia e transformado em um instrumento de salvação do sistema, com suas políticas de apoio direto ao processo de acumulação de capital e com suas políticas

⁹ Conceito também conhecido por “Estado de bem-estar-social”, “Estado-Providência” ou “*Welfare State*”. Apesar de todos se referirem ao mesmo modelo, aqui utilizar-se-á preferencialmente “Estado Benfeitor” para designar um tipo de organização política e econômica que coloca o Estado como agente da promoção (protetor e defensor) social e organizador da economia. Nesta orientação, o Estado é o agente regulamentador de toda vida e saúde social, política e econômica do país em parceria com sindicatos e empresas privadas, em níveis diferentes, de acordo com o país em questão. Cabe ao Estado do bem-estar social garantir serviços públicos e proteção à população.

¹⁰ Relativo ao modelo desenvolvido por John Maynard Keynes, que defende uma organização político-econômica fundamentada na afirmação do Estado como agente indispensável de controle da economia, com o objetivo de conduzir a um sistema de pleno emprego. Contrariamente a Adam Smith, Keynes não acreditava na capacidade de auto-regulação dos mercados, pois estes seriam dominados principalmente pelo “espírito animal” dos empresários (BOETTKE, 1997).

sociais compensatórias de ajuda para os excluídos do mercado. A “falência” decretada desse modelo, muito em consequência do sucesso do modelo liberal norte-americano, constituiu o terreno sólido no qual o neoliberalismo pôde avançar como modelo a ser aplicado (copiado) mundialmente.

Grosso modo, e em jeito de súpula, pode ser afirmado que o pilar implícito e político-ideológico do pensamento neoliberal é a tentativa de alçar o mercado ao grau máximo de regulação da vida social, a uma totalização supra classista (BAKHTIN, 1995), invasora, não só das relações econômicas, mas das relações políticas e culturais:

A característica mais importante do neoliberalismo em relação a outras propostas neoliberais é a ampliação do raio de ação da lógica de mercado. Enquanto nas concessões liberal-sociais se reconhece a desigualdade derivada do modo de produção capitalista e, portanto, se aceita a intervenção do Estado para diminuir as polarizações, o neoliberalismo rechaça qualquer ação estatal que vá além da de ser um “árbitro imparcial” das disputas. A ideia do Estado Mínimo é uma consequência da utilização da lógica do mercado em todas as relações sociais, não reduzidas somente ao aspecto econômico (BIANCHETTI, 1999, p.88).

1.1.2 Um consenso estratégico

Para a educação, uma das mudanças materiais mais significativas que sustém o neoliberalismo no século XXI é o aumento da importância do conhecimento enquanto capital. Esta mudança, mais do que qualquer outra, propulsiona o projeto neoliberal de globalização – resultado do Consenso de Washington¹¹ e modelado pelas agências internacionais – que tem predominado nos fóruns políticos mundiais. São bem conhecidas as consequências desta mudança: a ideologia universaliza as políticas e obnubila as diferenças entre países e regiões. Ela nega, também, a capacidade das tradições locais, instituições e valores culturais de mediar, negociar, reinterpretar e transmutar o modelo dominante de globalização e a forma emergente de conhecimento capitalista no qual se baseia (OLSSSEN; PETERS, 2005). Ou, por outras palavras, “o imperialismo cultural repousa no poder de universalizar os particularismos associados a uma tradição histórica singular, tornando-os irreconhecíveis como tais” (BOURDIEU; WACQUANT, 2010, p.17):

¹¹ Nome dado ao conjunto de medidas – composto por dez regras básicas – formulado em Novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras situadas em Washington D.C., como o FMI, o Banco Mundial, e o Departamento de Tesouro dos Estados Unidos, e que se tornou a política oficial do FMI a partir de 1990, quando passou a ser aplicado para promover o ajustamento macroeconómico dos países em desenvolvimento que estavam atravessando dificuldades.

Esses lugares-comuns no sentido aristotélico de noções ou de teses com as quais se argumenta, mas sobre as quais não se argumenta ou, por outras palavras, esses pressupostos da discussão que permanecem indiscutidos, devem uma parte de sua força de convicção ao fato de que, circulando de colóquios universitários para livros de sucesso, de revistas semi-eruditas para relatórios de especialistas, de balanços de comissões para capas de magazines, estão presentes por toda a parte ao mesmo tempo, de Berlim a Tóquio e de Milão a México, e são sustentados e intermediados de uma forma poderosa por esses espaços pretensamente neutros como são os organismos internacionais (BOURDIEU; WACQUANT, 2010, p.17).

E, não surpreendentemente, a academia teria também um lugar de destaque nesse fluxo:

O imperialismo da razão neoliberal encontra o seu clímax intelectual em duas novas e exemplares figuras do produtor cultural. Primeiro o expert, que prepara, na sombra dos corredores ministeriais ou patronais ou no segredo dos *think tanks*, documentos com forte teor técnico, preenchidos tanto quanto possível com linguagem econômica e matemática. Em seguida o conselheiro em comunicação do príncipe, trãnfuga do mundo universitário passado ao serviço dos dominantes, cuja missão é a de colocar em forma acadêmica os projectos políticos da nova nobreza de Estado e das empresas (...) (BOURDIEU, 2000, p.6).

Os setores dominantes necessitam de uma ordem jurídica e política para garantir a regularidade e a capacidade de predição de que o capital necessita em suas transações cotidianas. Como os Estados seguem centrais para a acumulação capitalista, a consideração dos vínculos das frações locais da burguesia com os circuitos do capital internacional é imprescindível. Para que as burguesias internacionalizadas possam atuar por meio de um sistema de Estados constituído por aliados, subordinados e inimigos, são necessários organismos capazes de articular esse sistema e de agir em nome de seu núcleo dirigente (o G-7). Daí a atuação dos organismos internacionais (BM, FMI, OMC) como intelectuais coletivos e operadores do novo imperialismo (BARRETO; LEHER, 2008).

É pertinente afirmar a existência de um consenso estratégico quanto às aplicações do projeto neoliberal em matéria educacional, e também que este não se diferencia muito dos seus objetivos econômicos e ideológicos, nomeadamente: a expansão do mercado livre; a drástica redução da responsabilidade governamental pelas necessidades sociais; o reforço das estruturas intensamente competitivas de mobilidade; o rebaixamento das expectativas das pessoas em termos de segurança econômica e a popularização de uma determinada forma de pensamento de evolução social. Esse consenso inclui não somente o domínio político, mas também o técnico e intelectual:

As políticas educacionais implementadas pelas administrações neoliberais permitem reconhecer uma série de regularidades que, para além das especificidades locais, caracterizam e unificam as estratégias de reforma escolar, levadas a cabo por esses governos. Poderíamos dizer que existe um consenso estratégico entre políticos, tecnocratas e intelectuais conservadores sobre como e com que receitas enfrentarem a crise educacional. Obviamente, tal consenso decorre da formulação de um diagnóstico comum (a partir do qual é possível explicar e descrever os motivos que originam a crise) e, ao mesmo tempo, de uma identificação também comum sobre os supostos responsáveis por essa crise. A experiência internacional parece indicar a existência de um Consenso de Washington, também no plano das políticas de reforma educacional. Na construção desse consenso desempenham um papel central as agências internacionais, em especial o Banco Mundial e, mais recentemente, uma série de intelectuais transnacionalizados (os *experts*) que, assumindo um papel pretensamente evangelizador, percorrem o mundo vendendo seus *papers* prefabricados a quem mais lhes oferecer (GENTILI, 1996, p.24).

Quer o Banco Mundial – primeiro, o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) – quer o Fundo Monetário Internacional são produtos diretos das Conferências de Bretton Woods¹², criados em 1944, com o objetivo de reconstruir a Europa e recuperar as economias dos países mais devastados pela Segunda Guerra Mundial. Com o fim do momento de reconstrução europeia, o BIRD e o FMI passaram a monitorar o desenvolvimento dos países em desenvolvimento. Progressivamente, o BM deixou de ser um órgão somente financeiro, transformando-se também em órgão político, articulando a economia global, passando não somente a financiar a área econômica, mas também a organizar os setores sociais junto aos países beneficiários, influenciando a dívida externa mundial, assumindo o poder de restringir seus empréstimos a certos países ou possibilitar a entrada de recursos de outras agências internacionais. Para Fonseca (2000, p. 61), “pode-se dizer que o Banco Mundial é um grande auxiliar do governo americano na execução de sua política externa”, isto porque dos 180 países associados, são os Estados Unidos, Japão, Alemanha, França e Inglaterra, nesta ordem, que detêm a maior parte dos votos, e que conseqüentemente têm o direito de nomear o presidente e a maioria dos seus diretores¹³.

Portanto, o investimento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro passa a ser apenas mais um setor no qual o Banco Mundial investe para obter lucro

¹² As conferências de Bretton Woods, que definiram o Sistema Bretton Woods de gerenciamento econômico internacional, estabeleceram em julho de 1944 as regras para as relações comerciais e financeiras entre os países mais industrializados do mundo. O sistema Bretton Woods foi o primeiro exemplo, na história mundial, de uma ordem monetária totalmente negociada, tendo como objetivo governar as relações monetárias entre Nações-Estado independentes.

¹³ Efetivamente, todos os dez presidentes do Banco Mundial foram ou são norte-americanos, enquanto o presidente do FMI é tradicionalmente um europeu. A eleição de Christine Lagarde em 5 de julho de 2011, ex-Ministra das Finanças da França, também ela liberal assumida, que sucedeu a Dominique Strauss-Kahn no cargo de presidente do FMI, reconfirmou esta tendência.

e perpetuar sua hegemonia. Acresce o fato de que, no momento em que o Banco dispõe de sua parte de recursos em forma de empréstimos a um país, o faz em dólar corrente, e caso haja inflação ou variações cambiais, ocorre uma desfasagem nos recursos, levando prejuízo ao país devedor:

Durante os vinte anos de cooperação do Banco com o setor educacional, temos perdido recursos pela desvalorização do dólar em relação às outras moedas e ainda pagamos juros de acordo com o custo do valor do dinheiro no mercado internacional somado a uma sobretaxa do valor total do empréstimo e uma outra taxa chamada “comissão de compromisso” (FONSECA, 2000, p.64).

Tendo em vista a adequação da educação básica às metas e necessidades do mercado ou sistema produtivo, o Banco Mundial propaga assim a lógica neoliberal nos seus países devedores, propondo a minimização do Estado e deixando os diversos setores econômicos, políticos e sociais regidos pela sua “mão livre”. Warde (1994, p.12), ao se referir às propostas do Banco que atuaram na educação brasileira aponta dois postulados trabalhados para intervir no sistema de ensino: todo poder ao mercado e, em contrapartida, minimização do Estado; qualificação da escola básica de modo a torná-la capaz de formar os recursos humanos necessários ao mercado, ao mesmo tempo que mais imune às diferenças sociais.

Especificamente falando da educação superior, Oliveira (2006, p.12) refere que as políticas de diversificação e diferenciação implementadas a partir de 1995, ou seja, com a ideologia portada pelos organismos internacionais supracitados, acentuaram cinco pressupostos fundamentais da sociedade de livre mercado:

- a) buscaram favorecer a concorrência e o atendimento às diferentes demandas e clientelas, mediante oferta diversificada e diferenciada do nível superior, promovendo uma dissociação entre o ensino e a pesquisa;
- b) procuraram naturalizar, ainda mais, as diferenças individuais, instruindo paulatinamente um sistema meritocrático, no qual cada um teria o ensino superior que pudesse ter;
- c) ampliaram a subordinação do ensino superior ao mercado, particularmente no tocante à formação profissional e à produção de bens e serviços acadêmicos;

- d) deram ao Estado os instrumentos legais e burocráticos necessários à avaliação e controle do sistema, o que permitiu promover uma maior competitividade.

Segundo Oliveira (2006), a política de diversificação e diferenciação implementada desde a segunda metade da década de 1990 passa a reconfigurar o sistema de educação superior no Brasil, por meio da associação dos princípios de flexibilidade, competitividade e avaliação. Esse empreendimento reformista favoreceu uma maior mercantilização¹⁴ da educação superior, seja na ampliação da oferta privada, seja na adaptação da gestão, organização e produção do trabalho acadêmico das instituições de ensino superior (IES) públicas aos parâmetros da “demanda social e/ou de mercado”. O autor se refere a um processo de “metamorfose institucional” (OLIVEIRA, 2006, p.12), uma vez que se observam transformações na natureza, nos objetivos, na identidade, na gestão e produção do trabalho acadêmico. Ele observa que as universidades, sobretudo as públicas – detentoras do maior capital científico, intelectual e cultural – procuram colmatar suas lacunas buscando maior “eficiência” e “eficácia” na obtenção de “produtos” e processos gerenciais e comunicacionais. Busca-se, em muitos casos, a autoafirmação da identidade institucional, centrada na cultura e na história da instituição, na natureza de suas atividades, no papel que desempenha na realidade local e no espaço científico-universitário em geral. Tudo isso tem por consequência a manutenção, no interior do sistema mantido pelo Executivo Federal, de um processo extremamente concorrencial, no qual prevalecem a identificação e a produção de elementos acadêmicos que afirmem ou reconfigurem o perfil de excelência de cada instituição. Ainda para Oliveira (2006), a acentuação dos elementos que marcam a vocação e a distinção institucional é estimulada pelas políticas de educação superior que procuram estabelecer a competição, visível essencialmente por meio de duas situações:

- a) a do crescimento generalizado dos índices de produtividade, sobretudo das universidades públicas, especialmente a partir de 1997, por meio da expansão de cursos de graduação, que parece indicar

¹⁴ O Censo da Educação Superior, de 2004, registrou um total de 2.013 instituições de ensino superior no Brasil, sendo 1.789 (88,9%) no setor privado e 224 (11,1%) no setor público. Além disso, das 4.163.733 matrículas, registradas em 2004, 2.985.405 (71,7%) foram contabilizadas no setor privado.

uma resposta à política de expansão e massificação da educação superior;

b) a do acirramento da disputa em torno dos recursos públicos que, ao ampliar as verbas para uma instituição, diminui, conseqüentemente, para outra.

Assim, é a distinção, o prestígio e a legitimidade científica que mobilizam e movimentam os agentes acadêmicos do campo científico-universitário. Desse modo, as universidades públicas tendem cada vez mais a se diferenciar, devido às seguintes razões: (OLIVEIRA, 2006, p.13-14):

a) o ideário e o comprometimento com o projeto de nação, com o desenvolvimento estratégico do país e com a produção da alta cultura podem dar lugar, de modo mais intenso, às relações com o contexto local e regional, uma tentativa de sobrevivência institucional;

b) as alterações nos padrões de gestão e produção acadêmica ocorrem cotidianamente, o que dificulta a sua identificação, bem como a tomada de consciência e a definição de uma posição mais radical de resistência; as condições materiais de sobrevivência institucional e dos docentes, embora evidenciem as novas relações de subordinação e de exploração do trabalho acadêmico, implicam uma maior aceitação, indiferença ou facilitação do processo de reorganização do sistema e do ajustamento das universidades, sem um projeto orgânico do *pool* dessas instituições.

Por outro lado, a própria lógica do livre mercado vai sendo, automaticamente, inserida nos currículos escolares, fazendo com que as mercadorias culturais possam ao mesmo tempo determinar, em boa medida, as relações sociais e pedagógicas:

Na medida em que a ética do livre mercado e do consumo consiga penetrar o sentido do currículo, o fundamento mesmo das práticas escolares será transformado pela predominância das mercadorias culturais e pelas relações sociais e pedagógicas que estas determinam (SUÁREZ, 1995, p.267).

No projeto neoliberal, a intervenção na educação que objetiva servir os propósitos do sistema produtivo – empresariais e industriais – tem duas dimensões primordiais. Primeiramente, é central, nessa reestruturação, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. É importante, além disso, utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa, com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal (SILVA, 1995)¹⁵. A grande consequência dessa aceitação tácita é a perpetuação da lógica concorrencial e economicista nas relações sociais.

O consenso estratégico decorrente das proposições neoliberais opera através de certas regulações que se expressam: a) pela necessidade de estabelecimento de mecanismos de controle educacionais (e.g. os sistemas de *Total Quality Control*); b) pela necessidade de articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho (GENTILI, 1996). É pertinente afirmar que o contexto atual é um catalisador destas proposições, pois o estado do modo de produção atual implica um grande capital cultural incorporado necessário, e do que resulta que o sistema de ensino torna-se a instância dominante de produção dos agentes. Os interesses dos compradores da força de trabalho levam-nos, então, a reduzir ao mínimo a autonomia do sistema de ensino, colocando-o, assim como às famílias e comunidades, sob a dependência direta da economia (BOURDIEU; WACQUANT, 2010). De fato, o processo educativo ocorre sempre dentro de um contexto de relações sociais, o que permite afirmar que o fenômeno educativo não ocorre no vazio. Ele não concorre, simplesmente, para o estabelecimento de princípios universais, tais como o desenvolvimento do ser humano. A educação, de modo geral e de forma institucionalizada, serve também como instrumento do aparato estatal para atingir os objetivos estabelecidos pelas instâncias políticas e é, de certa forma, fortemente influenciada pela instância econômica. Mannheim (1972) já percebia a conotação fortemente política da educação:

¹⁵ No caso dos Estados Unidos da América, o credo liberal é absolutamente naturalizado e assume uma expressão originária da moral americana da poupança e da ascese econômica, que está no centro da noção de *self-help* de tradição calvinista, e que criou um discurso segundo o qual o Estado Benfeitor estimula a preguiça e o comodismo.

A educação vem a ser o processo de socialização dos indivíduos para uma sociedade racional, harmoniosa, democrática, por sua vez controlada, planejada, mantida e reestruturada pelos próprios indivíduos que a compõem. A pesquisa é uma das técnicas sociais necessárias para que se conheçam as constelações históricas específicas. O planejamento é a intervenção controlada nessas constelações para corrigir suas distorções e seus defeitos. O instrumento que por excelência põe em prática os planos desenvolvidos é a educação (MANNHEIM, 1972, p.41).

A educação é extremamente afetada pelos impactos dos princípios e das teorias econômicas no mundo social e coletivo, as quais carregam sempre fortes componentes políticos que alimentam e são alimentados pela teoria econômica. Infelizmente, é constatável que demasiado frequentemente estas dimensões são tratadas de forma separada, como se não se (inter)influenciassem:

É um drama para a sociologia e para a economia que elas tenham deixado que fosse estabelecida essa fronteira, implicada naquele primeiro postulado: a economia é de uma ordem separada, quase natural, da qual o social está excluído. Quando se aceita essa ruptura, esse corte, deixa-se de compreender um dos processos sociais mais importantes do mundo atual, que é a destruição de todos os coletivos. É o Estado, os sindicatos, as associações, a família, as empresas estatais... Todo o processo de desregulamentação leva à privatização.¹⁶

Fortemente influenciadas pela Escola de Chicago, as políticas neoliberais para a educação preconizam a lógica do mercado, como uma relação entre a oferta e a procura do serviço educativo e a demanda do sistema produtivo. A ação do Estado, neste ponto, deve-se reduzir à garantia única de uma educação básica geral, liberando os outros níveis do sistema às leis do mercado livre. Ou, segundo Apple (1995, p.186), “o que se quer é um sistema dual, polarizado entre escolas de mercado e escolas mínimas”. Deste modo, a educação serve os propósitos neoliberais através das suas prerrogativas básicas, como o individualismo, acreditando que o sucesso ou o fracasso dos alunos depende, em última análise, do seu próprio investimento. Criticando esta visão liberal e funcionalista da educação, Cunha (1979, p.21) comenta:

A corrente liberal postula que os indivíduos nascem com potencialidades distintas e têm diferentes motivações. Eles devem se posicionar na estrutura ocupacional das sociedades conforme suas potencialidades e sua motivação e não de acordo com a posição ocupada pelos pais. A escola, na medida em que concorre para a atualização das potencialidades e fixação da motivação, é, então, o mecanismo que redistribui os indivíduos. Filhos de pais colocados no cume da escala ocupacional poderão vir a situar-se nas posições inferiores, bem como o contrário. Funcionando assim, a educação escolar não terá como objetivo a eliminação das diferenças entre

¹⁶ Entrevista concedida por Pierre Bourdieu a Loyola (2002).

os homens, mas a construção de uma sociedade onde todas as posições da estrutura ocupacional, mesmo as mais elevadas, estão disponíveis para os indivíduos de quaisquer origens, desde que adequadamente dotados e suficientemente motivados para competir por elas.

Todavia, lembra Boaventura da Sousa Santos, para identificar o significado político da governação neoliberal é necessário prestar atenção não apenas àquilo que ela diz mas também àquilo que silencia. E são os seguintes os silêncios mais importantes da matriz da governação: as transformações sociais, a participação popular, o contrato social, a justiça social, as relações de poder, e a conflitualidade social (SANTOS, 2005a, p.14). De fato, a ideologia como hegemonia de sentido não está circunscrita ao plano do pensamento. O que faz com que as ideias-chave adquiram performatividade é a congruência dessas disposições de pensamento com a base da vida material, isto é, com a relação de classes. Neste sentido, a leitura liberal que reconhece somente o esforço individual como condição de ascensão social (individualismo) desconsidera a desigualdade inicial das chances de sucesso – que se revela necessária para apreender a realidade objetiva – e a distribuição desigual dos recursos. Nesse sentido, Bourdieu (2010) alerta para a tendência apresentada pelos economistas de colocar explicitamente a questão da relação entre as taxas de lucro asseguradas pelo investimento em educação e pelo investimento econômico. Tal orientação, além de levar somente em conta os investimentos e os benefícios monetários ou diretamente conversíveis em dinheiro – como as despesas decorrentes e o equivalente em tempo dedicado ao estudo –, não dá conta também, e principalmente, da parte relativa que os diferentes indivíduos (agentes) ou as diferentes classes concedem ao investimento econômico e cultural, por não considerar a estrutura das chances diferenciais de lucro que lhes são destinadas pelos diferentes mercados em função do volume e da estrutura do seu patrimônio. Além disso, as suas interrogações sobre a relação entre a aptidão (*ability*) para os estudos e o investimento nos estudos provam, para o autor, que eles ignoram que a “aptidão” ou o “dom” são também produtos de um investimento em tempo e em cultura. Bourdieu aponta assim a “definição tipicamente funcionalista” das funções da educação que se encontra implicada, desde sua origem, numa definição de:

[...] “capital humano” que, não obstante suas conotações “humanistas”, não escapa ao economicismo e ignora, entre outras coisas, que o rendimento da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social, também herdado, que pode ser posto a seu serviço (BOURDIEU, 2010a, p. 74).

1.2 Da universidade medieval à universidade moderna

“A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo” (CHAUÍ, 2003, p.5). O conhecimento da sua realidade, funcionamento e desenvolvimento se tornam possíveis somente quando se relaciona essa instituição com o conjunto da sociedade, na ótica de sua dimensão social e política (FÁVERO, 2006). A universidade é uma entidade histórica, ou, segundo Nora (1993), um “lugar de memória” que cumpre várias funções simbólicas, devido à impossibilidade de existência da memória espontânea. A sobrevivência da memória exige a existência de ritos e de ordenações assumindo, deste modo, um caráter coletivo: lembrar não é apenas rememorar imagens e valores individuais, mas estabelecer um vínculo partindo destes para valores mais amplos e coletivos, os quais indicam o sentimento de pertença daquele que recorda.

As palavras de Ristoff (2001, p.21) são um excelente ponto de partida para dar conta da necessidade de uma abordagem que contemple a complexidade dessa instituição. Para o autor, a universidade é:

[...] um espaço político, social e cultural. [...] por ser uma instituição acadêmica, ela precisa favorecer os processos de ensino e aprendizagem, sustentar os esforços de pesquisa e ostentar uma atmosfera acadêmica multicultural, rica e diversificada. Da mesma forma, por ser uma instituição que presta sempre serviço público, que é sempre de interesse público, mesmo quando financiada pelo setor privado, ela é um espaço político, social e cultural. Neste espaço estão reproduzidos, em miniatura, os representantes de grupo de interesse da sociedade como um todo, alguns mais outros menos. É pois, um cenário de tensão, de conflito de agentes, de agências, de métodos e técnicas, de propósitos, de ações, de forças representativas de grupos de interesse (governos, setores diversos da economia, partidos políticos, pais, professores, alunos, servidores, empregadores, a mídia, entre outros). A eficiência, a eficácia e a efetividade institucionais dependem diretamente desta compreensão. Conceber a universidade unicamente como espaço burocrático ou unicamente como espaço político, ou ainda, unicamente como espaço científico-acadêmico equivale a distorcer a sua função e poderá, nos processos avaliativos, exigir dela procedimentos e resultados incompatíveis com a sua natureza.

Trindade (1999) descreve a contraditória jornada da universidade moderna, livrando-se das dependências típicas da universidade medieval para com a Igreja, o saber teológico e as tradições medievais, universidade que vai ganhando forma com a proteção, a legislação e logo o controle das instituições estatais nascentes. Na Europa, é o século XIX, após o período da invenção (final da Idade Média), da universidade renascentista e da universidade institucionalizadora da ciência (séculos XVII e XVIII), que vai constituir a universidade moderna, “introduzindo uma nova relação entre Estado e universidade” (TRINDADE, 1999, p.6). Não se pode falar que um modelo único de universidade emergiu, mas antes de tendências mais ou menos gerais, as quais encaminham os sistemas de ensino superior para sua:

[...] nacionalização, estatização (França e Alemanha) e abolição do monopólio corporativo dos professores, iniciando-se o que se pode denominar “papel social das universidades”, com o desenvolvimento de três novas profissões de interesse dos governos: o engenheiro, o economista e o diplomata. (TRINDADE, 1999, p. 10)

A França representará, mais que um exemplo de tardia superação da universidade medieval, o caso mais típico de sistema de ensino superior orientado pelo e para o Estado moderno – em especial após as reformas napoleônicas. A Alemanha e a Inglaterra, cada qual por diferentes motivos – a primeira, por conta de um Estado nacional apenas incipiente, a segunda por conta dos embates entre Parlamento e Coroa –, vão constituir um modelo de universidade em que esta estaria mais ligada à “nação” que ao Estado (TRINDADE, 1999).

O século XIX é tempo de consolidação da sociedade industrial como sociedade nacional, sob a égide do Estado moderno e a inspiração da cultura nacional. Neste contexto, a instituição universitária se tornou o local privilegiado de produção de conhecimento e modelo de ensino superior. Ao longo desta trajetória, em especial na sua sucursal alemã, a universidade moderna vai solidificar uma concepção sobre a sua suposta “natureza”, “essência” ou dever-ser absoluto. Esta auto-mitificação constituiria – e em parte relevante, ainda constitui – o cerne do discurso da universidade-instituição autônoma. Uma boa expressão disto é feita por Karl Jaspers, em 1946, quando afirma a “missão eterna” da universidade:

A universidade é o lugar onde por concessão do Estado e da sociedade uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria. Os seus membros congregam-se nela com o único objetivo de procurar, incondicionalmente, a verdade e apenas por amor à verdade. (apud SANTOS, 2001, p. 188)

Daqui decorreriam, por ordem decrescente de importância, os três grandes objetivos da universidade: porque a verdade só é acessível a quem a procura sistematicamente, a investigação é o principal objetivo da universidade; porque o âmbito da verdade é muito maior do que o da ciência, a universidade deve ser um centro de cultura, disponível para a educação do homem no seu todo; finalmente, porque a verdade deve ser transmitida, a universidade ensina, e mesmo o ensino das aptidões profissionais deve ser orientado para a formação integral (JASPERS, 1965 apud SANTOS, 1989).

Esta aparente perenidade de objetivos só foi abalada na década de sessenta, perante as pressões e as transformações a que a universidade foi então sujeita. Mesmo assim, a formulação dos objetivos manteve uma notável continuidade. Os três fins principais da universidade passaram a ser a investigação, o ensino e a extensão universitária. Apesar de esta inflexão se ter dado principalmente no sentido de atrofiamento da dimensão cultural da universidade e do privilegiamento do seu conteúdo utilitário e produtivista, foi sobretudo ao nível das políticas universitárias concretas que a unicidade dos fins abstratos explodiu numa multiplicidade de funções por vezes contraditórias entre si. Essa explosão foi o correlato da explosão da universidade, do aumento dramático da população estudantil e do corpo docente, da proliferação das universidades, da expansão do ensino e da investigação universitária a novas áreas do saber (SANTOS, 2001, 2005b).

Analisar-se-á seguidamente, e com mais detalhe, o nascimento da instituição universitária e seu desenvolvimento ao longo da história para compreender o seu lugar na modernidade. Especificamente, dar-se-á maior atenção à universidade medieval, renascentista e moderna, procurando esclarecer suas principais características.

1.2.1 Uma sinopse da história da universidade

As universidades sempre representaram apenas uma parte do que poderíamos denominar, de modo amplo, ensino superior. [...] Ao decidirmos partir das universidades propriamente ditas – sem por isso limitarmo-nos estritamente a elas –, adotamos uma perspectiva particular. Se aceitarmos atribuir à palavra universidade o sentido preciso de “comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior”, parece claro que tal instituição é uma criação específica da civilização ocidental, nascida na Itália, na França e na Inglaterra no início do século XIII. Esse modelo, pelas vicissitudes múltiplas, perdurou até hoje (apesar da persistência, não menos duradoura, de formas de ensino superior diferentes ou

alternativas) e disseminou-se mesmo por toda a Europa e, a partir do século XVI, sobretudo dos séculos XIX e XX, por todos os continentes. Ele tornou-se o elemento central dos sistemas de ensino superior e mesmo as instituições não universitárias situam-se, em certa medida, em relação a ele, em situação de complementaridade ou de concorrência mais ou menos notória (CHARLES; VERGER, 1996, p.7-8).

É pertinente destacar dessa afirmativa duas ideias fundamentais que servem de sustentáculo às páginas que se seguirão. A primeira é que a instituição universitária é uma criação da sociedade ocidental e que contribuiu, nas suas origens, para a unificação da cultura medieval e que mesmo ulteriormente, ao longo do século XIX, embora redefinida em suas atribuições e seu escopo, contribuiu enormemente para a unificação dos estados nacionais. A segunda ideia é posicionamento central da universidade enquanto modelo de ensino superior, do que decorre que mesmo as demais instituições não-universitárias se posicionam sempre, e de certa medida, em relação a ela.

O contexto de origem da universidade foi a Europa Ocidental do século XIII que configurou o modelo de universidade medieval. Quer por sua estrutura institucional quanto por seu papel social, este não tinha qualquer precedente histórico. Verger (1990) aponta os seguintes fatores implicados na origem das universidades: o renascimento das cidades no final do século XI, o desenvolvimento das escolas da Alta Idade Média e a retomada da tradição pedagógica proveniente da Itália, entre outros. O desenvolvimento urbano contribuiu para a aproximação de homens de origens diversas e oferecia aos habitantes das cidades possibilidades de enriquecimento além do material, como o desenvolvimento intelectual e espiritual.

A cidade era, em primeiro lugar, a divisão do trabalho, o surgimento dos ofícios, comerciais ou artesanais; a vinculação profissional tornava-se um dos dados essenciais da consciência de si mesmo. A cidade, como consequência, era também a corporação, frequentemente chamada *universitas*, os homens que exerciam o mesmo trabalho e viviam perto uns dos outros tendiam naturalmente a se associarem para se defenderem (VERGER, 1990, p. 26).

Transformações profundas no âmbito das cidades impactaram na vida das escolas do Ocidente, na sua orientação pedagógica, sua organização e seu papel. A proliferação de escolas catedrálcias no século XII contribuiu para o surgimento de escolas particulares nas quais os mestres se instalavam por conta própria. Tais escolas não eram ainda universidades, mas denotava-se já o caráter internacional que seria uma das originalidades da instituição universitária. Mestres e estudantes

vinham em grandes grupos de várias regiões geográficas para esses centros, cuja atividade mais elevada era o cultivo da vida contemplativa e teórica.

Progressivamente, os estudantes formavam um grupo de importância significativa e a colocar problemas específicos no plano social. A pedagogia, os conteúdos de ensino, os métodos e os próprios objetivos haviam sofrido várias transformações desde as escolas da época carolínea e otoniana dos séculos IX e X. Na grande parte das “escolas catedrais” ensinavam-se Artes Liberais e a Sagrada Escritura: “o saber tornou-se outra vez uma finalidade desinteressada; visava propor, evidentemente não contra mas ao lado do texto revelado, um sistema coerente do mundo” (VERGER, 1990, p.30).

A universidade na sua configuração medieval é o produto de um processo de autoproteção, por parte de mestres e alunos, perante o Estado e principalmente a Igreja. A universidade de Paris é fruto de um agrupamento de mestres, caracterizando-se por um movimento duplo e paradoxal, eclesiástico e laicizante. Este conflito repercutiu na Igreja que, desde a Alta Idade Média, não permitia ceder o seu poder de monopólio escolar.

Verger (1990) alerta para a dissemelhança entre universidades espontâneas e criadas, sendo que as “espontâneas” eram fruto do desenvolvimento de escolas pré-existentes e as “criadas” se originavam a partir de ordem papal ou do imperador. As diferentes etiologias das universidades acabavam formando um caráter corporativo que, ulteriormente, acabaria por entrar em contradição com o poder dos que as originaram. Ressalte-se ainda que:

A universidade nas suas origens era ao mesmo tempo *studium* e *universitas* (ou melhor, *Universitas scholarum et magistrorum* ou *universitas studii*); *studium* significava estabelecimento do ensino superior, *universitas* era portanto a realidade fundamental, primeira; não reuniam forçosamente todos aqueles cuja atividade estava ligada à do *studium*, mas controlavam-o todos (VERGER, 1990, p.48).

Eram os próprios estudantes que, em Paris e em Bolonha, asseguravam o funcionamento da universidade, recrutavam os professores, exerciam o seu controle sobre o valor e a regularidade do ensino na universidade. No século XIII, as universidades se subdividiam em faculdades e em nações. Segundo Verger (1990, p.49):

As faculdades eram sobretudo divisões administrativas do *studium*, ligadas à organização do ensino. Havia quatro faculdades, dispostas segundo a hierarquia em dignidade dos diversos ramos do saber: as três faculdades superiores de Teologia,

de Direito (canônico e civil) e de Medicina, e a faculdade preparatória de Artes, onde se ensinavam artes liberais. (...) As nações ligavam-se mais diretamente ao aspecto corporativo das universidades pelo fato de serem organizações de auxílio mútuo e de defesa mútua dos mestres e dos estudantes.

O governo das universidades apresentava características democráticas e era exercido de uma forma significativamente autônoma. O Estado não interferia, muito por falta de profissionais preparados para tratar questões de cunho universitário. A Igreja, através de seus legados pontifícios, interferia outorgando oficialmente estatutos e privilégios, destacando-se a *licentia docendi* – licença para ensinar –, bem como a jurisdição leiga e, frequentemente, a eclesiástica. A hierarquia das disciplinas era o princípio que organizava os programas de ensino, que implicava a leitura sistemática das obras dos grandes pensadores e a elaboração de comentários sobre as mesmas, finalizando com um sistema coerente de exames e diplomas. O ensino era dominado pela aula (*lectio*) e pelo debate (*disputatio*), predominando a reprodução do saber cristalizado sem a preocupação de enriquecimento ou inovação.

Como qualquer outra instituição social, a universidade foi afetada pelos debates e tensões existentes na Europa, e o primeiro indício da complexidade dos traços que uniam a universidade à sociedade do seu tempo foi o recrutamento geográfico e social de estudantes. Neste período ainda é possível o caráter mais internacional das universidades por conta da existência do latim, língua universal de cultura. Para muitos estudantes o ingresso na universidade correspondia “não somente a uma vocação intelectual, mas também à esperança de uma promoção social” (VERGER, 1990, p.63).

Algumas contradições e ambiguidades da universidade já eram visíveis nesta época:

Enquanto corporação urbana, a universidade procura escapar às sujeições que pesam sobre o resto da população urbana. Enquanto associação de trabalhadores intelectuais, consagrada à pesquisa e ao ensino desinteressados, ela permanece uma instituição da Igreja e se ela se subtrai ao controle das autoridades eclesiásticas locais, é para procurar a proteção do papado, cujas funções (pastoreação, jurisdição) são forçosamente diferentes das suas. Seu recrutamento social e geográfico não apresenta nenhuma unidade. A maioria dos estudantes que se forma não se torna mestre, mas faz carreira a serviço dos príncipes ou da Igreja. (VERGER, 1990, p.67)

Foi a partir da primeira metade do século XIII que o papado, consciente do poder intelectual das universidades, garante sua autonomia e, em decorrência, elas adquirem prestígio. Isso não deixou, todavia, as universidades imunes a qualquer tipo de conflito. Embora as autoridades eclesiásticas e leigas respeitassem sua autonomia, os choques com a população urbana continuavam frequentes. Quanto ao papado, este intervinha frequentemente nos negócios da universidade e continuava a supervisionar a ortodoxia, pois o ensino superior era uma das principais formas de reprodução dos conhecimentos da Igreja.

Para os papas, as universidades deveriam fornecer um pessoal qualificado para todas as funções em que os mais recentes sucessos da heresia haviam mostrado os perigos da incompetência intelectual. Os papas destinavam às universidades uma função ideológica. O ensino dos teólogos e dos canonistas devia ser ilustração de fé, defesa de ortodoxia. Dando às verdades da religião uma expressão conforme as mais modernas tendências e procedimentos, tratava-se de permitir à Igreja refutar as críticas dos heréticos contra seu dogma e sua organização (VERGER, 1990).

Dessa transformação das funções das universidades, dessas crises que atingiram, um depois do outro, os grupos que compunham as universidades, as faculdades de Medicina e de Direito adquiriram relevância e passaram a exercer, no século XIV, uma função importante na formação de juristas e canonistas, quanto de letrados competentes para a administração das cidades e dos estados em pleno desenvolvimento.

A essas fundações foi preciso acrescentar, nas universidades antigas, a criação da faculdade de Teologia (pertencentes em sua maioria às ordens mendicantes), pois a cultura universitária estava sendo propagada de forma muito desigual pelo clero e porque as universidades forneceram à Igreja, nos séculos XIV e XV, alguns teólogos de ambições muitas vezes perigosas e uma elite de canonistas. Juntamente com as faculdades de Artes e de Teologia se multiplicaram os Colégios de Paris, Oxford e Cambridge, destinados, inicialmente, para abrigar estudantes pobres e, mais tarde, para a organização do ensino. Cresce, portanto, o interesse dos poderes políticos em relação às universidades.

Com o surgimento os Estados Absolutistas e Nacionais, a finalidade última das universidades deixou de ser o conhecimento em si, isto é, um conhecimento

voltado para a formação teológico-jurídica, mas a preocupação com que os estudos contribuíssem para a elaboração da ideologia nacional e monárquica que acompanhava o nascimento do Estado moderno. O poder político passa assim a exercer um controle opressivo sobre as universidades (restrição no exercício das liberdades, intervenção na nomeação dos professores e no recrutamento dos estudantes). Em troca, os estudantes recebiam gratificações financeiras e promessas de brilhantes carreiras. Houve, da parte das universidades antigas, uma forte resistência ao declínio de sua autonomia.

A motivo das dificuldades econômicas e pela inépcia dos universitários às novas universidades, quase sempre ligadas a um principado territorial, eram submissas ao poder dos príncipes que, em troca de benefícios, determinava ministrar um ensino ortodoxo, formar as culturas elites locais, contribuir para a ordem social e política estabelecida (CHARLES; VERGER, 1996). Para que se tornasse viável uma universidade, não bastava a decisão do Príncipe; era necessário que o contexto fosse favorável e que a nova criação correspondesse às necessidades reais e que fosse confirmada pelo Papa.

No final do século XIV e no início do século XV a universidade assume um caráter significativamente diferente do que havia sido em suas origens, e algumas universidades se tornam autênticos focos de nacionalismo no decorrer deste período. As próprias condições de sua fundação e os caracteres de seu recrutamento geográfico mostram que elas eram chamadas a desempenhar, sobretudo, a função de servidoras dos interesses dos Estados territoriais. Além disso, os graduados leigos tinham altos cargos no poder público e a sua maioria provinha de famílias nobres às quais o diploma conferia uma garantia de ascensão social, com acesso ao prestígio da cultura e dos graus universitários e, conseqüentemente, uma possibilidade de acesso às funções públicas. Frequentemente, os universitários não se contentavam em ser simplesmente servidores do Estado e procuravam ativamente participar do exercício do poder e interferir na vida pública. A universidade permitia esse acesso.

Efetivamente, as universidades do século XV possuíam uma vocação mais universalista do que as precedentes. Eram claramente as classes superiores da sociedade que exerciam o papel político das universidades, que tinham o direito de aconselhar o Príncipe e participar da vida pública. Denota-se, nesta fase de

desenvolvimento das universidades, uma preocupação para garantir a soberania do poder temporal sobre o poder espiritual da Igreja. Conforme Verger (1990, p. 128):

O Estado substituiu-se à Igreja para encarregar-se do “bem comum” da massa dos fiéis. Nem mesmo havia verdadeira separação entre o espiritual e o temporal, visto que se reconhecia ao Estado o direito de intervir em todos os aspectos materiais da vida da Igreja. (...) não se deve esperar dos universitários medievais, mesmo quando são mais sensíveis aos problemas políticos, nenhuma atitude propriamente revolucionária; não contestam a legitimidade da ordem estabelecida, mas pensam, pelo contrário, que sua vocação é a de ajudar os governos a levarem tal ordem ao seu mais alto grau de perfeição.

No século XVI a universidade perdeu sua autonomia enquanto instituição corporativa. A universidade de Paris, não podendo mais contar com a benevolência do rei e ainda menos do Parlamento, foi subordinada ao Estado; o corpo docente ficou submisso às comunas. Com o fortalecimento da “classe togada” (homens de lei e funcionários da nobreza), os filhos das classes populares começaram a ser excluídos das faculdades superiores e, sobretudo, dos diplomas. A regulamentação universitária em matéria de direito de exames não reflete apenas as dificuldades econômicas da época mas também, e principalmente, um meio eficaz de segregação social.

A crescente aristocratização das universidades teve impactos na qualidade de ensino e principalmente na atitude dos professores universitários diante de seu saber e de seu ofício. O saber passou a ser considerado como “posse e tesouro” de uma minoria seletiva, conforme afirma Verger (1990, p.148):

O gosto desinteressado pela ciência, (...) a confiança no valor fecundo da discussão desapareceram e, com eles, a ideia, pela qual haviam lutado os mestres dos séculos XII e XIII de que todo o homem que fosse capaz de fazê-lo tinha o direito de ensinar, (...) o saber será considerado como posse e tesouro; do mesmo modo que as casas, as terras, os livros, ele se tornará um dos elementos do patrimônio familiar do doutor; (...) mediocridade e conservadorismo tinham sido as contrapartidas de uma tal atitude.

O Renascimento modificou a marca da presença social da universidade através da abertura à pesquisa, do exercício da razão e da experimentação e, por outro lado, pela abertura à sociedade. Surgem neste contexto vários modelos de universidade segundo a organização de três elementos fundamentais – o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica – que configuram os “modelos clássicos modernos” (CASTANHO, 2000, p.24-25): o modelo imperial napoleônico, o modelo idealista alemão, o modelo elitista inglês, o modelo utilitarista

norte-americano e, por fim, o modelo soviético, que é essencialmente uma adaptação do modelo napoleônico ao estalinismo. Cada um desses modelos traz consigo uma concepção implícita de universidade que sofreu modificações no seu contato com a realidade social.

O exemplo mais forte do que foi a universidade moderna ligada umbilicalmente ao Estado é a universidade na França. Segundo Darcy Ribeiro (1975 apud GROPPPO, 2011), o modelo moderno de ensino superior francês é muito mais influenciado e fruto da revolução industrial e das reformas napoleônicas do que pelo modelo da universidade medieval de Paris. Efetivamente, as reformas napoleônicas buscaram institucionalizar o ensino superior considerando-o como serviço público, em função da unificação política e cultural das províncias. Este se erigiu sob valores de um novo humanismo baseado na ciência, na defesa dos direitos humanos e em prol da difusão de um novo saber tecnológico oriundo da revolução industrial. A institucionalização do ensino superior criou, entretanto, uma burocracia racional, seletiva e impessoal, conformando um modelo burocrático de ensino superior. Ainda no século XIX, a Terceira República reorganizou as escolas e faculdades em federações de unidades independentes, as quais foram chamadas de “universidade”. Contudo, não se superou o tradicional isolamento entre as entidades componentes desta federação e a dispersão destas. Além disso, o sistema de concursos para os altos quadros da universidade consolidou todo um sistema voltado mais aos exames que ao ensino (GROPPPO, 2011).

O segundo exemplo clássico de modelo de ensino superior que merece ser destacado é o norte-americano. Esse modelo revela uma tendência, forte nas principais universidades norte-americanas na segunda metade do século XX que demonstra que, se a universidade contemporânea está deixando de ser braço da institucionalização do Estado e enraizamento da nação, ela não está deixando de ser organismo a serviço do capital e de seus mercados. Também, que tal tendência de subsunção da universidade ao capital não é nova – e, provavelmente, nem mesmo uma aberração (GROPPPO, 2011).

Uma forte característica da universidade nos Estados Unidos, em especial das universidades mais prestigiadas, foi sua vinculação orgânica, no contexto da Guerra Fria, ao “complexo militar-industrial-acadêmico” criado em prol do esforço de superar militarmente a União Soviética, com base na doutrina da superioridade

tecnológica das armas (que seria o fator decisivo na vitória militar). Destaca-se a concepção do principal financiador e encomendante deste complexo, o Departamento de Defesa, para quem o único constrangimento para adotar armamento superior era a “viabilidade tecnológica” e não custos ou riscos, o que implicou em pesados investimentos e um encurtamento enorme do tempo entre as fases de inovação e aplicação. A militarização real ou virtual da universidade nos Estados Unidos, em tempos de Guerra Fria, levou Darcy Ribeiro (1975, p. 71 apud GROppo, 2011, p.43) a redigir esta contundente denúncia:

Nesta universidade americana recrutada para a guerra, mais do que para o progresso do saber, o que se espera da matemática e da física são novas bombas, raios da morte e métodos de medir a eficácia dos armamentos. Da biologia e da química, são esperados gêmeos de enfermidades e gases alucinantes; da sociologia, psicologia e antropologia, projetos de controle estratégico-preventivo de camadas sociais virtualmente revolucionárias, e sistemas de utilização dos meios de comunicação com o objetivo de doutrinação em massa.

Estes dois exemplos ajudam a entender o que a universidade do Terceiro Mundo, em especial da América Latina, tinha especialmente diante dos seus olhos, tendo em vista as pressões por sua reforma e adequação aos “novos tempos”: uma universidade burocratizada, em dificuldades para dar conta das novas exigências sociais e econômicas (o modelo francês); uma universidade tecnicizada, que já deixava de ser uma instituição relativamente autônoma e se tornava organismo de atendimento de necessidades mais ou menos urgentes do complexo industrial-militar (o modelo norte-americano). As universidades da América Latina constituíram-se, em geral, a partir do problemático modelo francês, no sentido de conformarem uma “estrutura federativa, profissionalizada, rígida, autárquica, estagnada, duplicadora, autocrática e plutocrática” (RIBEIRO, 1975, p. 11 apud GROppo, 2011, p.44). A universidade latino-americana era extremamente rígida e elitista, apesar de o ativismo estudantil contra este modelo ter dado origem a um elemento que foi marcante nas universidades hispano-americanas no século XX: o co-governo estudantil.

A historiografia demonstra a influência desses modelos na universidade brasileira e a sua importância no surgimento nos modelos contemporâneos de universidade. Dentre os desdobramentos dos modelos clássicos é possível destacar aqueles cujas transformações modernas estão diretamente relacionadas com as mudanças sociais e políticas da sociedade no desenrolar do século XX,

principalmente com a ascensão do capitalismo, tais como o modelo “democrático-nacional-participativo”¹⁷ e o “neoliberal-globalista-plurimodal”. Neste último modelo a universidade não está mais voltada para as necessidades da nação, para as particularidades diferenciais do homem concreto, mas sim para as exigências do mercado, do mundo consumidor, da cultura global(izada) e da informação. A sua preocupação maior será, agora, a satisfação da iniciativa privada, pela busca de instrumentos que habilitem os indivíduos para o seu sucesso na sociedade e não se a sociedade habilita indivíduos para o seu serviço. Este modelo está em sintonia com as alterações no processo produtivo e na forma de acumulação do capitalismo. Para esse modelo, a universidade é:

[...] neoliberal porque se orienta não mais para as necessidades da nação, mas para as exigências do mercado; porque se vê como um empreendimento como tantos outros, sendo preferível que sua iniciativa seja privada, não pública; porque sua administração deve atender antes aos requisitos da eficiência gerencial do que aos reclamos da participação política; porque não se vê mais como instituição que tem um compromisso para melhorar a vida social, deixando questões como essa ao livre jogo das forças do mercado; e enfim, neoliberal porque passa a se definir como um espaço onde o indivíduo busca instrumentos para o seu sucesso na sociedade e não onde a sociedade habilita indivíduos para o seu serviço. Ela é também globalista, porque é o mundo que importa, não mais a nação; porque é a cultura global, não as particularidades diferenciais, que deve estar na sua pauta; porque sua pesquisa já não é voltada para o homem concreto que vive nas suas cercanias, mas para a informação acessível na grande rede de computadores interligada planetariamente. Finalmente, a universidade quer deixar de ser universidade. Seu figurino já não é o de uma instituição pluridisciplinar onde se cultiva o saber pela pesquisa, a formação pelo ensino e o serviço pela extensão. Agora, a universidade passa a ser plurimodal, ou seja, como Proteu, ela assume mil formas, tantas quantas as necessidades do mercado e da integração dos mercados exigirem (CASTANHO, 2000, p.36).

É possível afirmar que, apesar das rupturas históricas, existe uma linha de continuidade onipresente e atemporal entre a universidade antiga e a contemporânea. A sua análise história confirma o pressuposto segundo o qual a universidade se molda com as diferentes configurações sociais e que suas respostas e características estão interligadas com as circunstâncias sócio-históricas a que pertencem num dado momento. Seguidamente, dar-se-á mais ênfase ao momento atual da universidade pública moderna e ao seu momento de crise como compreendido por Boaventura da Sousa Santos, no sentido da sua caracterização.

¹⁷ O modelo de universidade “democrático-nacional-participativo” apresentado por Castanho (2000, p.33-34), foi assim concebido: “democrático porque, à semelhança do que se passava no entorno político, a universidade deveria definir-se como espaço da livre manifestação do espírito; nacional porque, da mesma maneira como o restante da sociedade se aglutinava em torno do Estado nacional para a tarefa do desenvolvimento, assim também a universidade deveria ser um espaço para que a cultura nacional se manifestasse e produzisse a nível superior; e participativo seria na própria prática da vida universitária que se formaria gerações capazes de compreender, assumir e empreender as mudanças necessárias para o desenvolvimento”. Esse modelo, segundo o autor, predomina nas universidades ocidentais, mesmo no Brasil, na segunda metade do século XX.

1.2.2 A universidade no Brasil

O Brasil constitui uma exceção na América Latina: enquanto a Espanha espalhou universidades pelas suas colônias – eram 26 ou 27 ao tempo da independência –, Portugal, fora dos colégios reais dos jesuítas, nos deixou limitados às universidades da Metrópole: Coimbra e Évora. (TEIXEIRA, 1999, p. 29)

Não havia, pois, na Colônia estudos superiores universitários, a não ser para o clero regular ou secular [...] para os que não se destinavam ao sacerdócio, mas a outras carreiras, abriase, nesse ponto de bifurcação, o único, longo e penoso caminho que levava às universidades ultramarinas, à de Coimbra [...] e à de Montpellier [...]. (AZEVEDO, 1971, p. 532)

A afirmação da inexistência¹⁸ da universidade no Brasil, durante o período colonial, usando-se frequentemente a comparação com a situação diferenciada da América espanhola, tem sido recorrente entre os diferentes autores que em distintas épocas e contextos vêm se debruçando sobre a história do ensino superior no Brasil. Parece bastante claro que, considerando-se a universidade como uma instituição específica da civilização ocidental, na forma em que se constituiu historicamente no contexto europeu, essa instituição não foi, ao longo do período colonial, implantada no Brasil. Algumas tentativas sistematicamente frustradas de estender aos colégios jesuítas as prerrogativas universitárias dão conta da intencionalidade da coroa portuguesa de manter a dependência com relação à Universidade de Coimbra, a rigor, a universidade dominante em Portugal (já que a outra universidade existente no Reino, a de Évora, nunca teve as mesmas prerrogativas que Coimbra)¹⁹ (MENDONÇA, 2000; FÁVERO, 2006).

Para Lacombe (1969, apud MENDONÇA, 2000), este laço de dependência não era neutro nem indiferente, servindo, num primeiro momento, aos próprios jesuítas que, desde 1555, detinham o controle da Universidade de Coimbra, e constituindo-se, depois, em um dos mais úteis instrumentos de difusão do

¹⁸ O significado dessa inexistência, suas implicações e suas causas têm sido, entretanto, objeto de interpretações divergentes. Cunha (1980), particularmente, discute essa própria afirmação. Questiona, por um lado, a ideia implícita em alguns autores de que a universidade seria a forma ideal ou natural de organização do ensino superior, e que, portanto, desse ponto de vista, sua ausência significaria no fundo uma carência a ser superada. Por outro, pergunta-se se esta questão não seria apenas de nome, e se os colégios jesuítas e os seminários não se constituiriam em instituições equivalentes às universidades hispano-americanas.

¹⁹ Azevedo (1971) relata a tentativa malsucedida da Câmara da Bahia, em 1671, de conseguir a equiparação do colégio local ao de Évora, de que resultou a provisão de 16 de julho de 1675, por meio da qual se autorizava levar em conta em Coimbra e em Évora, um ano de artes, para os estudantes de retórica e filosofia que tivessem cursado as aulas dos jesuítas na Bahia. Com esta medida, no dizer desse autor, “se fecharam todas as perspectivas para a criação no Brasil colonial, de cursos superiores destinados à preparação para as profissões liberais.” (p. 532-533). Também Villalta (1997) afirma explicitamente que “el-rei procurou manter a dependência em relação à universidade de Coimbra, considerada um aspecto nevrálgico do pacto colonial”, e justifica essa afirmativa acrescentando que Portugal recusou-se, até 1689, a conceder todos os graus e privilégios universitários aos alunos dos colégios jesuítas. Para reforçar essa posição, Villalta relata ainda que, já em 1768, a Corte rejeitou um pedido da Câmara de Sabará para que se criasse uma aula de cirurgia.

pombalismo e do espírito nacionalista. É de notar, aliás, a interpretação que Lacombe, ao traçar as origens do ensino jurídico no Brasil, dá ao fato do seu aparecimento tardio (os cursos jurídicos não se incluíram entre aqueles criados por D. João VI, quando da instalação da Corte portuguesa no Brasil). Referindo-se às instituições de ensino superior criadas por D. João, destaca que estas “resultaram quase sempre de uma necessidade premente de técnicos, e que a formação de juristas não era urgente” (1969, apud MENDONÇA, 2000), já que havia bacharéis em número suficiente formados em Coimbra, prolongando-se, nesta área, durante o Império, a influência dessa universidade. Segundo ele, a *intelligentzia* do Império foi praticamente toda ela ainda constituída pelos bacharéis formados nessa instituição.

Teixeira (1999) chega a afirmar, referindo-se a essa dependência da universidade de Coimbra, que esta foi, até o início do século XIX, a “universidade brasileira”, nela se graduando mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil. O autor atenta ainda para a ambiguidade do estatuto de brasileiro, pelo menos até a Independência, lembrando que não se podia distinguir, quando membros da classe dominante, os brasileiros dos portugueses, e acentuando que, por essa razão, “o brasileiro da Universidade de Coimbra não era um estrangeiro, mas um português nascido no Brasil, que poderia mesmo se fazer professor da universidade” (1999, p. 65). Essa centralidade da Universidade de Coimbra na formação das elites brasileiras leva também o mesmo autor a afirmar, remetendo-se à Reforma Pombalina, que esta atingiu o Brasil principalmente através daquela mesma universidade. No seu espírito renovado, sob o impacto do ideário iluminista, formaram-se não só alguns dos cientistas pioneiros brasileiros (da geração que estudou em Coimbra após a Reforma Pombalina, foi proporcionalmente grande o número dos que seguiram cursos de matemática, ciências naturais e medicina), bem como, contraditoriamente – dado o caráter regalista do pombalismo – as principais lideranças dos movimentos insurrecionais de independência política. Não foi, entretanto, essa tradição universitária que informou as iniciativas tomadas por D. João VI, quando da instalação da Corte no Brasil. Teixeira (1999) relata, a esse mesmo respeito, um episódio extremamente ilustrativo. Quando, em 1808, a família real aportou, num primeiro momento, na Bahia, o comércio local se reuniu e deliberou solicitar ao Príncipe Regente a fundação de uma “universidade literária”, provendo para a construção do palácio real e o custeio da universidade importante

soma de dinheiro. Essa solicitação, entretanto, não foi atendida e, por outro lado, o Príncipe decidiu criar um Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia, em fevereiro desse ano, atendendo ao pedido do cirurgião-mor do Reino, José Correa Picanço, um dos “portugueses brasileiros” formados em Coimbra. Transferida a Corte para o Rio de Janeiro, as instituições criadas por D. João VI, no âmbito do que se pode chamar de ensino superior, estavam, na sua grande maioria, diretamente articuladas à preocupação com a defesa militar da colônia, tornada a sede do governo português. Ainda no ano de 1808, cria-se, no Rio de Janeiro, a Academia de Marinha, e, em 1810, a Academia Real Militar, para a formação de oficiais e de engenheiros civis e militares. Também em 1808, criaram-se os cursos de anatomia e cirurgia, para a formação de cirurgiões militares, que se instalaram, significativamente, no Hospital Militar (como também era o caso do curso da Bahia, citado anteriormente). A esses cursos, de início simples aulas ou cadeiras, acrescentaram-se, em 1809, os de medicina e, em 1813, constituiu-se, a partir desses cursos, a Academia de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro (MENDONÇA, 2000, FÁVERO, 2006).

Outros cursos foram ainda criados, na Bahia e no Rio de Janeiro, todos eles marcados pela mesma preocupação pragmática de criar uma infra-estrutura que garantisse a sobrevivência da Corte na colônia, tornada Reino-Unido. Na Bahia, a cadeira de economia (1808), e os cursos de agricultura (1812), de química (1817) e de desenho técnico (1817). No Rio, o laboratório de química (1812) e o curso de agricultura (1814). Além do caráter pragmático que marcava a quase totalidade dessas iniciativas, cumpre destacar também o seu caráter laico e estatal. De fato, essas instituições foram criadas por iniciativa da Corte portuguesa, e foram por ela mantidas, continuando a sê-lo pelos governos imperiais, após a independência política do Brasil (MENDONÇA, 2000, FÁVERO, 2006).

Por sucessivas reorganizações, fragmentações e aglutinações, esses cursos criados por D. João VI dariam origem às escolas e faculdades profissionalizantes que vão constituir o conjunto das instituições brasileiras de ensino superior até a República. A esse conjunto, viriam se agregar os cursos jurídicos, criados apenas após a Independência, originariamente em São Paulo e Olinda, no ano de 1827. Cunha (1980) refere-se ao acirrado debate que se travou no Parlamento a respeito da localização desses cursos, destacando que, ao final, prevaleceu “a corrente que

defendia a localização das academias fora do Rio de Janeiro e naquelas províncias onde foi mais forte o movimento pela independência” (p. 112). O critério nacionalista teria sido, portanto, determinante no que se refere à localização desses cursos.

Apenas após 1920, quando a ordem da política dos governadores²⁰ começaria a sofrer uma forte contestação por parte de distintos grupos e movimentos, nucleados em torno da bandeira da “republicanização da República”, o debate da educação superior seria retomado com força, num novo contexto, marcado pela ampliação decorrente do esforço de mobilização da opinião pública e pelo confronto entre diferentes projetos de construção/reconstrução da nacionalidade. Anteriormente a essa época, a adoção do sistema federativo propiciara algumas iniciativas de criação de universidades em alguns estados. Essas universidades, entretanto, tiveram uma vida efêmera e, de fato, a primeira instituição que assumiu no Brasil e de forma duradoura, essa denominação foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, pelo governo federal (embora desde 1915 essa criação já estivesse autorizada), através da agregação de algumas escolas profissionais preexistentes, a saber, a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Faculdade de Direito que resultou da junção de duas escolas livres já anteriormente constituídas. A reunião em universidade dessas instituições, entretanto, não teve um maior significado e elas continuaram a funcionar de maneira isolada, como um mero conglomerado de escolas, sem nenhuma articulação entre si (a não ser a disputa pelo poder que se estabelece entre elas, a partir daí) e sem qualquer alteração nos seus currículos, bem como nas práticas desenvolvidas no seu interior. Esse foi o modelo seguido posteriormente pela Universidade de Minas Gerais, criada em 1927, por iniciativa do governo do estado (MENDONÇA, 2000).

Esse período se caracteriza, igualmente, pela emergência, na cena política, das massas urbanas, que se expandem e se diferenciam de forma acelerada como resultado do processo de industrialização e urbanização – produto indireto, nesse momento, da própria dinâmica da economia exportadora – e do processo de burocratização, decorrência, por um lado, da própria ampliação das funções do Estado, e, por outro, da incipiente industrialização do país. Esse contexto condiciona tanto o estabelecimento de um sistema de educação de massa – *vide* a crescente

²⁰ Basicamente, uma ordem política e social que se sustentava nas mesmas oligarquias regionais hegemônicas estabelecidas durante o Império.

expansão da rede pública de ensino primário, a partir daí – quanto o surgimento de diferentes projetos de educação das elites que deveriam dirigir o processo global de transformação da sociedade brasileira, via a reorganização da escola secundária e do ensino superior. Nesse contexto, havia diferentes concepções que atravessavam o debate em torno dessa questão e que se confrontavam no interior da Associação Brasileira de Educação (ABE). Todas as tendências expressavam uma preocupação com a formação das elites dentro de projetos de teor nacionalista, representando, entretanto, diferentes concepções dessa educação das elites. Um primeiro grupo, liderado pelos católicos, valorizava especialmente o papel da escola secundária como agência de homogeneização de uma cultura média, dentro de um projeto de recuperação do país de caráter moralizante que passava pelo resgate da tradição católica na formação da “alma nacional”. Para o segundo grupo, constituído basicamente por professores egressos da Escola Politécnica²¹, a ênfase estava posta nas universidades que deveriam se constituir em verdadeiras “usinas mentais”, onde se formariam as elites para “pensar o Brasil” (equacionar os problemas magnos da nacionalidade) e produzir o conhecimento indispensável ao progresso técnico e científico. Para esse grupo não era a tradição o cimento da unidade nacional, mas todo um conjunto de medidas de integração nacional, decorrentes da expansão do progresso. Dessa perspectiva, esse grupo defendia a criação de Faculdades de Ciências voltadas para a pesquisa científica pura ou desinteressada (MENDONÇA, 2000; FÁVERO, 2006).

A reforma que se consubstanciou no chamado Estatuto das Universidades Brasileiras traz a marca da ambiguidade, decorrência do caráter conciliatório do projeto governamental. A principal inovação prevista no Estatuto era a possibilidade (e não a obrigatoriedade) de incluir entre as escolas que iriam compor a universidade uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, instituição meio híbrida, que deveria se constituir, por um lado, em um órgão de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada, e, por outro, ser, antes de tudo e eminentemente, um Instituto de Educação, destinado a formar professores especialmente para o ensino

²¹ Segundo Paim (1982), esse era o grupo que, no interior da Politécnica, liderava a reação contra o positivismo ainda dominante no âmbito dessa escola, e que foi responsável pela introdução de um novo conceito de ciência (a ciência experimental) no Brasil. Foram também integrantes desse grupo que, anteriormente, em 1916, fundaram a Academia Brasileira de Ciências.

normal e secundário. A justificativa para esse caráter híbrido estava em que era preciso ter cautela e, ao se instalar pela primeira vez no país um Instituto de Alta Cultura, essa instituição “não poderia ser organizada de uma vez e de forma exclusiva” (FÁVERO, 1980, anexo I, p. 132-133). Esse mesmo argumento era usado para justificar a tutela que se estabelecia, por parte do governo federal, sobre as instituições de ensino superior. O Estatuto desagradou a ambas as partes envolvidas na discussão. O grupo dos engenheiros da ABE criticava não só a excessiva ingerência oficial na universidade (esse grupo defendia fortemente a autonomia universitária, como condição para que se fizesse ciência desinteressada), bem como o caráter pragmático da Faculdade de Ciências, Educação e Letras. Os católicos acusavam o projeto de laicizante e, com base nesse argumento, criticavam tanto o seu caráter centralizador quanto a sua feição pragmática (MENDONÇA, 2000).

No entanto, no interior da ABE, travava-se uma luta pelo controle da entidade entre os católicos e um novo grupo que acabaria por assumir a sua direção, constituído pelos intelectuais que vieram a ser conhecidos como os Pioneiros da Educação Nova e que, em 1932, lançaram o seu Manifesto ao Povo e ao Governo, onde explicitavam o seu programa de reforma da educação, que incluía a criação de “verdadeiras” universidades. Esse Manifesto endossa uma concepção de universidade bastante próxima àquela defendida pelos “engenheiros” da Seção de Ensino Técnico e Superior. A universidade é concebida numa tríplice função de “criadora de ciências (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes” (AZEVEDO, 1958, p.74-75). Defende-se a centralidade da pesquisa, como “sistema nervoso da Universidade, que estimula e domina qualquer outra função” (AZEVEDO, 1958, p.75), assumindo a crítica às instituições de ensino superior existentes no Brasil, que nunca teriam ultrapassado “os limites e as ambições” da formação profissional. À universidade assim concebida competiria o “estudo científico dos grandes problemas nacionais”, gerando um “estado de ânimo nacional” capaz de dar “força, eficácia e coerência à ação dos homens”, independentemente das suas divergências e diversidades de ponto de vista. Nessa instituição seriam formadas as elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e os educadores – aí entendidos os professores para todos os graus de

ensino (MENDONÇA, 2000, FÁVERO, 2006). Em linhas gerais, essa foi a concepção que informou as duas experiências universitárias desenvolvidas ao longo desses anos por iniciativa de educadores vinculados ao grupo dos renovadores, a saber, a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, pelo grupo de intelectuais que se articulava em torno ao jornal *O Estado de S. Paulo*, entre os quais Fernando de Azevedo, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), criada por Anísio Teixeira em 1935, no bojo da reforma de ensino por ele empreendida, como secretário de Educação, no Rio de Janeiro. A USP, instituída por meio do Decreto nº 6.283/34, surge com as seguintes finalidades:

a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida; c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres. (art. 2º) (apud FÁVERO, 2006, p.24-25)

Na inauguração dos cursos da UDF (31/07/1935), Anísio Teixeira, em discurso então proferido, ressalta:

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades. (TEIXEIRA, 1998, p.35)

Com essas palavras, Anísio Teixeira chama a atenção para um problema fundamental: uma das características da universidade é a de ser um *locus* de investigação e de produção do conhecimento. E uma das exigências para a efetivação desse projeto era, sem dúvida, o exercício da liberdade e a efetivação da autonomia universitária. Mas, como pensar em autonomia universitária no limiar do Estado Novo? No item “Serviços relativos à educação”, no Plano de Reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), o Ministro Capanema assinala: “É à luz do critério de que a União não deve criar, manter e dirigir senão os serviços de significação nacional, que vamos enumerar quais não de ser os serviços federais de educação” (BRASIL. MESP, 1935, p. 26). Entre outros, o primeiro mencionado é a Universidade do Brasil. A respeito dessa instituição frisa: “À universidade, instituída, mantida e dirigida pela União, há de caber, sob todos os pontos de vista,

uma função de caráter nacional” (BRASIL. MESP, 1935), ressaltando que, em primeiro lugar, ela deve tornar-se padrão, não querendo afirmar com isso “que todas as universidades do Brasil devam ser iguais à universidade federal” (BRASIL. MESP, 1935, p. 29). Vale observar ainda que, ao instituir a Universidade do Brasil, a Lei nº 452/37, que a criou, não faz referência ao princípio de autonomia em suas disposições gerais²².

Com a deposição do presidente Vargas, em outubro de 1945, e o fim do Estado Novo, o país entra em nova fase de sua história. Inicia-se um movimento para repensar o que estava identificado com o regime autoritário até então vigente. No final dos anos 1940, como no início dos anos 50, começam a esboçar-se nas universidades algumas tentativas de luta por uma autonomia universitária, tanto externa como interna. Todavia, a situação é complexa. A propósito, Raul Bittencourt observa: “mesmo depois do Estado Novo, quando essa Universidade se torna autônoma por decreto, a situação não muda muito”, acrescentando: é suficiente pensar no “DASP a intervir, dia a mais dia, na vida das universidades federais, com aspereza e incidência” (1946, p. 562, apud FÁVERO, 2006). Quanto à institucionalização da pesquisa científica, Antônio Paim, fazendo um balanço das instituições universitárias nos anos 80, observa: “(...) o impulso original que a pesquisa científica veio alcançar entre 1935 e 1945 leva a uma grande frustração na década de 50. Tornada instrumento de consolidação da universidade, que fora recusada sistematicamente ao longo de mais de um século, a pesquisa científica não chega contudo a assumir igualmente feição acabada (PAIM, 1982, p. 80 apud FÁVERO, 2006). Multiplicam-se as universidades, mas com predomínio da formação profissional, sem idêntica preocupação com a pesquisa e a produção de conhecimento. A partir da década de 50, acelera-se o ritmo de desenvolvimento no país, provocado pela industrialização e pelo crescimento econômico. Simultaneamente às várias transformações que ocorrem, tanto no campo econômico quanto no sociocultural, surge, de forma mais ou menos explícita, a tomada de

²² Essa inferência procede quando se analisa o art. 27, o qual dispõe que tanto o reitor como os diretores dos estabelecimentos de ensino seriam escolhidos pelo presidente da República, dentre os respectivos catedráticos e nomeados em comissão. Por outro lado, torna-se expressamente proibida, aos professores e alunos da universidade, qualquer atitude de caráter político-partidário ou comparecer às atividades universitárias com uniforme ou emblema de partidos políticos. Essas determinações não seriam de estranhar, considerando-se o contexto em que elas são elaboradas.

consciência, por vários setores da sociedade, da situação precária em que se encontravam as universidades no Brasil. Essa luta começa a tomar consistência por ocasião da tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sobretudo na segunda metade dos anos 1950, com a discussão em torno da questão escola pública versus escola privada. Limitados inicialmente ao meio acadêmico, os debates e reivindicações deixam de ser obra exclusiva de professores e estudantes para incorporarem vozes novas em uma análise crítica e sistemática da universidade no país (FÁVERO, 2006).

Ao longo dos anos 50/60, o ensino superior no Brasil sofreria o impacto das duas ideologias que se constituíram na base de sustentação dos governos que se sucederam até 1964, e que iriam condicionar tendências diferentes e algumas vezes contraditórias que marcaram a forma como o ensino superior se desenvolveu durante esse período. Sob o impacto do populismo, o ensino superior passou por um primeiro surto de expansão no país. Cunha (1983) aponta algumas características desse processo de expansão. O número de universidades existentes no país cresceu de 5, em 1945, para 37, em 1964. Nesse mesmo período, as instituições isoladas aumentaram de 293 para 564. Independentemente dos valores absolutos, Cunha chama atenção para o fato de que enquanto o número de universidades foi multiplicado por 7, o de escolas isoladas não chegou a dobrar. Essas universidades continuavam a nascer do processo de agregação de escolas profissionalizantes, como é o caso das nove universidades católicas que se constituíram. Na sua maioria, entretanto, eram universidades federais, criadas através do processo de federalização de faculdades estaduais ou particulares. Do ponto de vista do número de estudantes matriculados, a taxa de crescimento no ensino superior, nesse mesmo período, foi de 236,7%, o que indica uma intensificação do ritmo de crescimento bastante significativa em comparação com os períodos anteriores (2,4%, a taxa média anual, entre 1932 e 1945, e 12,5%, entre 1945 e 1964). Em 1968 foi instituído o Grupo de Trabalho (GT) encarregado de estudar a reforma da Universidade brasileira, constituído por representantes dos Ministérios da Educação e Planejamento, do Conselho Federal de Educação e do Congresso. Aprovado rapidamente, e transformado em lei, o Relatório do GT forneceria as linhas gerais do paradigma com base no qual a universidade brasileira se consolidaria. Desta perspectiva, a lei 5.540 afirmava explicitamente constituir-se a universidade na forma

ideal de organização do ensino superior, na sua tríplice função de ensino, pesquisa e extensão, enfatizando-se a indissolubilidade entre essas funções, particularmente entre ensino e pesquisa, sendo esta última o próprio distintivo da universidade. A partir daí, as universidades, particularmente as públicas – num primeiro momento, mantidas na sua quase totalidade pelo governo federal –, entrariam em um processo de consolidação, mesmo que irregular em seu conjunto, bastante ajudado pela institucionalização da carreira docente e, especialmente, pela definitiva implantação dos cursos de pós-graduação. Este último foi, sem dúvida, o principal fator responsável pela mudança efetiva da universidade brasileira, garantindo, por um lado, o desenvolvimento da pesquisa no âmbito da universidade e, por outro, a melhoria da qualificação dos docentes universitários.

Privilegiando, de início, as áreas das chamadas ciências exatas, as agências de fomento criadas ao longo dos anos 50 acabaram por garantir uma surpreendente expansão da pós-graduação no país, que atingiu, num segundo momento, também as áreas das ciências humanas e sociais. Por outro lado, a autonomia da universidade não teve condições para se efetivar, no contexto do regime autoritário. Em parte porque o controle centralizado dos recursos materiais e financeiros pelo governo federal acabou por atrelar o seu funcionamento às políticas governamentais. E também porque, internamente, o governo da universidade estruturou-se por uma espécie de pacto entre as oligarquias acadêmicas tradicionais e os novos segmentos da comunidade acadêmica, formando-se, de acordo com as peculiaridades históricas de cada instituição, diferentes tipos de composição entre essas partes que definem uma estrutura de poder nem sempre orientada pela dimensão propriamente acadêmica.

Mudanças substantivas no ensino superior foram introduzidas pela política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso que desde 1995 conduziu uma ampla reforma do sistema de ensino. No caso específico do ensino superior, essa reforma, que se consubstanciou na nova LDBEN e em outros documentos legais complementares, combinando-se com uma política de congelamento de salários dos docentes das universidades públicas, de corte de verbas para a pesquisa e a pós-graduação, de redirecionamento do financiamento público com efeitos preocupantes para as universidades públicas, as quais tiveram um efeito fortemente desmobilizador sobre o movimento docente universitário.

1.3 As três crises da universidade moderna

Para Boaventura de Sousa Santos (1989, 2001, 2005b) a universidade atual enfrenta uma situação extremamente complexa: são-lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade enquanto o Estado restringe cada vez mais as políticas de financiamento das suas atividades. No enfrentamento deste duplo desafio a universidade tem demonstrado suas limitações, tanto mais que estes desafios parecem apontar para transformações profundas e não para simples reformas parcelares. Para Santos, além disso, a impreparação da universidade é estrutural e não conjuntural, uma vez que a perenidade da instituição universitária está associada à rigidez funcional e organizacional e à sua relativa impermeabilidade às pressões externas.

Esta situação atual da universidade tem-lhe imposto uma gestão de tensões especialmente problemática em três domínios: (1) a contradição entre a produção de alta cultura e de conhecimentos exemplares necessários à formação das elites de que a universidade se tem ocupado desde a idade média, e a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos úteis para as tarefas de transformação social e nomeadamente para a formação da força de trabalho qualificada exigida pelo desenvolvimento industrial; (2) a contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credencialização das competências e as exigências sócio-políticas da democratização e da igualdade de oportunidades; (3) e, finalmente, a contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e dos objetivos institucionais e a submissão crescente a critérios de eficácia e de produtividade de origem e natureza empresarial (SANTOS, 1989, 2001).

Surgem aqui as três crises da universidade moderna. A primeira contradição entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais manifesta-se como uma crise de hegemonia. Para Santos (1989, p.14) “há uma crise de hegemonia sempre que uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva”. A incapacidade da universidade em desempenhar funções contraditórias levou a que os grupos sociais mais atingidos procurassem formas alternativas de atingir seus objetivos. A segunda contradição, imposta pelo paradoxo entre hierarquização e democratização, manifesta-se como uma crise de legitimidade. “Há

uma crise de legitimidade sempre que uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceite” (SANTOS, 1989, p.15). A visibilidade desta crise está na evidência da falência dos objetivos coletivamente assumidos. Por último, a terceira contradição, entre a autonomia e produtividade, manifesta-se como crise institucional. Segundo o autor, “há uma crise institucional sempre que uma dada condição social estável e auto-sustentada deixa de poder garantir os pressupostos que asseguram a sua reprodução” (SANTOS, 1989, p.15). A universidade sofre uma crise institucional na medida em que a sua capacidade e característica organizativa é colocada em questão e conseqüentemente lhe é imposto um modelo organizativo advindo de outro tipo de organizações, consideradas mais eficientes.

1.3.1 A crise de hegemonia

A universidade possui uma posição privilegiada enquanto local de eleição para a produção de alta cultura e conhecimento científico avançado. A exigência colocada no trabalho universitário, a excelência das suas produções culturais e científicas, a criatividade da liberdade intelectual, a autonomia e o universalismo dos seus objetivos fizeram da universidade uma instituição única com uma posição completamente distinta das outras instituições sociais, dotada de grande prestígio social e considerada imprescindível para a formação das elites. No entanto, no pós-guerra e sobretudo a partir dos anos sessenta – que trouxeram as transformações impostas pelo capitalismo – essa concepção entrou numa crise profunda que pode ser analisada através das seguintes dicotomias: alta cultura/cultura popular; educação/trabalho; teoria/prática.

A alta cultura é uma cultura-sujeito enquanto a cultura popular é uma cultura-objeto das ciências emergentes, da etnologia, do folclore, da antropologia cultural, todas estas rapidamente convertidas em ciências universitárias. No entanto, a centralidade da universidade advém do fato de esta ser o centro da cultura-sujeito, ou alta cultura. A cultura de massas tem uma lógica de produção, distribuição e de consumo bastante distinta e muito mais dinâmica do que é próprio da cultura universitária, e seus produtos concorrem com a alta cultura porque reciclam constantemente os produtos desta e competem com ela na formação do universo cultural dos estudantes. A explosão da população universitária, a alteração relativa

da composição de classe do corpo estudantil e a ampliação dos quadros de docentes e investigadores²³ possibilitaram a massificação da universidade e com ela o deslocamento desta dicotomia para dentro da universidade pelo dualismo que introduziu entre universidade de elite e universidade de massas. Tal como aconteceu, a democratização-massificação da universidade traduziu-se fundamentalmente na diferenciação e hierarquização entre universidades e entre estas e outras instituições de ensino superior. Consequentemente, a produção da alta cultura permaneceu em grande medida controlada pelas universidades com mais prestígio, enquanto as universidades de massas se limitaram à distribuição de alta cultura ou, quando a produziram, o fizeram com um nível inferior de exigência e de qualidade (SANTOS, 1989, 2001).

A dicotomia educação-trabalho é fundamental para a compreensão da hegemonia da universidade e começou por significar a existência de dois mundos que não se comunicavam: o mundo ilustrado e o mundo do trabalho. Quem pertencia a um estava automaticamente dispensado ou excluído do outro. No final do período do capitalismo liberal esta dicotomia começou a se transformar e, a partir do período do capitalismo organizado, passou a significar a separação temporal de dois mundos intercomunicáveis que formaram uma sequência temporal e natural: educação-trabalho. Esta transformação da dicotomia acarretou a transformação dos dois elementos que a compõem e instalou, de alguma forma, a dicotomia dentro de cada um deles. A educação de nível universitário, que respondia inicialmente à transmissão da alta cultura, formação do carácter, modo de aculturação e socialização necessário ao desenvolvimento da sociedade, passou a ser também – e cada vez mais – educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas e outras competências consideradas necessárias aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço da produção. Por seu lado, o trabalho que era inicialmente associado ao desempenho da força física no manuseio dos meios de produção, passou também a ser trabalho intelectual qualificado, produto de uma formação profissional mais ou menos prolongada. Efetivamente, “a educação cindiu-se entre a cultura geral e a formação profissional e

²³ Para Bourdieu (2011) estas integram um quadro de mudanças morfológicas, isto é, transformações globais do campo social que afetam o campo universitário, das quais a mais importante é o afluxo da clientela de estudantes que em parte determina o crescimento desigual do volume das diferentes partes do corpo docente e, assim, a transformação da relação de forças entre as faculdades e as disciplinas.

o trabalho, entre o trabalho não qualificado e o trabalho qualificado” (SANTOS, 1989, p.21).

A dicotomia teoria-prática tem por base a tradicional reputação da universidade no domínio da investigação e da produção teórica. A busca desinteressada da verdade, a escolha de métodos, técnicas e temas de investigação, a busca pelo avanço da ciência são marcas da universidade moderna que constituem a justificação da autonomia e da especificidade da universidade como instituição. De fato, se o objetivo da formação profissional não conseguiu eliminar o objetivo educacional geral da universidade é muito devido ao fato de que é a investigação o objetivo primordial da universidade. Daí a dicotomia entre teoria e prática e a prioridade absoluta da primeira, pelo menos até ao pós-guerra e depois nos anos sessenta, quando a universidade se viu confrontada com a reivindicação do seu envolvimento e do conhecimento nela produzido na resolução de problemas económicos e sociais prementes. A dicotomia entre teoria e prática foi assim posta em causa e a universidade foi obrigada a abdicar da sua hegemonia teórica. Podemos levantar duas razões fundamentais do apelo à prática das universidades: (1) a crescente transformação da ciência em força produtiva, bem como a competitividade internacional das economias ser fundada em ganhos de produtividade cientificamente provados; (2) uma vertente mais sócio-política que se traduziu na crítica do isolamento da universidade, da torre de marfim insensível aos problemas do mundo contemporâneo, apesar de ter acumulado conhecimentos sofisticados sobre o mesmo (SANTOS, 1989, 2001).

1.3.2 A crise de legitimidade

O carácter consensual de uma determinada condição social, na sociedade moderna, tende a ser medido pelo seu conteúdo democrático: o consenso será tanto maior quanto maior for a sua consonância com os princípios filosóficos e políticos que caracterizam a sociedade democrática. Este consenso será também critério para a legitimidade da universidade moderna e, à sua luz, não admiraria que a legitimidade da universidade fosse, à partida, bastante precária. De fato, a universidade moderna propunha-se à produção de um conhecimento superior e elitista para ser ministrado também a uma pequena minoria superior e elitista de

jovens, em um contexto institucional classista pontificado do alto do seu isolamento sobre a sociedade (SANTOS, 1989, 2001).

Apesar deste fato, a legitimidade da universidade não foi seriamente colocada em causa durante o período do capitalismo liberal, muito devido ao fato de que o Estado liberal, neste período, não era também fortemente democrático. Compreende-se, pois, que a legitimidade da universidade moderna, apesar de sempre precária, só tenha entrado em crise no período do capitalismo organizado e, tal como a crise da hegemonia, principalmente no final do período – início dos anos sessenta. Como diz o próprio autor:

A crise de legitimidade ocorre, assim, no momento em que se torna socialmente visível que a educação *superior* e a *alta* [grifo do autor] cultura são prerrogativas das classes superiores altas. Quando a procura de educação deixa de ser uma reivindicação utópica e passa a ser uma aspiração socialmente legítima, a universidade só pode legitimar-se satisfazendo-a. Por isso, a sua função tradicional de produzir conhecimentos e de os transmitir a um grupo social restrito e homogêneo, quer em termos das suas origens sociais quer em termos dos seus destinos profissionais e de modo a impedir a sua queda de status, passa a ser duplicada por estoura de transmitir conhecimentos a camadas sociais muito amplas e heterogêneas e com vista a promover a sua ascensão social. Daí, a implicação mútua da crise de hegemonia e da crise de legitimidade: o tipo de conhecimentos produzidos (questão de hegemonia) tende a alterar-se com a alteração do grupo social a que se destina (questão da legitimidade). Por isso, as respostas da universidade à crise de hegemonia analisada acima – incorporação limitada da cultura de massas, da formação profissional, da investigação aplicada e da extensão à comunidade – só são plenamente compreensíveis se tivermos em mente que com elas a universidade pretende incorporar, de modo igualmente limitado, grupos sociais até então excluídos (filhos da classe operária e da pequena burguesia, de imigrantes, mulheres, minorias étnicas). (SANTOS, 1989, p.38)

De fato, a partir do momento em que a universidade passou a ser o lugar de procura de democracia e não somente de excelência, os limites da congruência entre os princípios da universidade e os princípios da democracia ficaram mais visíveis:

Como compatibilizar a democratização do acesso com os critérios da selecção interna?; como fazer interiorizar numa instituição que é, ela própria, uma “sociedade de classes” os ideais de democracia e de igualdade?; como fornecer aos governados uma educação semelhante à que até agora foi fornecida aos governantes, sem provocar um “excesso de democracia” e, com isso, a sobrecarga do sistema político para além do que é tolerável?; como é possível, em vez disso, adaptar os padrões de educação às novas circunstâncias sem promover a mediocridade e descaracterizar a universidade? (SANTOS, 1989, p.38)

Em resposta a estas questões, a universidade se prestou a uma forma de solução de compromisso que lhe permitiu continuar a reclamar sua legitimidade sem deixar de ser elitista. Ela procurou desvincular na prática o discurso ideológico da universidade na procura de democracia e de igualdade, de uma tal forma que a satisfação razoável da primeira não implicasse a satisfação exagerada da segunda. Isto tornou-se possível sobrepondo à diferenciação e estratificação da universidade de acordo com o tipo de conhecimentos produzidos, e a diferenciação e estratificação segundo a origem social do corpo estudantil. De fato, os múltiplos dualismos referidos, como entre ensino superior universitário e não-universitário, entre universidades de elite e universidades de massas, entre cursos de grande prestígio e cursos desvalorizados, entre estudos sérios e cultura geral, foram referidos, entre outras coisas, segundo a composição social da população escolar (SANTOS, 1989, 2001). Em suma, “perante a reivindicação social de um modelo de desenvolvimento mais igualitário, a universidade expandiu-se segundo uma lei de desenvolvimento desigual” (MOSCATI, 1983 apud SANTOS, 1989, p.39).

1.3.3 A crise institucional

Na crise institucional verifica-se a repercussão conjunta da crise de hegemonia e da crise de legitimidade, e o valor em causa nesta crise é essencialmente a autonomia universitária. Muito em consequência da crise do Estado-Providência, da deterioração progressiva das políticas sociais, dos apoios públicos e políticos à habitação, saúde e educação, o Estado procedeu a reestruturações profundas no seu orçamento e sempre no sentido de desacelerar e mesmo contrair o orçamento social. Rapidamente o Estado tem passado da posição de provedor de bens e serviços de educação (escolas, ensino) para a condição de comprador de bens e serviços produzidos no setor privado. Em consequência, a universidade pública tem vindo a sofrer cortes orçamentais significativos, sobretudo na área das ciências sociais e humanidades, ao mesmo tempo que é obrigada a defrontar-se com a crescente concorrência da universidade privada, fortemente financiada pelo Estado (SANTOS, 1989, 2001).

Os cortes orçamentais provocam três efeitos principais na vida institucional da universidade. Porque são seletivos, alteram as posições relativas das diferentes áreas do saber universitário e das faculdades, departamentos ou unidades onde serão investigadas e (ou) ensinadas, e, com isto, desestruturam as relações de poder em que assenta a estabilidade institucional. Porque são sempre acompanhados do discurso da produtividade, obrigam a universidade a questionar-se em termos que lhe são pouco familiares e a submeter-se a critérios de avaliação que tendem a dar do seu produto, qualquer que ele seja, uma avaliação negativa. Por último, porque não restringem as funções da universidade na medida das restrições orçamentais, os cortes tendem a induzir a universidade a procurar meios alternativos de financiamento, para o que se socorrem de um discurso aparentemente contraditório que salienta simultaneamente a autonomia da universidade e a sua responsabilidade social. (SANTOS, 1989, p.41)

Foi visto atrás que a universidade respondeu à solicitação de uma participação mais ativa na luta pela produtividade industrial seguindo uma estratégia de minimização do risco de perda de hegemonia, e não seria de admirar que de entre os benefícios esperados dessa participação os financeiros fossem os mais esperados. No entanto, os fluxos provindos das empresas, porque subordinados aos critérios de rentabilidade do investimento próprios da indústria, acabaram por exercer uma pressão no sentido da avaliação do desempenho da universidade. Ou seja, a participação da universidade na luta pela produtividade acabou virando essa luta contra a própria universidade, e o impacto institucional decorrente não se fez esperar.

A exigência da avaliação do desempenho universitário é concomitante da crise de hegemonia. A posição da universidade como centro de produção de conhecimentos científicos e de educação superior fez com que a ideia da avaliação do desempenho universitário fosse olhada com estranheza e até com hostilidade. Se à primeira vista se compreende mal uma tal atitude – a universidade é compulsivamente virada para a avaliação, desde a avaliação escolar dos estudantes até à avaliação dos docentes e investigadores –, por outro lado é compreensível que “a compulsão da avaliação interna desenvolva por si uma certa rejeição da avaliação externa” (SANTOS, 1989, p.42). Mesmo que a avaliação seja exercida pela própria universidade, ainda assim ela será externa pois se guia por valores e exigências externos a ela e próprios de outras organizações. Ao mesmo tempo, se o Estado tem-se tornado menos presente como financiador, entretanto, ele tem-se tornado mais presente na vigilância e na intromissão em relação à aplicação e gestão deste parco financiamento.

São conhecidas três grandes problemáticas associadas à avaliação do desempenho funcional da universidade: a definição do produto universitário; os critérios da avaliação; a titularidade da avaliação. A primeira remete à problemática de identificar os produtos da universidade²⁴ e até o próprio sentido de se falar em produto²⁵. A segunda está em estabelecer medidas para a avaliação da qualidade e eficácia dos produtos universitários e aqui entra o problema do quantitativismo enquanto tendência a privilegiar as medidas quantitativas e que por sua vez está ligado ao economicismo vigente na avaliação universitária. A terceira problemática está na identidade do avaliador que reside na dependência da universidade pública do orçamento de um Estado que é progressivamente mais exigente quanto a critérios de eficiência e eficácia (SANTOS, 1989, 2001).

No caso da universidade brasileira é possível afirmar que a crise institucional se dá em meio às outras crises pretéritas ainda em aberto – a crise da hegemonia, em uma universidade que se institucionalizou sob a lógica de um Estado autoritário, durante o Regime Militar, e a crise da legitimidade, com a questão ainda a resolver relativa ao acesso das camadas médias e populares a um ensino superior de qualidade. Groppo (2011) se refere a várias transformações normativas e institucionais a partir de 1994 (orientadas pelo Banco Mundial) que levaram o sistema superior brasileiro a seguir tendências de outros países no que se refere à vinculação avaliação-financiamento, como modo de “forçar as instituições de ensino superior a alterar o seu modo de gestão e de produção acadêmica e lançar-se no que se passou a chamar de quase-mercado educacional” (AMARAL, 2005 apud GROPPPO, 2011, p.51). No Brasil, estas reformas e esta vinculação têm gerado um híbrido público-privado nas instituições públicas, via privatização dissimulada em vez de direta, nos quais os poucos recursos obrigam instituições a buscar fontes alternativas que passam a ser mesmo, muitas vezes, a razão de ser destas, como prestação de serviços, assessorias, consultorias, cursos de especialização e extensão e até cobrança de taxas. Algumas ações neste sentido se vêem no modelo que acabou sendo adotado para a distribuição de recursos entre Instituições

²⁴ A produção e transmissão do conhecimento científico, a produção de trabalhadores qualificados, a elevação do nível cultural da sociedade, a formação do caráter, a identificação de talentos, a participação na resolução de problemas sociais são produtos, não só muito variados, como difíceis de definir.

²⁵ Pode entender-se que o uso do termo “produto” e até de “produção” envolve a opção por uma metáfora economicista e materialista que introduz um enviesamento de base na avaliação do desempenho da universidade, no sentido da sua bibliometria.

Federais de Ensino Superior (cujo efeito foi aumentar a segregação entre instituições fortes, que passam a ter mais recursos ainda, e débeis), o estabelecimento da Gratificação de Estímulo à Docência como complemento ao salário docente por “produtividade” (gerando “aulismo” e busca desenfreada de eventos para fazer pontos) e o “Provão”. Outra medida foi a substituição do Provão pelo SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), mas sem discussão maior sobre a necessidade destas grandes avaliações nacionais (GROPPO, 2011).

Complementando estas ideias sobre a crise institucional da universidade, José Dias Sobrinho (2005, p.167-168) destaca os efeitos sobre o ensino superior das novas demandas do “pensamento dominante”, oriundas dos avanços em ciência e tecnologia e dos processos de globalização: “foco mais centrado na função econômica e nas capacidades laborais”; demandas principais com “sentido muito mais imediatista, pragmático e individualista”; orientação para o mercado, não para o saber como bem público; adoção acrítica da tese da sociedade do conhecimento – em um contexto em que a competitividade tem no conhecimento e na capacidade de aprender bases muito importantes, gera-se uma crença até determinista “no conhecimento como insumo econômico de grande importância estratégica para a competitividade”; a pesquisa nas instituições universitárias se torna refém da inovação tecnológica e certos tipos de conhecimento passam a ter muito mais valor (são aqueles “relacionados com os processos de inovação tecnológica e produção industrial”); criação de políticas e instâncias de controle sobre a finalização da ciência, determinando os temas, a epistemologia e metodologias adotadas, com base na avaliação e nas políticas de financiamento; e diferenciação dos sistemas universitários, entre nações e dentro das nações, neste novo concerto da globalização do capitalismo – se para todos se exige mais e melhor escolarização, não se exige de todos a oferta da mais qualificada forma de educação no jogo da globalização, já que, para boa parte dos países, o sistema de ensino deve ser simples provedora de mão-de-obra barata.

Shugurensky e Naidorf (2004, apud GROPPO, 2011) indicam ainda outro aspecto oriundo da crise institucional da universidade: a metamorfose da cultura acadêmica. Segundo o trabalho desses autores houve profundas mudanças, em especial ao longo dos anos 1980, na cultura acadêmica dos docentes universitários

do Canadá e Argentina (os casos estudados por eles), sob o impacto dos processos acima descritos, em especial das políticas neoliberais de “mercadorização do conhecimento”. Destes processos resultou um verdadeiro capitalismo acadêmico. Se a cultura acadêmica nas universidades públicas de Argentina e Canadá era “quase indiferente quer contra o estabelecimento de vínculos mais estreitos com as empresas” (p. 1000), a partir do final do século XX passa a considerar tais vínculos como “uma realidade inevitável e muitas vezes até desejável” (p. 1000). Esta mudança, que pode ser observada, com suas especificidades, no Brasil também se deu muito rapidamente e quase sem debates fora ou dentro da universidade.

É pertinente, neste contexto, a reflexão de Chauí (1999) sobre a tentativa de transformar as universidades em organizações sociais, o que está metamorfoseando não só toda a cultura acadêmica, mas de toda a universidade. A autora considera que a crise institucional encaminha a universidade para deixar de ser efetivamente uma instituição, metamorfoseando-se em uma organização. Da universidade instituição quase-autônoma, estaríamos passando à era da universidade operacional. Nesta perspectiva, traz a autora:

A universidade, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. É regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégia de programas e de eficácia organizacional, e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes às exigências exteriores ao trabalho intelectual (CHAUÍ, 1999, p.220-221).

O conceito de universidade é considerado como um “entulho semântico”, com um ensino fragmentado e com uma visão imediatista, centrada na economia de recursos e nas ideias de modernização, racionalização e produção que decretaram, segundo Chauí (1995, p.60-61):

[...] o fim da autonomia na criação e transmissão de conhecimentos; o fim da universidade pública como instituição, em geral, e como instituição democrática de garantia de direitos; a submissão do trabalho docente de pesquisa e de pesquisa a padrões e finalidades externos determinados pelas exigências do mercado [e] a substituição de universidade por centros, núcleos e institutos de pesquisa diretamente subvencionados pelas empresas cujos critérios de seleção e admissão de estudantes e pesquisadores serão a eficiência e a produtividade medidas não pelas exigências intrínsecas à produção de conhecimentos, mas por sua rentabilidade econômica.

A universidade “modernizada” é capaz de organizar racionalmente métodos e técnicas de ensino e pesquisa, agilizar a estrutura administrativa das instituições por meio de desmembramentos que atomizam a complexidade administrativa em unidades menores. No entanto, sua produção não estará submetida a uma verdade e a um saber transcendente, e sim a uma “transcendência profana”, a um saber que lhe é exterior e ao qual prestará serviços: o mercado (CHAUÍ, 1995). Assim, a ascensão da universidade operacional tem íntima relação com os processos que implicam a transformação do capitalismo e a própria crise do Estado nacional moderno, no contexto da flexibilização do trabalho, da acumulação flexível do capital, da emergência de uma suposta “sociedade do conhecimento” e da globalização:

Trata-se, de facto, de uma questão política, por mais que as exigências da avaliação sejam formuladas em termos tecnocráticos (eficiência; conhecimento do produto universitário; gestão racional), e é como questão política que deve ser enfrentada pela universidade. Aliás, as abordagens tecnocráticas da problemática da avaliação escondem a fraqueza política da universidade, sobretudo da universidade pública. Perante isto, a universidade só poderá resolver a crise institucional se decidir enfrentar a exigência da avaliação e, para que tal possa ser feito com sucesso, a universidade tem de procurar coligações políticas, no seu interior e no seu exterior, que fortaleçam a sua posição na negociação dos termos da avaliação. [...] Contudo, a autonomia e a especificidade institucional da universidade têm vindo a impedir a busca de tais coligações. No que respeita às coligações no interior, a “*sociedade de classes*” que a universidade tem sido tradicionalmente não facilita a constituição de uma comunidade universitária, certamente a várias vozes, mas que inclua docentes e investigadores em diferentes fases da carreira, estudantes e funcionários. Tal dificuldade é hoje particularmente gravosa, pois a universidade só pode ser uma força para o exterior se possuir uma força interior, e a democratização interna da universidade é a pré-condição da constituição desta força. No que respeita às coligações exteriores, a “torre de marfim” que a universidade também foi durante séculos é ainda uma metáfora simbólica demasiadamente forte para permitir à universidade a procura de aliados externos, sem ver nisso uma perda de prestígio ou uma perda de autonomia (SANTOS, 1989, p.48, o grifo é nosso).

Esses pontos serão explorados com maior profundidade nas páginas seguintes. No sentido de uma melhor apreensão dos conceitos e eixos teóricos de Pierre Bourdieu apresentar-se-á de seguida uma síntese – necessariamente incompleta – da sua teoria praxiológica – isto é, com ênfase nas práticas objetivas –, que tentará, pelo menos, lançar as bases conceituais suficientes para a compreensão do corpo teórico que servirá como pano de fundo teórico dos desenvolvimentos ulteriores desta dissertação.

2 A PRAXIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU

Em conformidade com um preceito epistemológico derivado do “racionalismo aplicado”²⁶ de Bachelard, qual seja o princípio metodológico de contínua fertilização recíproca entre reflexão teórica e prática investigativa que Bourdieu condensa na paráfrase de uma célebre fórmula kantiana – “a teoria sem pesquisa empírica é vazia; a pesquisa empírica sem teoria é cega” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p.162) –, o conjunto de dispositivos teóricos e conceituais do sociólogo francês foram construídos e aprimorados ao longo de um confronto continuado e incansável com problemas empíricos específicos de pesquisa, resultando assim em um original sistema de teses e categorias coerentemente articuladas e analiticamente empregadas no tratamento de uma multiplicidade de universos e esferas sociais, categorias tais como *habitus*, *campo*, *illusio*, *doxa*, *capital* e *espaço social*.

A intenção de investigar a complexa relação entre as dimensões subjetiva e objetiva da vida social manifesta-se claramente na afirmação de Bourdieu (ancorada na diretriz metateórica bachelardiana que atesta “só haver ciência do escondido”) segundo a qual a tarefa da sociologia consiste em “descobrir as estruturas enterradas de maneira mais profunda nos diversos mundos sociais que compõem o universo societário, bem como os ‘mecanismos’ que tendem a assegurar sua reprodução ou transformação” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p.7), levando-se em consideração que esse universo existe sob duas formas necessariamente articuladas:

- a) como um espaço objetivamente estruturado de relações entre agentes diferencialmente posicionados segundo uma distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos, isto é, de meios socialmente eficientes na concorrência pela apropriação de bens materiais e ideais ao mesmo tempo escassos e diversificados (pelo menos, nas sociedades altamente diferenciadas em diversos “campos” de atividade que caracterizam o Ocidente moderno);
- b) como um conjunto de esquemas simbólicos subjetivamente internalizados (via socialização) de geração e organização da atividade

²⁶ Marca fundamental do “novo espírito científico”, que pretende ultrapassar as limitações do empirismo atuando na dialética entre a experiência e a teoria.

prática mental e corporal dos agentes individuais, esquemas que tomam a forma de disposições ou modos potenciais socialmente adquiridos e tacitamente ativados de agir, pensar, sentir, perceber, interpretar, classificar e avaliar.

A imensa dificuldade em se capturar analiticamente a relação dialética entre estas duas esferas entrelaçadas de existência da sociedade está vigorosamente refletida na configuração da mais fundamental de todas as oposições que dividem artificialmente as ciências sociais, qual seja o confronto entre subjetivismo e objetivismo na análise da conduta humana e da vida social, modos antípodas de conhecimento cujas manifestações na filosofia e nas ciências sociais são múltiplas, sendo, além disso, periodicamente ressuscitadas mesmo após “terem sido destruídas mil vezes no curso da história científica” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p.179).

Assim, a perspectiva bourdieusiana compartilha com outras manifestações desse tipo de abordagem (por exemplo, o estrutural-funcionalismo durkheimiano ou a teleologia histórica marxista) o reconhecimento da existência empírica de padrões ou regularidades objetivas de conduta e de relações sociais que se reproduzem historicamente independentemente da intencionalidade e da consciência direta dos atores individuais que compõem qualquer formação societária. É a investigação da sociogênese das disposições práticas e interpretativas dos atores que torna possível captar com maior precisão os “significados objetivos”²⁷ de suas condutas, isto é, os efeitos ou contribuições não-intencionadas e não-conscientes que suas práticas oferecem à reprodução ou transformação das configurações macro-sociais objetivas onde esses indivíduos atuam:

²⁷ Na maior parte dos estudos empíricos de Bourdieu, o “significado objetivo” das condutas individuais por ele investigado refere-se à contribuição causal destas condutas para a reprodução e legitimação ideológica de relações de dominação material e/ou simbólica entre agentes e grupos, contribuição não-intencionada explicitamente, porém realizada de modo sistemático (isto é, não apenas de forma esporádica ou ocasional) tanto pelos que ocupam posições dominantes como pelos posicionalmente dominados que integram essas relações. A explicação desses processos nunca segue, entretanto, o caminho de referências biologizantes a necessidades funcionais do sistema social, mas parte sempre da tentativa de demonstração de como os *modus operandi* de produção das práticas dos atores, tendo sido adquiridos a partir da inserção vivencial em formações sociais determinadas, tendem a internalizar as exigências de tais formações, ou mais precisamente, as injunções de uma posição estrutural duravelmente ocupada em tais constelações societárias, e a produzir condutas condizentes com tais exigências, colaborando inintencionalmente com tendências coletivas de reprodução da estrutura de poder daquelas constelações.

Cada agente, quer saiba ou não, quer queira ou não, é produtor e reproduzidor de sentido objetivo porque suas ações e suas obras são produto de um *modus operandi* do qual ele não é o produtor e do qual ele não possui o domínio consciente; as ações encerram, pois, uma “intenção objetiva” como diria a escolástica, que ultrapassa sempre as intenções conscientes (BOURDIEU, 1983, p.15).

Na tentativa de tecer um corpo de hipóteses e conceitos capaz de captar acuradamente as especificidade das lógicas das práticas levadas a cabo pelos atores sociais, bem como a relação dessas práticas com seus contextos institucionais ou estruturais de ocorrência, Bourdieu, fazendo uso criativo de uma diversidade de instrumentos conceituais e *insights* teóricos colhidos de outras abordagens, envereda por um projeto teórico que ele caracteriza pelo rótulo de “estruturalismo construtivista” (1990, p.151):

Por estruturalismo, ou estruturalista, quero dizer que existem, no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos – linguagem, mito, etc. -, estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações. Por construtivismo, quero dizer que há, de um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos daquilo que chamo de *habitus* e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos, e particularmente do que se costuma chamar de classes sociais (BOURDIEU, 1990, p.149).

O autor passa, assim, a considerar a realidade social como um conjunto de relações objetivas invisíveis, as quais “não podemos mostrar ou tocar e que precisamos conquistar, construir e validar por meio do trabalho científico” (BOURDIEU, 2001, p.9). Apoiando-se no fato de que mesmo as ciências naturais postulam a existência de entidades (por exemplo, átomos ou partículas sub-atômicas) que não são diretamente observáveis, mas inferencialmente construídas para explicar fenômenos/efeitos empíricos obtidos a partir do registro observacional, é possível afirmar, nos termos do realismo crítico, que é o critério causal e não o perceptual que deve orientar a análise das relações que compõem o universo societário.

2.1 O *habitus* como mediação entre agente e estrutura

Armado dessa moldura de análise, Bourdieu defende que o motor fundamental (e de longe o mais frequente, ainda que não o único) da ação humana

é a relação entre um *habitus* e um campo, conceitos que se referem respectivamente às instâncias da conduta individual subjetivamente impulsionada por uma subjetividade criativa socialmente constituída a partir de injunções objetivas, e das estruturas sociais objetivas presentes não apenas nos sistemas simbólicos como também no próprio tecido real das relações sociais, apontando ainda para sua essencial interpenetração, isto é, expressando a tese de que ação e estrutura designam duas facetas distintas de uma mesma realidade. O *habitus* constitui um sistema relativamente durável (ainda que incrementalmente modificável) de disposições práticas de conduta e de esquemas de percepção e classificação através dos quais os agentes engendram suas ações e representações de ações e instituições no mundo societário, sistema incorporado por um processo tácito de aprendizagem resultante das experiências implicadas no desenho em grande parte não-intencional de uma trajetória biográfica particular em um universo social específico de atuação, universo cujas injunções particulares tornam-se, por assim dizer, depositadas nos corpos e mentes dos agentes sob a forma de uma matriz durável gerativa de práticas e representações tacitamente adaptadas às exigências das condições sociais das quais ela é produto. Tal esfera de atuação e experiência do agente individual é sempre concebida por Bourdieu como um espaço estruturado de relações objetivas de poder entre indivíduos e/ou grupos situados em posições desigualmente definidas conforme a distribuição diferencial de recursos (formas de capital, que podem ser as mais diversas) operantes nas relações de força simbólica características daquele espaço, posições cujas propriedades intrínsecas exercem um peso bastante significativo sobre as condutas daqueles que as ocupam, o que é expresso nos termos de uma interpenetração dialética entre *habitat* e *habitus*, entre posições objetivas e disposições subjetivas parcialmente derivadas daquelas posições (na medida em que também dependem da trajetória passada do ator, isto é, da ocupação sequencial de posições) e que, atualizadas na ação, tendem a reproduzir aquelas mesmas estruturas de posições diferencialmente definidas no interior da qual foram engendradas. O ator, ou agente econômico, “é tanto calculador racional, obedecendo exclusivamente à avaliação racional das chances, quanto autômato, determinado mecanicamente pelas leis do mercado” (BOURDIEU, 2010b, p.84)

O *habitus* designa de fato um sistema de disposições e competências práticas que operam abaixo do nível da linguagem e da consciência reflexiva ou discursiva, mas que diferem das capacidades implicadas na noção de gramática gerativa na medida em que abarcam diversos domínios da conduta dos atores (isto é, não apenas seus atos linguísticos), o que é possibilitado pela transferência analógica de esquemas de ação, avaliação e percepção que permitem estruturar cognitiva, simbólica e praticamente segundo os mesmos princípios disposicionais e/ou categoriais distintas esferas fenomênicas, tendo também sua gênese não em uma aptidão natural da mente, mas em aquisições socialmente adquiridas na e para a experiência prática, aquisições que são, por isso mesmo, variáveis não apenas conforme a diversidade empírica de contextos histórico-geográficos, como também segundo as diversas posições ocupadas por agentes diferentes em um mesmo arranjo estrutural de relações sociais, as quais envolvem invariavelmente uma distribuição desigual de recursos de poder.

Com efeito, é exatamente o fato de que as disposições encarnadas nos *habitus* dos agentes são desigualmente distribuídas no espaço social (tome-se o exemplo das ferramentas culturais de apreciação estética necessárias para o “consumo” de uma obra de arte vanguardista) que faz com que estas possam funcionar como capital, ou seja, como instrumentos socialmente reconhecidos e, por isso mesmo, tacitamente legitimados de exercício de poder simbólico.

Além da tendência (como tal, historicamente reversível) à reprodução de práticas sociais e relações de poder, a circularidade supracitada do *habitus* permite compreender sua existência como fundamental mediação entre o individual e o social, como princípio gerador, socialmente gerado, de práticas e representações, “estrutura estruturada predisposta a funcionar como estrutura estruturante” das mesmas estruturas que o estruturaram (BOURDIEU, 1983, p.61), explicando também a relação de tácita familiaridade que os atores experienciam na sua realidade cotidiana, experiência “dóxicas” de familiaridade que as abordagens fenomenológicas tematizam e descrevem com acurácia, negligenciando, entretanto, a análise de suas condições sócio-históricas de possibilidade, isto é, “a coincidência entre as estruturas objetivas e as estruturas internalizadas que provê a ilusão da compreensão imediata” (BOURDIEU, 1990, p.26).

Nesse sentido, a realidade social não é percebida por Bourdieu apenas como exterioridade ou interioridade, mas simultaneamente como exterioridade objetiva subjetivamente interiorizada e interioridade subjetiva objetivamente exteriorizada. As disposições socialmente estruturadas e unificadas sob a forma de um *habitus* que articula sistematicamente as diversas práticas (ou dimensões dos estilos de vida) dos atores, de acordo com o teorema da “transferabilidade” entre esferas da vida social, permitem a Bourdieu explicar a regularidade, inteligibilidade, unidade e coordenação intra-grupal das ações sociais sem reduzir essas características à operação funcional de mecanismos sistêmicos (objetivismo) ou às maquinações individuais de calculadores estratégicos (subjetivismo).

O ajustamento da subjetividade dos atores aos seus condicionamentos sociais objetivos também deriva grande parte de sua força do fato de que o *habitus* constitui, ao mesmo tempo, um sistema mental de produção e categorização (cognitiva, ética, estética, afetiva) da conduta e de interpretação dos significados objetivados em instituições e produtos culturais e, de maneira indissolúvelmente articulada, um estado de corpo, o qual se manifesta nos agentes como uma *hexis* corporal moldada e interiorizada pela aprendizagem inconsciente e cotidiana de um certo conjunto de posturas corporais, de modos de falar e de andar, em suma, de maneiras duráveis internalizadas de se relacionar com o próprio corpo que tendem a ser percebidas como absolutamente naturais e evidentes pelo ator e pelos demais atores que o classificam, ao ponto de poderem até ser tomadas como parte da essência biológica dos indivíduos.

2.2 *Habitus*, campo e capital: elementos de uma sociologia do poder simbólico

“Princípio gerador de estratégias objetivas, como sequências de práticas estruturadas que são orientadas por referência a funções objetivas” (BOURDIEU, 2010b, p.84), o *habitus* propõe explicitamente a questão de sua própria gênese, simultaneamente, coletiva e individual. Esta análise autoriza a interpretação de que o relacionismo metodológico avançado por Bourdieu desemboca em uma percepção da história humana como um processo resultante da ininterrupta relação de inter-determinação ou interpenetração causal entre agência e estrutura, tornando

impossível “reduzir as estruturas às ações e interações” ou, ao contrário, “deduzir as ações e interações da estrutura” (BOURDIEU, 1990, p.155-156).

O conceito de campo constitui a peça analítica fundamental por meio da qual Bourdieu procura operacionalizar metodologicamente a transposição desse modo de pensamento relacional para as ciências humanas, o que implica uma tentativa de superar a imprecisão e vacuidade da noção de “sociedade” pelo desenvolvimento de uma abordagem topológica de formações sociais, isto é, pela caracterização destas como espaços sociais estruturados de posições relacionalmente definidas a partir de certos princípios de distribuição desigual de propriedades historicamente específicas operantes como capital nesses espaços, no sentido de posses materiais, culturais e simbólicas capazes de conferir força ou poder aos seus detentores.

A suposição que perpassa toda a sociologia de Bourdieu é a de que atuar no mundo social significa necessariamente engajar-se em arenas de competição por certos tipos específicos de lucros materiais e/ou simbólicos (fazendo-se uso, para tanto, de certos meios socialmente legitimados de disputa), ainda que a diversidade de “jogos” competitivos seja significativamente aumentada nas sociedades modernas em virtude de seu acentuado processo de diferenciação social e institucional. Dessa forma, na medida em que todo campo constitui uma arena de competição pela maximização da forma específica de capital que configura a sua especificidade, capital que constitui, nesse sentido, tanto o meio quanto o objetivo das lutas que transcorrem no espaço determinado, a operação eficiente de qualquer de suas espécies como “arma” de luta depende de seu reconhecimento coletivo (isto é, dentre os agentes internos ao campo) como capital simbólico, manifesto em propriedades distintivas que exprimem a “possessão monopolística (exclusividade)” de uma forma determinada de capital por meio da “exibição, intencional ou não, desse capital e da diferença ligada à sua posse” (BOURDIEU, 1999, p.337).

Segundo Bourdieu, uma sociedade diferenciada não constitui uma totalidade única, integrada por funções sistemáticas, uma cultura comum, conflitos entrecruzados ou uma autoridade global, consistindo antes em um conjunto de espaços de jogos relativamente autônomos que não se remetem a uma lógica social única, seja aquela do capitalismo, da modernidade ou da pós-modernidade²⁸. Cada

²⁸ Bourdieu costumava ilustrar essa sua visão de sociedade contando que quando pedia para seus estudantes desenharem um mundo social, todos faziam uma pirâmide; e que ele, substituindo uma imagem por outra, via o

um desses espaços constitui um campo – econômico, político, cultural, científico, etc. –, ou seja, um sistema estruturado de forças objetivas, uma configuração relacional que, à maneira de um campo magnético, é dotado de uma gravidade específica, capaz de impor sua lógica a todos os agentes que nele penetram. Assim, nenhuma ação (ou produto) – seja um enunciado, uma criação estética ou uma posição política – pode ser diretamente relacionada à posição social de seus autores, pois esta é sempre retraduzida em função das regras específicas do campo no interior do qual foi construída. Como um prisma, todo campo refrata as forças externas, em função de sua estrutura interna (LOYOLA, 2002).

Nesse sentido, é possível afirmar que um campo refere-se sempre a um *locus* de disputas estruturalmente engendradas pela distribuição desigual de uma forma específica de capital simbólico - dado por tudo aquilo que funciona como signo distintivo valorizado pelos agentes no interior desse espaço, de maneira a conferir poder aos seus possuidores -, distribuição que opõe aqueles em busca de ascensão a uma posição superior no campo, ou mesmo buscando forçar o seu direito de entrada, e aqueles que pretendem conservar a sua posição de dominante, garantida pelo maior volume do capital simbólico específico ao campo, que lhes confere o monopólio da autoridade simbólica reconhecida como legítima naquela esfera de atuação:

Essa estrutura não é imutável e a topologia que descreve um estado de posições sociais permite fundar uma análise dinâmica da conservação e da transformação da estrutura e da distribuição das propriedades ativas e, assim, do espaço social. É isso que eu acredito expressar quando descrevo o espaço social global como um *campo*, isto é, ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou para a transformação de sua estrutura (BOURDIEU, 2004, p.50, o grifo é do autor).

Desse modo, a localização dos agentes em diferentes camadas dos espaços sociais contribui para formação e interiorização das representações, uma vez que espaços distintos exigem escolhas, decisões e ações – em suma, estratégias – também díspares, que se relacionam, direta ou indiretamente, com as condições materiais de existência e de classe a que o agente pertence:

A posição de um determinado agente no espaço social pode assim ser definida pela posição que ele ocupa nos diferentes campos, quer dizer, na distribuição dos poderes que atuam em cada um deles, seja, sobretudo, o capital econômico – nas suas diferentes espécies –, o capital cultural e o capital social e também o capital simbólico, geralmente chamado prestígio, reputação, fama etc., que é a forma percebida e reconhecida como legítima das diferentes espécies de capital (BOURDIEU, 2007, p.134-135).

O agente social interioriza, assim, as relações estabelecidas em distintos espaços sociais a partir da posição social que ocupa, a partir de uma orquestração simbólica, sem que sejam resultados de uma imposição coercitiva. Nessa perspectiva, ainda segundo Bourdieu (2007, p.145), o reconhecimento da legitimidade mais absoluta “não é outra coisa senão a apreensão do mundo comum como coisa evidente, natural, que resulta da coincidência quase perfeita das estruturas objetivas e das estruturas incorporadas”. A posse de títulos acadêmicos para o ingresso em diferentes profissões torna-se então um pré-requisito e está estritamente relacionada ao capital simbólico e ao capital social presentes no espaço social em que o agente interage. Assim sendo, os portadores de um mesmo título acadêmico se reúnem para constituírem grupos, organizações e associações, os quais se diferenciam em virtude da posse de diferentes tipos de capital – sobretudo no que se refere à posse de capital econômico e de capital cultural. Promovem e mantêm, portanto, privilégios simbólicos bem como interesses materiais e financeiros em torno da profissão, fato importante e necessário à sociedade moderna para que, de forma efetiva, possam manter e assegurar novas conquistas ao campo institucionalizado:

[...] o título profissional ou escolar é uma espécie de regra jurídica de percepção social, um ser-percebido que é garantido como um direito. É um capital simbólico institucionalizado, legal (e não apenas legítimo). Cada vez mais indissociável do título escolar, visto que o sistema escolar tende cada vez mais a representar a última e única garantia de todos os títulos profissionais, eles têm em si mesmo um valor e, se bem que se trate de um nome comum, funciona à maneira de um grande nome [...] conferindo todas as espécies de ganhos simbólicos (e dos bens que não é possível adquirir diretamente com a moeda) (BOURDIEU, 2007, p.148-149).

O capital social pode ser definido como o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns, mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. O volume do capital social que um agente individual

tem depende da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado (BOURDIEU, 2010a).

A noção de capital cultural impôs-se como uma hipótese explicativa para a desigualdade de desempenho escolar entre crianças provenientes de diferentes classes sociais, numa tentativa de relacionar o sucesso escolar com a distribuição do capital cultural entre as classes e as frações de classe. Este pode existir sob três formas:

- a) no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo, ligado ao corpo e que exige um trabalho de inculcação e de assimilação, cujo custo é o tempo do investidor; trata-se de “um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte da ‘pessoa’” (BOURDIEU, 2010a, p.74-75), e que não pode ser transmitido instantaneamente; apresenta um grau de dissimulação mais elevado do que o capital econômico e, devido a isso, está mais predisposto a funcionar como capital simbólico;
- b) no estado objetivado, sob a forma de bens culturais (escritos, pinturas, instrumentos, máquinas), cuja apropriação material pressupõe capital econômico e cuja apropriação simbólica pressupõe o capital cultural incorporado;
- c) no estado institucionalizado, que pressupõe uma objetivação institucional sob a forma do certificado ou do diploma escolar; é uma certidão de competência constante e juridicamente garantida que se utiliza da “magia performática do poder de instituir, poder de fazer ver e de fazer crer, ou, numa só palavra, de fazer reconhecer” (BOURDIEU, 2010a, p.78); ele estabelece o valor, no plano do capital cultural, do detentor de determinado diploma em relação aos outros diplomas e, inseparavelmente, o valor em capital econômico pelo qual pode ser convertido.

É precisamente a lógica da distribuição do capital, necessariamente dissemelhante, que faz com que a competência exigida pela “escolha” das melhores

estratégias objetivas (a escolha de uma aplicação financeira, de um estabelecimento escolar ou uma carreira profissional) é distribuída de um modo muito desigual, uma vez que varia quase exatamente como o poder do qual depende o sucesso dessas estratégias. Essa “arte” de avaliar e perceber as chances, ver o futuro na configuração presente, antecipar o que está por vir, são disposições que não podem ser adquiridas senão sob certas condições, isto é, dentro de certas condições sociais. Por isso que, para Bourdieu, todo agente econômico é uma espécie de empresário que procura extrair o melhor rendimento de recursos raros, cujo sucesso depende, primeiramente, das chances de conservar ou aumentar seu patrimônio, e também de suas disposições econômicas (no sentido mais amplo), isto é, de sua propensão e aptidão para perceber essas chances. Esses dois fatores não são independentes, uma vez que as disposições em relação ao futuro dependem do futuro objetivo do patrimônio que, por sua vez, depende das estratégias de investimento – e seus resultados – das gerações anteriores. Constatase, assim, claramente que:

O mundo econômico e social, cargos a conquistar, estudos a fazer, bens a consumir, propriedades a comprar, mulheres a esposar, etc., jamais reveste, a não ser na experiência imaginária que pressupõe a neutralização do senso das realidades, a forma de um universo de possíveis igualmente compossíveis para todo sujeito possível (BOURDIEU, 2010b, p.96).

Estando apresentado e clarificado o eixo teórico que mobilizará as questões ulteriores, resta somente apresentar o mundo universitário e tomá-lo como um campo, no sentido bourdieusiano, que apresenta relações de poder específicas e retomar a sua análise para o sentido definido no presente trabalho. Os professores universitários serão tomados como os agentes principais nesta análise que seguidamente introduzirá a proposta de pesquisa.

3 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, PRESTÍGIO CIENTÍFICO E RELAÇÕES DE PODER

Há sem dúvida poucos universos que oferecem tanta liberdade, e mesmo tantos suportes institucionais, aos jogos da dissimulação de si mesmo e à defasagem entre a representação vivida e a verdade da posição ocupada no campo ou no espaço social; a tolerância concedida a essa defasagem é sem dúvida a verdade mais profunda de um meio que autoriza e favorece todas as formas de clivagem do eu, isto é, todas as maneiras de fazer coexistir a verdade objetiva confusamente percebida e sua negação, permitindo assim aos mais despossuídos de capital simbólico sobreviver nesta luta de todos contra todos em que cada um depende de todos os outros, ao mesmo tempo concorrentes e clientes, adversários e juízes, para a determinação de sua verdade e de seu valor, isto é, de sua vida e de sua morte simbólicas (BOURDIEU, 2011, p.42).

Analisar cientificamente o mundo universitário é tomar como objeto uma instituição que é socialmente reconhecida como fundada para realizar uma objetivação que pretende a objetividade e a universalidade, o que confere ao campo universitário um caráter especialmente sensível a determinadas formas de lutas. Efetivamente, “o campo universitário é, como todo o campo, o lugar de uma luta” que serve para determinar as condições e os critérios de pertencimento e de hierarquia legítimos, ou seja, “as propriedades pertinentes, eficientes, próprias a produzir – funcionando como capital – os benefícios específicos assegurados pelo campo” (BOURDIEU, 2011, p.32). Assim, os diferentes conjuntos de indivíduos que pertencem a esse universo, como os professores universitários (que podem se constituir em grupos mais ou menos delimitados), definidos por esses diferentes critérios ligam-se a eles e, nessa reivindicação, tomando o esforço de fazê-los reconhecidos e afirmando sua pretensão em constituí-los como propriedades legítimas, tal como um capital específico, trabalham para modificar as leis de formação dos preços característicos do mercado universitário e aumentar assim suas chances de sucesso e lucro.

O campo universitário reproduz na sua estrutura o campo do poder cuja lógica própria de seleção e de inculcação contribui para a reprodução da estrutura. É, na verdade, no seu funcionamento e a partir dele como espaço de diferenças entre posições (e entre as disposições de seus ocupantes) que se realiza, fora de toda intervenção das consciências e das vontades individuais ou coletivas, a reprodução do espaço das posições diferentes que são constitutivas do campo do poder. Há, para cada ciência, uma hierarquia, complexa e discutida, das revistas e das editoras,

dos países estrangeiros e dos colóquios, das faculdades e das disciplinas. A natureza latente dessa hierarquia pode ser manifestada por meio de um processo de objetivação do não objetivado (e.g. o prestígio científico), que equivale para Bourdieu a um efeito de oficialização, de natureza quase jurídica: o autor compara, assim, o estabelecimento de classes de notoriedade internacional fundadas no número de citações ou a elaboração de um índice de participação no jornalismo como operações totalmente análogas às que realizam, no centro do campo, os produtores de *palmarés* (BOURDIEU, 2011, p.31).

O poder intelectual e científico concentrado na universidade assume a forma de uma cientificidade socialmente reconhecida. Esta é uma aposta tão importante porque, embora não exista uma força intrínseca específica da verdade, há uma força social que advém da crença na verdade, ou pelo menos da crença que produz a aparência da verdade. “Na luta das representações, a representação socialmente reconhecida como científica, isto é, como verdadeira, contém uma força social própria” e, no que se refere ao mundo social, é a ciência que detém “o monopólio do ponto de vista legítimo, da previsão autoverificadora” (BOURDIEU, 2011, p.53). O autor se utiliza da expressão “efeito de ciência” (2011, p.54) para denominar as propriedades das representações reconhecidas como científicas. Todo discurso com pretensão científica sobre o mundo social deve contar com o estado das representações que concernem à cientificidade e das normas que ele deve praticamente respeitar para reproduzir esse efeito. Só assim ele poderá alcançar a eficácia simbólica e os benefícios sociais associados à conformidade às formas externas da ciência:

A arte que se chama de realista, tanto na pintura como na literatura, nunca é aquela capaz de produzir um efeito de realidade, isto é, um efeito de conformidade com o real fundado na conformidade com as normas sociais nas quais se reconhece num dado momento o que está conforme o real; igualmente, o discurso que se chama de científico pode ser aquele que produz um efeito de cientificidade fundado na conformidade ao menos aparente com as normas nas quais se reconhece a ciência (BOURDIEU, 2011, p.54).

Bourdieu lembra que o conhecimento do espaço social em que se realiza a prática científica, e do universo dos possíveis em referência aos quais as escolhas são definidas, não deve levar a repudiar a ambição científica e a recusar a própria possibilidade de conhecer e de dizer o que é, mas sim a reforçar, pela tomada de consciência e pela vigilância que ela favorece, a capacidade de conhecer

cientificamente a realidade. No campo específico das lutas sociais, a construção erudita do espaço “objetivo” dos agentes e das propriedades tende a substituir a percepção global e difusa da noção de “poderosos” por uma percepção mais analítica e focalizada, o que permite ultrapassar as dificuldades de apreensão da experiência ordinária, caracterizada por sua nebulosa imprecisão e incerteza:

Compreender “objetivamente” o mundo em que se vive sem compreender a lógica desta compreensão, e o que a separa da compreensão prática, é impedir-se de compreender o que faz com que este mundo seja habitável e viável, isto é, a própria fluidez da compreensão prática (BOURDIEU, 2011, p.41).

3.1 Questões sobre a formação docente

Fazendo-se um recorte a partir de 1920, pode-se afirmar que três ideias de universidade tiveram influência histórica na organização das IES brasileiras: a universidade como Centro de Educação, discutida por Newman no período de 1852 a 1947; como Centro de Pesquisa na perspectiva de Jaspers na Alemanha em 1923; como Núcleo de Progresso na ideia de Whitehead apresentada nos Estados Unidos em 1929 (LEITINHO, 2008b). Mais detalhadamente, a universidade:

- a) como Centro de Educação, enfatiza a universalidade do saber, a transmissão do conhecimento e a formação do espírito filosófico; é uma instituição que prioriza o ensino, não enfatizando a pesquisa ou a extensão;
- b) como Centro de Pesquisa, coloca a pesquisa como eixo fundamental de sua ação; o ensino universitário deve ser desenvolvido como um instrumento de iniciação científica de aprendizagem da atitude científica, em que só o pesquisador está preparado para ensinar; o professor não pesquisador, mesmo didaticamente competente, apenas reproduz o conhecimento estático, sem movimento;
- c) como Núcleo do Progresso, é uma instituição que pretende uma simbiose da tríade ensino-pesquisa-extensão, revestindo-se de uma função utilitarista; o ensino deve ser voltado para uma auto-educação permanente, atendendo às exigências da sociedade em processo de evolução contínua; surge, a partir dessa concepção, o princípio da indissociabilidade entre o ensino-pesquisa-extensão, o

que possibilita à universidade ser responsável pela evolução permanente do pensamento, gerando descobertas científicas, desenvolvendo a ciência e a tecnologia.

Pode-se afirmar que essas três ideias de universidade se fizeram presentes na organização das IES do país, tanto nas Faculdades de Filosofia Ciências e Letras, quanto nas primeiras universidades brasileiras, criadas no Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro; foram instituições que buscaram modelos de universidades do exterior e, gradativamente, foram reestruturando-se na perspectiva de uma adequação desses modelos ao desenvolvimento econômico, social e político do país, fazendo ciência e formando cientistas brasileiros. Atualmente, é visível que o modelo tido como mais utilizado é o da universidade como Núcleo do Progresso, o que em parte se verifica como verdadeiro. No entanto, e especificamente no que se refere à posição dos professores universitários em relação aos polos ensino/pesquisa, parece claro que as universidades de mais prestígio são aquelas mais fortes em pesquisa e cujo corpo docente, por corolário, também é mais pesquisador do que professor no sentido das suas prioridades. Para Boaventura da Sousa Santos (1989, 2001), na universidade a função da investigação colide frequentemente com a função de ensino, uma vez que a criação do conhecimento implica a mobilização de recursos financeiros, humanos e institucionais dificilmente transferíveis para as tarefas de transmissão e utilização do conhecimento. No domínio da investigação, os interesses dos investigadores podem ser insensíveis ao interesse em fortalecer a competitividade da economia e, no domínio do ensino, os objetivos da educação geral e da preparação cultural colidem, no interior da mesma instituição, com os da formação profissional ou da educação especializada. Deste modo, fica claro que a maioria dos professores universitários parece mais influenciada pela universidade jasperiana no que trata à distribuição do seu orçamento-tempo, tendência que é sem dúvida reforçada por um sistema de avaliação que privilegia a produtividade científica. Isto será revisitado nas páginas próximas.

No sentido de uma compreensão mais elaborada da figura do professor universitário e dos dilemas que o cercam na atualidade, torna-se necessária uma abordagem de análise sobre aquilo que o precede e que lhe dá forma, isto é, a sua

formação. A formação do professor universitário encontra-se necessariamente ligada à questão da formação de professores de um modo geral, embora a primeira apresente algumas características peculiares que serão apresentadas e discutidas em seguida.

3.1.1 Aspectos históricos e principais características

Estevão (2001) entende a formação como uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social. Lembra que a formação, ao mesmo tempo, celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania. Etimologicamente, formação remete ao latim *formatio*, que significa o ato de dar forma, aspecto, aparência, padrão:

Antes de mais nada, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte (CHAUI, 2003, p.12).

A necessidade de instituir um sistema de formação docente já fora preconizada por Comenius, no séc. XVII, e sabe-se que o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, na cidade de Reims (região de Champagne-Ardenne, França), com o nome de Seminário dos Mestres. No entanto, a questão da formação de professores conquistou uma resposta institucional apenas no séc. XIX, após a Revolução Francesa, num momento em que foi colocado o problema da instrução popular. É aqui que se encontra a origem do processo de criação de Escolas Normais definidas como instituições responsáveis pela formação dos professores (DUARTE, 1986; TANURI, 2000).

A primeira instituição denominada de Escola Normal foi instalada em Paris no ano 1795. Com essa, foi também operada a distinção entre Escola Normal Superior – a qual estaria preparada para formar professores de nível secundário – e Escola Normal, ou também chamada Escola Normal Primária, para responder às

necessidades de formação dos professores do ensino primário. Ao conquistar o norte da Itália, em 1802, Napoleão instaurou a Escola Normal de Pisa nos mesmos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Além de França e Itália, também a Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos foram implantando, ao longo do séc. XIX, suas Escolas Normais (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000).

No Brasil, a questão do preparo de professores emerge de forma manifesta com o advento da independência, durante as cogitações acerca da instrução popular. Com o intuito de temporalizar a implantação e o desenvolvimento na história de formação de professores no Brasil, Saviani (2009) distingue os seguintes períodos:

- a) Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
- b) Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
- c) Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
- d) Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
- e) Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
- f) Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Do ponto de vista histórico é pertinente dizer que embora o problema da formação de professores se tenha configurado apenas a partir do séc. XIX, tal não implica que o fenômeno da formação de professores tivesse permanecido oculto até então. As escolas que já existiam antes desse período, tipificadas pelas

universidades instituídas desde o séc. XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do séc. XVII, tinham professores que certamente teriam de receber seus ensinamentos de alguma forma. Acontece que até então prevalecia o princípio do “aprender fazendo”, enquanto as universidades – que se dedicavam às chamadas “artes liberais” ou intelectuais – formavam os professores das escolas inferiores ensinando-lhes os conhecimentos que deveriam transmitir nas escolas. No entanto, com o advento do séc. XIX e a reorganização dos sistemas nacionais de ensino, o grande número de escolas e a necessidade de estabelecer um padrão de ensino conduziu à criação das Escolas Normais de nível médio, enquanto os professores secundários seriam formados pelo ensino superior (SAVIANI, 2009)

Desde então, a docência universitária tem sido submetida a constantes transformações nos seus fundamentos teórico-metodológicos, gerados a partir de estudos sobre o desenvolvimento profissional docente e, de modo específico, sobre a formação pedagógica dos professores universitários. Dados da UNESCO/CRESALC revelam que o número de docentes universitários aumentou 40 (quarenta) vezes no período de 1950 a 1992, saltando de 25 mil para um milhão (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.38). No Brasil, os dados do Censo do Ensino Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelam que o número de funções docentes no ensino superior saltou de 109 mil em 1980 para 279 mil em 2004, ou seja, um aumento aproximado de 154% (BOSI, 2006). Na década de 2000 surgiu, além disso, uma crescente demanda por programas de formação pedagógica para professores universitários, inicial e continuada (LEITINHO, 2008a).

No Brasil não há diretrizes nacionais para a formação do professor universitário. A LDBEN (BRASIL, 1996) normatizou apenas o nível no qual o professor universitário deveria ser preparado: “[...] a preparação para o exercício do Magistério Superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em nível de Mestrado e Doutorado [...]” (Art.º 60, Lei n.º 9.394/1996). Tal orientação reforçou uma prática que era já existente nos programas de pós-graduação que ofertavam a disciplina de Didática do Ensino Superior enquanto instrumento de formação pedagógica.

Apesar da discussão em torno da necessidade de formação pedagógica do professor universitário ter-se ampliado, percebe-se que ainda restam parcelas da

comunidade acadêmica e entidades responsáveis pelas políticas educacionais nacionais que entendem o preparo pedagógico para o exercício da docência como algo supérfluo²⁹. Iniciativas no sentido de oferecer ao professor universitário maior preparo em relação à atividade docente, embora existentes, são ainda esparsas e carecem de maior aprofundamento teórico, bem como de estudos que procurem conhecer, de modo mais sistematizado, seus resultados (LEITINHO, 2008a).

Em primeiro lugar, verifica-se que a formação para a docência constituiu-se historicamente como atividade menor. Neste contexto, ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas sobre determinado assunto ou “mostrar na prática como se faz”. Posteriormente, com a aproximação das universidades do modelo humboldtiano, a preocupação centrou-se na preparação para a condução de pesquisas e, da mesma maneira, o pedagógico continuou a ser negligenciado, como se as atividades realizadas com os graduandos não se configurassem como produção de conhecimento. Em segundo lugar, decorrência dessa ênfase na condução de pesquisas, os critérios de avaliação da qualidade docente concentram-se hoje na produção acadêmica, o que está diretamente ligado à crise institucional da universidade. Ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes, e como os critérios de avaliação premiam apenas a segunda, uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico, comprometendo a almejada indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão (PIMENTEL, 1993). Como observa Fernandes (1998, p. 95-96), a exigência legal para o ingresso do professor na carreira docente restringe-se à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área específica profissional em que o docente vai atuar, conforme a categoria funcional em que se dá seu ingresso. Configura-se assim a inexistência de amparo legal em âmbito nacional que estimule a formação pedagógica dos professores universitários, situação que, ao mesmo tempo, reflete e regulamenta a crença na não necessidade de que esta formação seja oferecida.

Diferentemente dos outros graus de ensino, o professor universitário se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou

²⁹ O pedagogo, quando chamado a atuar no campo acadêmico, é habitualmente um mero co-adjuvante, “um estrangeiro em territórios acadêmicos de outras profissões”, como caracteriza Lucarelli (2000, p. 23 apud CUNHA, 2009, p.47). Muitas vezes, assume apenas a função de dar forma discursiva ao decidido nas corporações, para que os documentos (planos curriculares, projetos pedagógicos, processos avaliativos, etc.) transitem nos órgãos oficiais.

exercia no mundo do trabalho. Foi a ideia de que “quem sabe fazer sabe ensinar”³⁰ que deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes. Além disso, a instituição universitária, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha suas raízes nas macroestruturas sociais do campo do trabalho, dominadas fundamentalmente pelas corporações. A ordem “natural” das coisas encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura, etc. Para Cunha (2009), essa tradição afastou o campo da pedagogia da educação superior:

O que concede prestígio, nesse nível de ensino, não têm sido os saberes da docência, mas especialmente as competências relacionadas com a pesquisa, campo onde, em geral, não se incorpora a dimensão pedagógica. Certo é que essa cultura se afirma mais fortemente em determinadas áreas acadêmicas. Mas esse fato não é suficiente para permitir afirmar a existência do valor do conhecimento pedagógico na universidade (CUNHA, 2009, p.84).

É pertinente destacar a forte influência da concepção epistemológica dominante na docência universitária, a qual é própria dos princípios epistemológicos da “ciência moderna”³¹, especialmente inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, e que detém a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado. Esta concepção sustenta o modelo conservador e dominante que preconiza a racionalização, a fragmentação e a visão linear da ciência e, por consequência, influencia também a educação (CUNHA, 2009). Para fundamentar a relevância da influência da visão paradigmática na formação de professores, Boaventura de Sousa Santos (1989, p.17) esclarece:

Um conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto metateórico a ideia de ordem e de estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro. Segundo a mecânica newtoniana, o mundo da matéria é uma máquina cujas operações se podem determinar exactamente por meio de leis físicas e matemáticas, um mundo estático e eterno a flutuar num espaço vazio, num mundo que o racionalismo cartesiano torna cognoscível por via da sua decomposição nos elementos que o constituem. Esta ideia do mundo-máquina é de tal modo poderosa que se vai transformar na grande hipótese universal da época moderna, o mecanicismo.

³⁰ Essa premissa pode ainda incluir a concepção da docência como um dom, a qual, para Cunha (2009) carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente de todos os níveis, mas, principalmente, o universitário.

³¹ Segundo Santos (1988), a ciência moderna é presidida pela racionalidade técnica, onde há somente duas formas de conhecimento verdadeiramente científico: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista das ciências naturais.

Assim, dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática. Contando com a maturidade dos alunos do ensino superior para responder às exigências da aprendizagem nesse nível e, tendo como pressuposto o paradigma tradicional de transmissão do conhecimento, não se registra, historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos. Tudo indica para uma inter-relação entre os fatores mencionados que se materializam numa prática social objetiva e facilmente identificável. Nessa prática, a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explícita, com clareza, um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção (CUNHA, 2009).

Torna-se útil, neste ponto, apontar e distinguir a configuração histórica de dois modelos de formação de professores com princípios antagônicos (SAVIANI, 2009):

- a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: segundo este, a formação do professor incide principalmente na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) modelo pedagógico-didático: diferentemente do anterior, este modelo postula o caráter *sine qua non* do preparo pedagógico-didático para a formação do professor propriamente dita.

É devido à existência desses modelos necessariamente opostos que quando se afirma que a universidade não se interessa pelo problema da formação de professores é mais acerto dizer que a universidade nunca manifestou preocupação pela formação específica, ou seja, com o preparo pedagógico-didático dos professores. Efetivamente, o que parece estar em causa é menos uma omissão da universidade com relação à formação dos professores do que a luta entre dois modelos distintos de formação historicamente configurados. No caso das universidades, parece ser predominante o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico

dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar, na crença subjacente de que “quem sabe, sabe automaticamente ensinar” (MASETTO, 1998, p.11). Considera-se ainda que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço” ou “*on the job*” (SAVIANI, 2009).

A esse modelo se contrapõe aquele segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores. A este respeito Pimenta e Anastasious (2002, p.71) afirmam que nos processos de formação de professores:

[...] é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem respeito ao modo como nos apropriamos do ser professor na nossa vida). Esses saberes dirigem-se às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se, e criando [...] são as demandas da prática que vão dar a configuração desses saberes.

É de constatar que na história da formação de professores o primeiro modelo – modelo dos conteúdos culturais-cognitivos – predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior, ao passo que o segundo – modelo didático-pedagógico – prevaleceu privilegiadamente nas Escolas Normais. Para uma compreensão fundamentada deste fenômeno é necessário lembrar os modelos “clássicos modernos” da universidade que foram abordados nas páginas anteriores (CASTANHO, 2000, p.24-25): o modelo imperial napoleônico, o modelo idealista alemão, o modelo elitista inglês, o modelo utilitarista norte-americano e, por fim, o modelo soviético, que é essencialmente uma adaptação do modelo napoleônico ao estalinismo. Cada um desses modelos traz consigo uma concepção implícita de universidade que sofreu modificações no seu contato com a realidade social e que se caracterizam pela prevalência de três elementos interligados, mas com pesos

diferentes: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica. Para Saviani (2009), A prevalência do Estado dá origem ao modelo napoleônico, no qual as universidades tendem, por indução do Estado, a se unificar estruturalmente sob um ordenamento comum e com os mesmos currículos formativos, sendo que no caso dos professores do ensino médio o modelo utilizado é aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos, dispensando-se qualquer preocupação com o preparo pedagógico-didático. Considerando-se a hegemonia de uma elite de corte liberal-burguês, o ensino médio foi definida como o lugar da distinção de classe cujo papel é garantir aos membros da elite o domínio daqueles conteúdos que a distinguem do “povo-massa”, apresentando por isso conteúdos que são considerados formativos em si mesmos, não deixando margem a veleidades pedagógicas. Na universidade brasileira, apesar de uma certa influência em nível organizacional do modelo anglosaxônico pela via dos Estados Unidos, prevalece o modelo napoleônico. E também aí tradicionalmente se tem emprestado ao ensino médio o papel de distinção de classe. O modelo pedagógico-didático pressupõe, desde Comenius, que todo e qualquer conteúdo, quando considerado adequadamente à vista das condições do ser que aprende, é suscetível de ser ensinado a todos os membros da espécie humana (SAVIANI, 2009). Essa pretensão à universalidade e democratização é, naturalmente, antielitista por excelência.

Vale ressaltar também que os conhecimentos pedagógicos se constituíram distantes do espaço universitário e só tardiamente alcançaram uma certa legitimação científica. Em geral o foco principal da pedagogia foi a criança, honrando a origem da palavra grega que a constituiu e construindo uma imagem social muitas vezes distorcida da sua amplitude e complexidade. Especialmente identificada como um campo aplicado das demais ciências sociais, a pedagogia constituiu-se, especialmente, tributária da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem ou da antropologia filosófica. Trouxe consigo, ainda, a herança de ser um campo feminino, decorrente da “natural” vocação das mulheres para educar as crianças. Nessa perspectiva, pouco dialogava com as estruturas de poder do conhecimento científico de outras áreas. Outro aspecto da desqualificação da pedagogia universitária refere-se a sua condição instrumental e não raras vezes entendida como um conjunto de normas e prescrições que, na perspectiva da racionalidade técnica, teria um efeito messiânico na resolução de problemas (CUNHA, 2009).

Se é reconhecida, na prática objetiva, a presença de uma certa depreciação do aspecto pedagógico no *ethos* dos professores universitários brasileiros, é pertinente lembrar que, para Bourdieu (2011), toda tomada de posição sobre o mundo social se ordena e se organiza a partir de uma determinada posição nesse mundo, a qual se fundamenta no ponto de vista da conservação e do aumento do poder associado a essa posição. É por isso que num universo que, como o campo universitário, depende na sua própria realidade da representação que os agentes fazem do universo, estes podem adquirir vantagens da pluralidade dos princípios de hierarquização e do baixo grau de objetivação do capital simbólico para tentar impor suas estratégias e sua visão, assim modificando, na medida de seu poder simbólico disponível, sua posição no espaço modificando a representação que os outros (e eles mesmos) podem ter desta posição.

3.2 O professor universitário e o conflito das faculdades

Para Bourdieu (2011), os professores universitários ocupam uma posição no espaço social que repousa principalmente sobre a posse de capital cultural, espécie dominada de capital, pelo que se situam, sobretudo, do lado do polo dominado do poder e se opõem claramente nesse sentido aos padrões da indústria e do comércio. Todavia, como detentores de uma forma institucionalizada de capital cultural que lhes assegura uma carreira burocrática e rendimentos regulares, eles se opõem aos escritores e aos artistas: ocupando uma posição temporalmente dominante no campo de produção cultural, eles se distinguem, em graus diversos segundo as faculdades, dos ocupantes dos setores menos institucionalizados e mais instáveis desse campo, como *freelancers*. Além disso, próximos nisto dos altos funcionários, os professores universitários apresentam com mais frequência que os escritores e os intelectuais (que têm taxas de celibato ou de divórcio relativamente elevadas e um baixo número médio de filhos) os diferentes indícios da integração social e da respeitabilidade (baixa taxa de celibato, alto número médio de filhos, taxas elevadas de condecorações, títulos honoríficos, etc.)³².

³² Bourdieu (2011) se refere à forma como o professor de ensino superior se distancia assim do notável diretamente nomeado pelo poder político e engajado na política como era na primeira metade do século XIX para

Esta relação tende a aumentar quanto mais se eleva na hierarquia social das faculdades. Isso acontece porque o campo das instituições de ensino superior apresenta uma estrutura que reproduz na lógica propriamente escolar a estrutura de poder (as oposições entre as frações da classe dominante) a que ele introduz³³. Dessa forma, os professores das diferentes faculdades se distribuem entre o polo do poder econômico e político e o polo do prestígio cultural segundo os mesmos princípios das diferentes frações da classe dominante: verifica-se um aumento na frequência das propriedades mais características das frações dominantes da classe dominante à medida que se vai das faculdades de ciências às faculdades de letras, destas às faculdades de direito e de medicina. No entanto, a posse das marcas distintivas da excelência escolar, como as nomeações ao concurso geral, tende a variar em razão inversa da hierarquia social das faculdades.

Esse aparente paradoxo revela para o autor a existência de dois princípios de hierarquização antagônicos que organizam o campo universitário: a hierarquia social segundo o capital herdado e o capital econômico e político atualmente detido; a hierarquia específica, propriamente cultural, segundo o capital de autoridade científica ou de notoriedade intelectual. O primeiro, que é propriamente temporal e político, e que manifesta na lógica do campo universitário a dependência desse campo dos princípios em vigor no campo do poder, se impõe cada vez mais completamente à medida que é elevado na hierarquia propriamente temporal que vai das faculdades de ciências às faculdades de direito ou medicina; o outro, que está fundado na autonomia de ordem científica e intelectual, se impõe cada vez mais claramente quando se vai do direito ou da medicina às ciências:

Poderemos reconhecer, nas diferentes formas da oposição entre as faculdades (ou as disciplinas) temporalmente dominantes e as faculdades (ou as disciplinas) mais voltadas à pesquisa científica, a distinção que Kant fazia entre dois tipos de faculdades: de um lado, as três “faculdades superiores” (temporalmente), isto é, a faculdade de teologia, a faculdade de direito e a faculdade de medicina, que, sendo capazes de proporcionar ao governo “a mais forte e mais durável influência sobre o povo”, são as mais diretamente controladas por ele, as menos autônomas nesse sentido ao mesmo tempo que as mais diretamente encarregadas de formar e de

se tornar um mestre selecionado e especializado, separado do meio dos notáveis por uma atividade profissional incompatível com a vida política, e animado por um ideal propriamente universitário.

³³ É por isso que segundo Bourdieu (2011) os estudantes são mais frequentemente oriundos da classe dominante ou, no interior desta, das frações mais favorecidas economicamente, como os industriais e os profissionais liberais, nas faculdades de medicina e de direito do que nas faculdades de letras e de ciências. Sabe-se além disso que as faculdades de medicina e direito levam a profissões de *ranking* mais elevado na hierarquia econômica do que as faculdades de ciências e de letras, cujos produtos são em grande parte destinados ao ensino.

controlar os usos práticos e os usuários comuns do saber, padres, juizes, médicos; do outro, “a faculdade inferior” que, não tendo nenhuma eficácia temporal, está abandonada “à própria razão do povo erudito”, isto é, às suas próprias leis, quer se trate de ciência histórica e empírica (história, geografia, gramática, etc.) ou de ciência racional pura (matemática pura ou filosofia pura). Do lado do que, sempre segundo Kant, constitui “de alguma maneira a direita do parlamento da ciência”, a autoridade; do lado da esquerda, a liberdade de examinar e objetar: as faculdades dominantes na ordem política têm por função formar agentes de execução capazes de aplicar sem discutir nem questionar, nos limites das leis de uma ordem social determinada, as técnicas e as receitas de uma ciência que não pretendem nem produzir nem transformar; no lado oposto, as faculdades dominantes na ordem cultural estão destinadas a atribuir-se, dada a necessidade da construção dos fundamentos racionais da ciência que as outras faculdades se contentam em inculcar e aplicar, uma liberdade que é proibida às atividades de execução, ainda que sejam tão respeitáveis na ordem temporal da prática (BOURDIEU, 2011, p.95).

É nesta configuração hierárquica que Bourdieu observa a posição duplamente dominada das ciências sociais, tanto segundo a hierarquia que tende cada vez mais a se impor – a das ciências da natureza – quanto segundo a antiga hierarquia, kantiana, ameaçada atualmente pela subida da importância das ciências da natureza e dos valores científicos. Isso serve de explicação, para o autor, que elas ainda funcionem como “disciplinas-refúgio para os filhos da burguesia de sucesso fraco ou medíocre” (BOURDIEU, 2011, p.162). Essa análise mais apurada mostra que os indivíduos, mesmo sendo classificados na mesma categoria profissional, apresentam propriedades bastante diferentes segundo as faculdades em que inserem. Assim, além de serem muito menos raros que em direito ou em medicina, os professores das faculdades de letras ou de ciências que são oriundos das classes populares têm sua própria habilitação de ascensão, a Escola normal de professores primários; ao contrário, nas faculdades de direito ou de medicina, quase todos são originários do ensino médio privado.

Aqui se dá o estabelecimento de duas relações totalmente opostas à ciência e ao poder e que remetem a posições passadas e presentes totalmente opostas no campo do poder: aqueles dentre os professores de ciências e de letras que, oriundos das classes populares ou médias, devem unicamente ao seu acesso escolar seu acesso às classes superiores, e também aqueles que vêm do corpo docente se encontram muito fortemente inclinados a reinvestir totalmente na instituição que tão bem retribuiu seus investimentos anteriores e não estão muito motivados a buscar outros poderes que não os universitários; ao contrário, os professores de direito, um terço deles oriundos da burguesia, acumulam com mais frequência que os professores de ciências ou de letras funções de autoridade na

universidade e posições de poder no universo político ou mesmo no mundo dos negócios. Isso é revelador do fato de que os interesses associados às posições universitárias, como as tomadas de decisão em matéria de teoria, de método, de técnica e até mesmo de estilo são essencialmente estratégias sociais em que os poderes se afirmam e são reivindicados e correspondem às posições e disposições dos agentes no campo universitário (BOURDIEU, 2011).

É assim verificável que a propensão a privilegiar as funções sociais da universidade em relação às funções propriamente científicas – a atribuir por exemplo à “formação dos quadros da nação” sobre o avanço do conhecimento científico –, cresce quando se vai dos membros das frações dominadas aos membros das frações dominantes; e igualmente quando se vai dos professores das faculdades de ciências aos professores das faculdades de direito e de medicina (BOURDIEU, 2011). Sabendo já que as diferentes faculdades se distribuem segundo uma estrutura homóloga da estrutura do campo de poder, num polo as faculdades cientificamente dominantes mas socialmente dominadas e, no outro extremo, as faculdades cientificamente dominadas mas temporalmente dominantes, compreende-se então que a oposição principal concerne ao lugar e ao significado que as diferentes categorias de professores conferem praticamente à atividade científica e à própria ideia que têm da ciência, e principalmente no “orçamento-tempo” que dedicam às suas atividades. No caso das faculdades temporalmente dominantes, verifica-se que o trabalho de acumulação e de manutenção do capital social necessário para manter uma vasta clientela, assegurando-lhe os benefícios sociais esperados de um “patrão” (participação em comitês, comissões, bancas, etc.,) supõe um grande dispêndio de tempo e entra portanto em concorrência com o trabalho científico que é condição necessária para a acumulação e manutenção do capital propriamente científico (BOURDIEU, 2011).

Efetivamente, a acumulação e manutenção do poder propriamente universitário só pode ser conseguida à custa de um gasto significativo de tempo. Resulta daí que a aquisição e o exercício de um poder administrativo no campo universitário – o de decano ou de reitor por exemplo – ou de um poder oficioso de grande eleitor ou de membro influente das assembleias, comissões e comitês de qualquer ordem tendem de fato a comprometer a acumulação de um capital de autoridade científica, e vice-versa. A acumulação do capital específico de autoridade

acadêmica exige um investimento de tempo necessário para controlar a rede das instituições onde se acumula e se exerce o poder universitário bem como para alimentar as trocas que esses agrupamentos provocam, onde se constitui gradualmente o capital de serviços prestados que é indispensável à instauração das cumplicidades e das alianças:

A oblação de tempo que implica a participação em ritos, cerimônias, reuniões, apresentações, é também a condição mais rigorosamente necessária da acumulação desta forma particular de capital simbólico que é a uma reputação de honorabilidade universitária (BOURDIEU, 2011, p.133).

Estando exposto e desenvolvido o *corpus* teórico que embasa e anima esta dissertação, chega o momento de apresentação da pesquisa, de contextualização da FFP/UERJ e da exposição dos dados nela recolhidos. No próximo e último movimento deste estudo será o lugar de analisar, interpretar e articular as conclusões retiradas na pesquisa com os eixos teóricos e interpretativos aqui apresentados, na expectativa de que estes se alimentem de forma integrada e recíproca.

4 A PESQUISA

[...] a produção científica é uma construção que serve de mediação entre o homem e a natureza, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o sujeito e o objeto, na qual o homem, como sujeito, veicula a teoria e a prática, o pensar e agir, num processo cognitivo-transformador da natureza (GAMBOA, 1991, p.101 apud DEVECHI; TREVISAN, 2010, p.153)

O presente trabalho apresenta, do ponto de vista teórico-metodológico, um caráter qualitativo que pretende dar conta do lado não perceptível e não captável pelo tecnicismo e pelo reducionismo lógico-formal. Pretende incluir a subjetividade na sua ótica analítica sem, no entanto, pretender o subjetivismo. Os principais eixos da pesquisa qualitativa, quando se trata de pesquisa em educação, e que conseqüentemente norteiam esta investigação são: integração do qualitativo ao quantificável; totalidade indivisa; visão sistêmica, ecológica, interativa e indeterminada; defesa da reintegração do sujeito e do conhecimento em processo; a percepção das conexões e do significado do contexto; conhecimento em rede e a educação como um sistema aberto (DEVECHI; TREVISAN, 2010).

Devido à multiplicidade de opções possíveis entre as pesquisas qualitativas é importante clarificar que se optou pela utilização da abordagem crítico-dialética, na qual “o sujeito aparece como elemento que se contrapõe ao objeto e vice-versa” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p.152), cujas pesquisas apresentam um caráter marcadamente conflitivo e manifestam um interesse transformador da realidade. Isso acontece porque, para essa abordagem, o mundo é visto nos seus aspectos de interesses antagônicos e em construção, em cuja análise se pretende a superação dos conflitos entre sujeito e objeto, situando o caráter crítico na relação entre eles. Faz parte dessas abordagens uma práxis transformadora dos homens como agentes históricos, mas essa práxis deve ser científica e historicamente embasada, requerendo, do pesquisador, uma postura histórico-social em relação ao objeto da investigação pois, nessa ótica, a praxidade se caracteriza pelo desdobrar-se de um tempo histórico e de um espaço social, apelando à temporabilidade e sociabilidade, e contando com os subsídios de ciências como a economia, sociologia, história e política (SEVERINO, 2001).

A pesquisa é vista como prática social que apreende as determinações econômicas, sociais e políticas, sendo a possibilidade de desvelar as contradições a

causa responsável pelas mudanças sociais. Sendo assim, a atitude do pesquisador dialético não é a de um sujeito cognoscente que simplesmente examina objetos, mas de um sujeito que age objetiva e praticamente a partir das condições que o rodeiam (DEVECHI; TREVISAN, 2010).

4.1 Apresentação do problema de pesquisa

Estando exposto e desenvolvido o *corpus* teórico que embasa o presente trabalho, além do eixo teórico-metodológico que o anima, é agora pertinente apresentar a problemática que o mobiliza e que, em última análise, o justifica. Ficará claro que o desenvolvimento dos temas apresentados nas páginas anteriores, nomeadamente, a configuração da universidade moderna e a docência universitária, corresponde precisamente às macrocategorias que compõem o problema de pesquisa de proposto. Consequentemente, objetiva-se que a prática de pesquisa opere um reflexo/reflexão sobre essas categorias e traga à luz as articulações propostas entre elas.

Partindo para uma tentativa de definição da problemática de pesquisa, e de uma forma resumida, o presente trabalho pretendeu analisar a docência universitária como estratégia de ascensão na universidade pública moderna, tomando especificamente o caso da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), nomeadamente o seu corpo docente. Tomando-se a universidade pública em um contexto de crise de legitimidade, hegemonia e institucional, submetida à lógica de um *zeitgeist*³⁴ político-social fundamentalmente movido pelo ideário neoliberal, procura-se conhecer as percepções do corpo docente da FFP/UERJ sobre os impactos dessa configuração na sua atuação para, seguidamente, poder inferir sobre suas consequências na carreira docente do ponto de vista de sua ascensão.

Admite-se *a priori* que, como foi falado anteriormente, as práticas dos agentes são frequentemente não-intencionadas e não-conscientes, mas representam o produto de um *modus operandi* do qual o produtor não tem o domínio consciente e voluntário. Essas práticas encerram, na verdade, uma intenção objetiva que

³⁴ Termo alemão cuja tradução significa espírito da época, espírito do tempo ou sinal dos tempos.

ultrapassa as intenções conscientes, o que ultrapassa, metodologicamente falando, perguntar sobre elas de uma forma direta. Como alternativa, recorreu-se à recolha de dados demográficos e de histórico escolar dos agentes referidos, na expectativa de que essa informação revelasse o caráter manifesto das práticas que acusam a presença do seu caráter latente, por meio de um questionário (Apêndice 1) especificamente construído e aplicado para este projeto. Não obstante, e no sentido da complementação dessas informações, foi também realizada uma abordagem via correio eletrônico que visou recolher, de uma forma mais direta, as percepções dos docentes. Todos os resultados foram recolhidos e submetidos a análise ulterior que será apresentada de forma totalmente anônima.

4.2 Caracterização e enquadramento histórico-institucional da FFP/UERJ

De acordo com as prescrições trazidas pela LBD 5.692/71, particularmente o Art.º 30 que aponta a necessidade da qualificação de pessoal docente para o ensino de 1.º e 2.º Graus, surge, no cenário educacional do Estado do Rio de Janeiro, mais precisamente no município de São Gonçalo, a Faculdade de Formação de Professores (FFP). Na década de 1970, o Governo do Estado do Rio de Janeiro cria o Centro de Treinamento de Professores do Estado do Rio de Janeiro (CETRERJ), regulamentado pela Lei nº 6.598 de 20/08/71, organizado como fundação e vinculado à Secretaria de Educação e Cultura com o objetivo de aperfeiçoar e atualizar os professores da rede de ensino, tornando-se, assim, a primeira instituição mantenedora da FFP. A FFP começa seu funcionamento em setembro de 1973, autorizada pelo Decreto nº 75.525, de 25 /07/73, no governo do Presidente Médice, com instalação e funcionamento no bairro do Paraíso no município de São Gonçalo (onde se mantém até hoje) e atendendo a diversos municípios vizinhos (NHARY, 2006).

Integrada em uma política que objetivava a oferta de certificação para os professores da rede estadual de ensino e com conseqüente mudança de nível salarial, a FFP/CETRERJ é concebida com a ideia original de ser uma instituição dirigida à capacitação de professores através de cursos de curta duração. Trazendo a marca da formação e capacitação, oferecendo treinamento para professores do

interior do Estado e cursos regulares para os professores do Município de São Gonçalo e vizinhanças, a FFP surge, no cenário de formação de professores, com a implantação de cursos de licenciatura de 1.º grau em Letras, Ciências e Estudos Sociais, reconhecidos pelo Decreto n.º 79.679, de 10/05/77 do então Presidente Ernesto Geisel. Com a proposta de fusão dos antigos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro e com projetos para a reorganização do novo Estado, a FFP é pela primeira vez, em 11/04/75, incorporada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, condição essa que foi revogada três meses depois. Simultaneamente, o CETRERJ amplia seu objetivo para o atendimento dentro e fora da rede estadual de ensino, o que acarreta sua nova denominação para Fundação Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Educação e Cultura (CDRH), mantendo a FFP em sua estrutura básica. Ela mantém-se vinculada ao CDRH ampliando sua forma de atuação, mantendo sua oferta de cursos de licenciatura curta, mas atingindo uma maior clientela de professores de todas as redes de ensino público ou particular. Vinculada ao CDRH, o Decreto Presidencial n.º 81.905 de 10/07/78 e o parecer n.º 11/78 do Conselho Estadual de Educação (CEE) levam as Licenciaturas em Letras e Ciências à sua conversão para Licenciaturas plenas – a primeira com habilitação em Português/Literatura e Português/Inglês e a segunda com habilitação em Biologia e Matemática (NHARY, 2006).

No início da década de 80 surge, da união do CDRH com a Fundação Instituto de Desenvolvimento Econômico Social do Rio de Janeiro (FIDERJ), pelo Decreto 3.290/80, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), que, embora sendo uma instituição voltada para a pesquisa, passa a ser a mantenedora da FFP. Nos primeiros anos da década de 80, todo o quadro docente é surpreendido com medidas governamentais inesperadas, o que acarreta lutas pela manutenção da FFP no município de São Gonçalo (e da sua gratuidade), culminando num confronto entre Governo do Estado e os professores, pautados na garantia da autonomia acadêmica institucional. Na tentativa de enquadramento no sistema escolar, o governo do Estado altera a vinculação da FFP integrando-a à Secretaria Estadual de Educação através do Art.7.º do Decreto 6625, de 15/3/83. Porém, como se trata de uma instituição de formação em graduação, logo a seguir a FFP é novamente reintegrada à FAPERJ pelo Decreto 6.229/83. Em dezembro de 1983 é criado um grupo de trabalho para avaliar a implementação do Complexo

Educacional São Gonçalo (CESG), onde passariam a fazer parte desse conjunto a FFP, O Centro Interescolar Walter Orlandine e a Escola Estadual Coronel Tarcísio Bueno, todos vizinhos do mesmo lado da calçada da Rua Francisco Portela, com o objetivo de oferecer educação do pré-escolar ao 3.º grau. Na concepção dos governantes, a inserção da FFP nesse complexo educacional facilitaria a questão da alocação de verbas, dado o vínculo com a FAPERJ. Outro aspecto favorável à integração da FFP ao complexo educacional era a questão do espaço físico e da relação de pessoal, já que a FFP poderia disponibilizar salas, espaços e funcionários para o CESG. No entanto, a comunidade acadêmica da FFP não aceita sua subordinação ao Complexo Educacional, já que sua luta estava voltada para a garantia da gratuidade de todos os seus cursos, para a criação e implantação de novas propostas curriculares para as licenciaturas, plano de carreira docente e oferta de concursos públicos. As duas primeiras reivindicações foram conquistadas em 1984 (NHARY, 2006).

Num processo de estruturação interna, a FFP realiza a avaliação de seus cursos pautada no Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, realizado em novembro de 1983 em Belo Horizonte e introduz reformulações em seus currículos de Licenciatura garantindo a oferta de disciplinas didático-pedagógicas integradas aos conteúdos específicos. No período de 1985 a 1987, a FFP vive novamente uma fase de acentuado embate na relação com o Governo do Estado, acarretando um novo e maior esvaziamento institucional, com a suspensão de seus vestibulares e a redução de seu quadro docente. Através da Lei Estadual nº 1.175, de 21/7/87, a Faculdade de Formação de Professores, como unidade acadêmica, foi vinculada definitivamente à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Comprometida com o desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro e com uma proposta de interiorização da Universidade, a UERJ incorpora a FFP, condição que permanece até os dias de hoje, oferecendo especificamente licenciaturas plenas e consolidando sua organização pedagógico-administrativa. A partir da incorporação da FFP, a UERJ passou a ser a única universidade pública do município de São Gonçalo, exercendo um importante papel na reflexão e debates sobre os problemas educacionais, sobretudo na formação de professores.

Este período de aproximadamente 15 anos na história da FFP, da sua fundação à sua vinculação pela UERJ, está marcado por diferentes vínculos administrativos assumidos no Estado, porém sempre reafirmando sua vocação institucional com a formação docente tendo como finalidade superar a insuficiência de professores com formação superior, especialmente no interior do Estado do Rio de Janeiro (PIERRO, 2005, p.60 apud NHARY, 2006, p.118).

Passando por uma nova reforma curricular em 1987, alguns cursos sofreram transformações em suas estruturas. As licenciaturas em Ciências e Estudos Sociais foram desmembradas em Licenciatura em Matemática e em Biologia, no primeiro caso, e no segundo caso, em Licenciaturas em Geografia e em História. Apenas o curso de Letras manteve o formato anterior de um curso com dupla habilitação: Língua Portuguesa/Literatura e Língua Portuguesa/Inglês. Esses currículos foram implantados em 1991, com a realização do primeiro vestibular na FFP na gestão da UERJ (NHARY, 2006).

Funcionando com uma estrutura de seis departamentos, a FFP volta-se como um todo para a formação de professores do Ensino Básico, privilegiando as zonas de contato entre as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas da área didático-pedagógica. Com base nesse pressuposto, essas disciplinas distribuem-se uniforme e sequencialmente nos currículos dos cursos oferecidos pela FFP do primeiro ao último semestre, atingindo os diferentes momentos da formação dos licenciandos. A FFP ainda atravessa problemas relacionados à falta de pessoal, quer no quadro de docentes, quer no quadro técnico-administrativo, questões estas enfrentadas pelas universidades públicas em geral, e o crescimento da demanda trouxe como consequência a necessidade de ampliação do espaço físico. Por outro lado, a FFP, cada vez mais, se fortalece nos três níveis do ensino superior: a graduação, a extensão e a pesquisa. A FFP pauta-se no princípio e no compromisso com a formação dos professores.

Hoje, a FFP/UERJ conta com mais de três mil e quinhentos alunos distribuídos em sete licenciaturas (cujo ingresso ocorre por concurso vestibular, promovido anualmente pela UERJ), dez cursos de especialização *lato sensu* e três mestrados acadêmicos, na área de História Social, Educação e Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade.

No que trata aos alunos de graduação, os quais compõem a maioria do corpo discente da instituição, segundo dados de 2008³⁵ a maioria é moradora do município de São Gonçalo (63,88%), seguido de Niterói, Rio de Janeiro, Itaboraí, Maricá, Rio Bonito, e baixada fluminense. Há um predomínio da concentração da faixa etária de 20 a 30 anos, prevalecendo um público feminino (63,3% em 2007). No quadro cor/etnia é visível um predomínio de estudantes negros e pardos – cerca de 50, 2% para 46% de brancos, 2,3% de amarela e 0,7% de indígenas. A escolaridade dos pais dos estudantes aponta para um quadro de 34,9% de 1.^a série incompleta até a 5.^a série completa, 26,7% para pais com grau de ensino médio completo e 12% com nível superior. 41,8% das mães tem escolaridade na faixa de 1.^a série incompleta até a 5.^a série completa. Em relação à renda familiar, os dados de 2007 apontam para uma média de R\$1.700. Entre R\$500 a R\$1000 a proporção é de 32,3%, na classe de R\$1.000 a R\$3.000 reais cerca de 39,6% e acima de R\$3.000 a proporção é de 8,6%.

No que respeita ao corpo docente da FFP/UERJ, dados do final de 2010³⁶ apontam para um total de 138 docentes, dos quais 97 adjuntos, 35 assistentes, 4 auxiliares e 2 visitantes. As suas titulações se repartem do seguinte modo: 99 (71,7%) possuem nível de doutorado, 34 (24,6%) de mestrado, somente 1 (0,7%) possui especialização e 4 (2,9%) possuem nível de graduação.

É, de fato, notável a importância da FFP/UERJ em São Gonçalo e nos municípios do Leste Metropolitano, estando cumprindo o seu papel regional de uma universidade pública e referenciada nacionalmente. Cumpre seu papel municipal num contexto de um município com mais de um milhão de habitantes, predominantemente de baixa renda e carente de equipamentos educacionais e culturais acadêmicos.

4.3 Procedimentos de pesquisa

Como antecipado, a produção dos dados pertinentes para investigação foi conduzida por meio da construção e aplicação de um questionário especialmente

³⁵ Dados retirados do Censo de Estudantes da Graduação da FFP/UERJ (2008), disponível no endereço eletrônico da Faculdade: <http://www.ffp.uerj.br>

³⁶ Dados retirados do Catálogo-Observatório Acadêmico-Institucional da FFP/UERJ (2010), disponível no endereço eletrônico da Faculdade: <http://www.ffp.uerj.br>

desenvolvido para a presente investigação. A distribuição do questionário foi precedida de uma breve apresentação do mesmo e do seu problema de investigação proposto, tendo sido utilizados como preferência momentos em que o corpo docente se encontrava reunido (e.g. reuniões de departamento) para facilitar a comunicação, a distribuição e a recolha de dados. O questionário é absolutamente anônimo e os dados por ele recolhidos foram utilizados somente para a investigação proposta neste trabalho. Foram aplicados e recolhidos, no total, 30 (trinta) questionários no universo do corpo docente da FFP/UERJ.

Adicionalmente, foi tomada uma segunda tentativa metodológica no sentido de aumentar a quantidade de dados produzidos. Foram preparadas duas perguntas abertas que incidiram, primeiro, nos impactos da neoliberalização na docência universitária e, em segundo lugar, na própria trajetória acadêmica e qualificação para a docência superior, além de estimular o docente a responder sobre a existência ou não de um processo de ascensão social. Essas perguntas foram enviadas via correio eletrônico, precedidas de um parágrafo introdutório explicando o pedido de colaboração. Ao todo, 10 (dez) docentes responderam à pesquisa.

4.4 Apresentação dos resultados

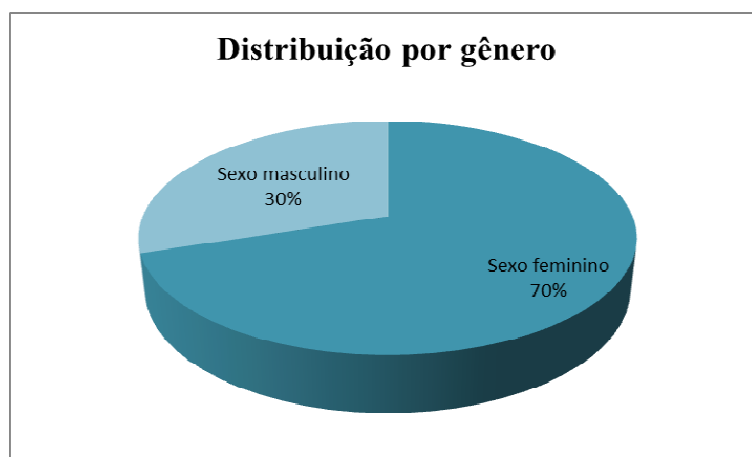
4.4.1 Questionário

Começar-se-á pela apresentação das proporções relativas ao bloco de questões dirigido ao levantamento de dados biográficos. No quesito género observa-se um predomínio feminino com 70% de representabilidade (21 em 30). Do total, 86,7% (26) nasceram no Estado do Rio de Janeiro, dos quais 65% na capital (17). Nascidos entre 1951 e 1980, têm em 49 anos a média aritmética de idade. No que respeita ao estado civil, 50% (15) são casados, 26,7% (8) solteiros, 20% (6) estão divorciados ou separados, e 3% (1) mora em união estável. Em relação ao local de residência atual, 56,7% (17) moram no Rio de Janeiro, 33,3% (10) moram em Niterói, e 10% (3) moram em São Gonçalo. No que respeita à prole encontramos no total 42 descendentes, o que apresenta uma média de 1,4 filhos por pessoa. Já nos dados da fratria encontramos números maiores, manifestando-se uma média de 2,3

irmãos e uma fratria total de 69 irmãos. As profissões dos pais mais frequentes foram, em ordem decrescente, comerciantes (8), funcionários públicos (5) e militares (4). Já as profissões das mães tiveram um domínio claro de professoras (11) e mulheres do lar (10). Por último, os cônjuges são predominantemente classificados como professores (9) e professores universitários (4).

Gráfico 1

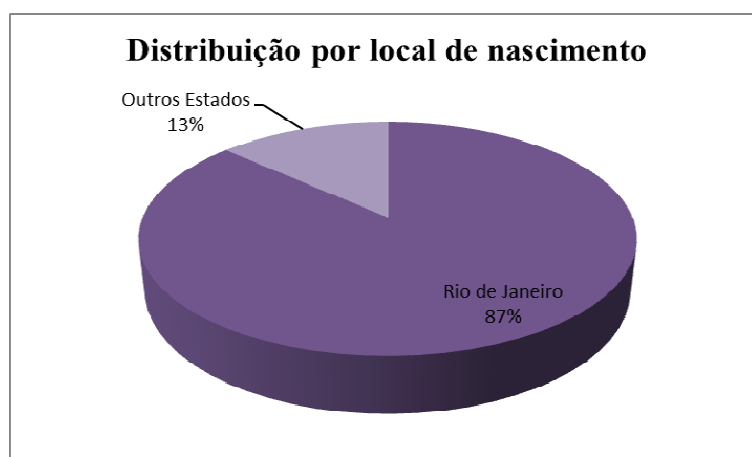
Distribuição dos resultados dos professores que responderam aos questionários, por gênero



Fonte: Dados da pesquisa “A docência universitária como estratégia de ascensão na universidade do século XXI: um estudo exploratório com a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro”, 2012

Gráfico 2

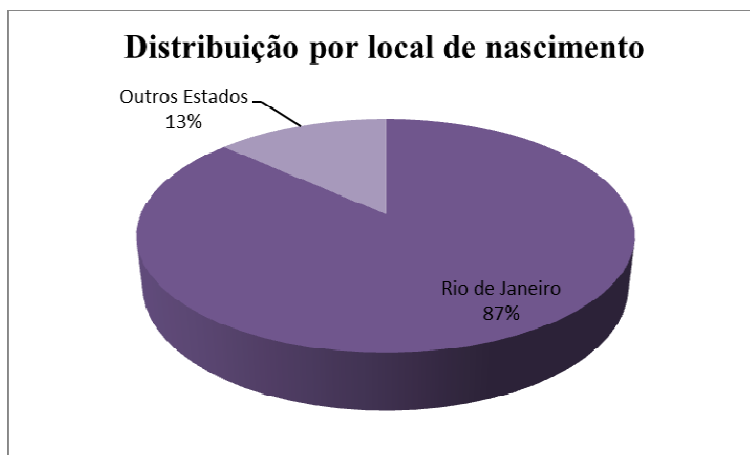
Distribuição dos resultados dos professores que responderam aos questionários, por local de nascimento



Fonte: Dados da pesquisa “A docência universitária como estratégia de ascensão na universidade do século XXI: um estudo exploratório com a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro”, 2012

Gráfico 3

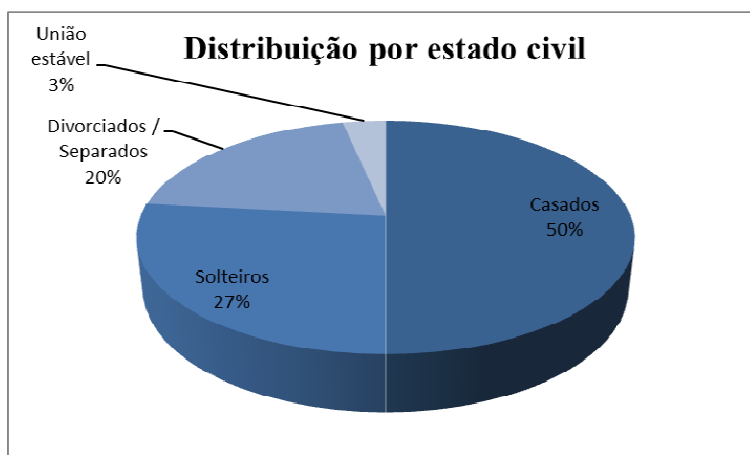
Distribuição dos resultados dos professores que responderam aos questionários, por local de nascimento



Fonte: Dados da pesquisa “A docência universitária como estratégia de ascensão na universidade do século XXI: um estudo exploratório com a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro”, 2012

Gráfico 4

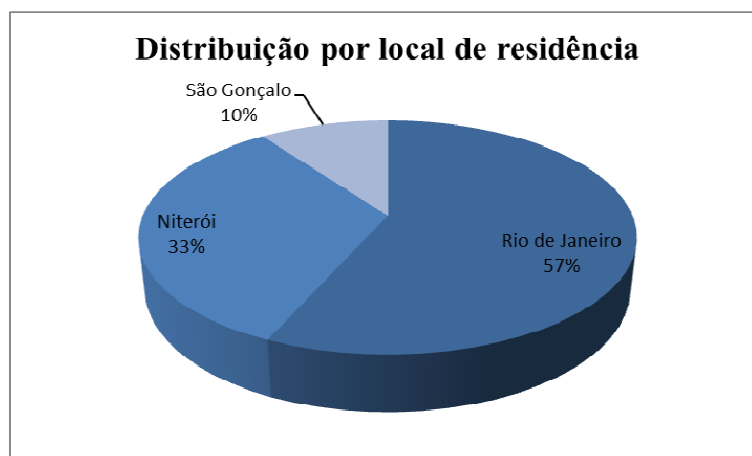
Distribuição dos resultados dos professores que responderam aos questionários, por estado civil



Fonte: Dados da pesquisa “A docência universitária como estratégia de ascensão na universidade do século XXI: um estudo exploratório com a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro”, 2012

Gráfico 5

Distribuição dos resultados dos professores que responderam aos questionários, por local de residência



Fonte: Dados da pesquisa “A docência universitária como estratégia de ascensão na universidade do século XXI: um estudo exploratório com a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro”, 2012

A distribuição total das profissões dos pais e mães destes professores pode ser apresentada pelas tabelas seguintes:

Tabela 1

Distribuição das profissões dos pais

Comerciante	8
Funcionário público	5
Militar	4
Advogado	3
Médico	2
Músico	1
Marceneiro	1
Economista	1
Pedreiro	1
Contador	1
Aeronauta	1
Dentista	1
Alfaiate	1

Fonte: Dados da pesquisa “A docência universitária como estratégia de ascensão na universidade do século XXI: um estudo exploratório com a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro”, 2012

Tabela 2
Distribuição das profissões das mães

Professora	11
Do lar	10
Funcionária pública	2
Costureira	2
Doméstica	2
Pedagoga	1
Música	1
Veterinária	1
Psicóloga	1

Fonte: Dados da pesquisa “A docência universitária como estratégia de ascensão na universidade do século XXI: um estudo exploratório com a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro”, 2012

Já a distribuição dos dados relativos às profissões dos cônjuges apresentou a seguinte proporção, incluindo-se aqui os casais com união estável:

Tabela 3
Distribuição das profissões dos cônjuges

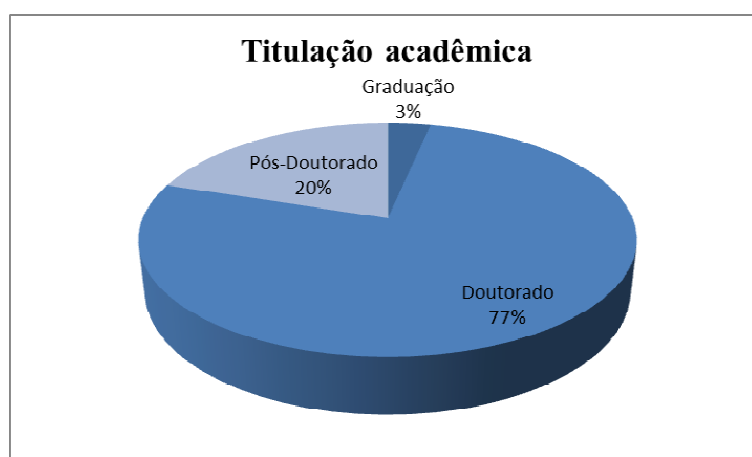
Professor(a)	9
Professor(a) universitário(a)	4
Psicólogo(a)	1
Administrador(a)	1
Empresário(a)	1
Do lar	1

Fonte: Dados da pesquisa “A docência universitária como estratégia de ascensão na universidade do século XXI: um estudo exploratório com a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro”, 2012

Entrando agora no segundo tipo de dados requerido pelo questionário, referentes à carreira profissional/acadêmica dos docentes, o primeiro dado mostra que 76,7% dos docentes que responderam à pesquisa possuem nível de doutorado (23), 20% (6) possuem nível de pós-doutorado (1) e somente 3,3% (1) possui nível de graduação. Do total, 43,3% (13) fizeram o seu ensino médio em escola pública, restando uma parcela de 56,7% (17) que concluíram os seus estudos de nível

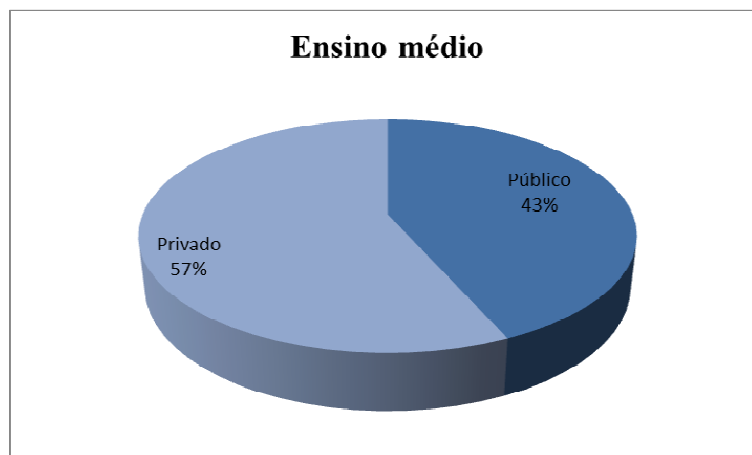
secundário em escola privada. No que trata aos seus estudos universitários, a esmagadora maioria de 86,7% (26) fez faculdade pública, e somente os restantes 13,3% (4) fizeram universidade privada. No que respeita à pós-graduação, a prevalência vai novamente para instituições públicas com 90% da distribuição (27), contra somente 6,7% (2) de instituição privada (um dos professores não possuía pós-graduação). No que trata aos estudos no estrangeiro, apenas 30% (9) declarou que sim e 70% (21) não. 83,3% (25) encontram-se no nível de professor adjunto, 13,3% (4) no nível associado e 3,3% (1) no nível de auxiliar.

Gráfico 6
Distribuição dos resultados referentes à titulação acadêmica



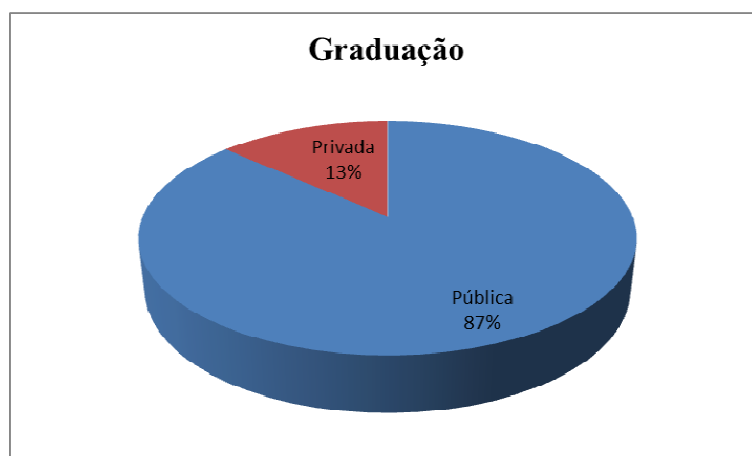
Fonte: Dados da pesquisa "A docência universitária como estratégia de ascensão na universidade do século XXI: um estudo exploratório com a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro", 2012

Gráfico 7
Distribuição dos resultados referentes ao ensino médio



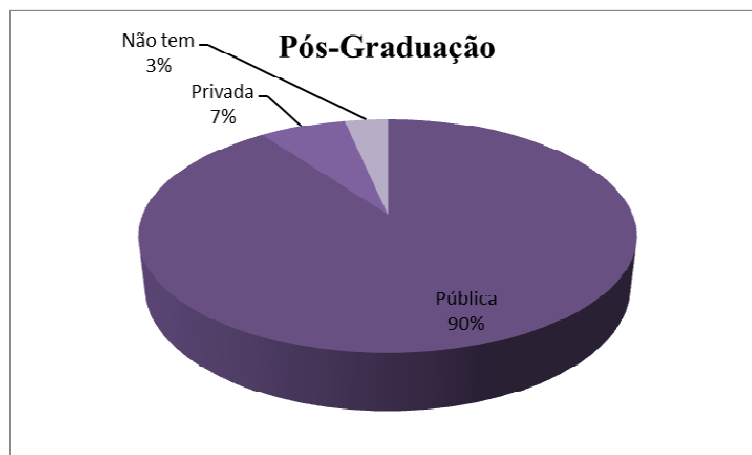
Fonte: Dados da pesquisa "A docência universitária como estratégia de ascensão na universidade do século XXI: um estudo exploratório com a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro", 2012

Gráfico 8
Distribuição dos resultados referentes à graduação



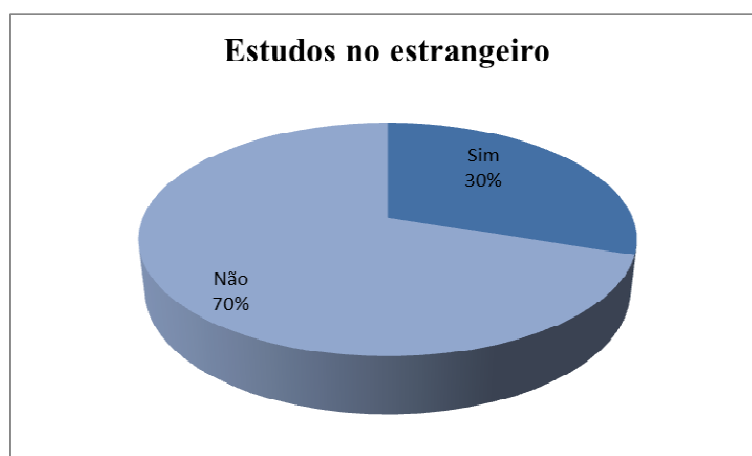
Fonte: Dados da pesquisa "A docência universitária como estratégia de ascensão na universidade do século XXI: um estudo exploratório com a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro", 2012

Gráfico 9
Distribuição dos resultados referentes à pós-graduação



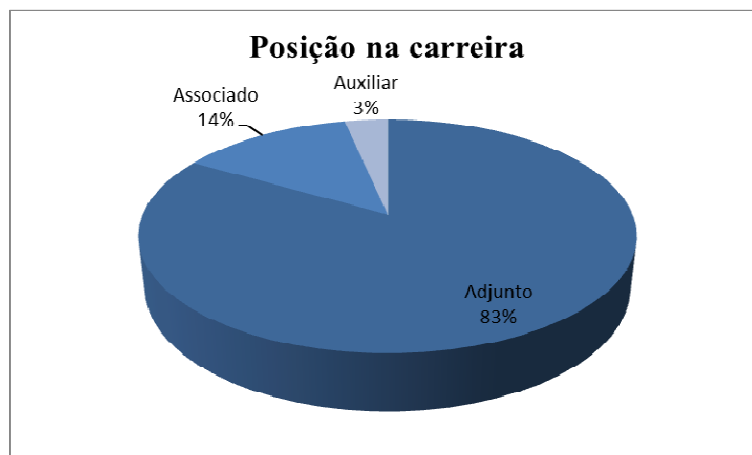
Fonte: Dados da pesquisa “A docência universitária como estratégia de ascensão na universidade do século XXI: um estudo exploratório com a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro”, 2012

Gráfico 10
Distribuição dos resultados referentes a estudos no estrangeiro



Fonte: Dados da pesquisa “A docência universitária como estratégia de ascensão na universidade do século XXI: um estudo exploratório com a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro”, 2012

Gráfico 11
Distribuição dos resultados referentes à posição na carreira



Fonte: Dados da pesquisa “A docência universitária como estratégia de ascensão na universidade do século XXI: um estudo exploratório com a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro”, 2012

Passando para o último componente de dados trazido pelo instrumento, analisar-se-á em seguida a percepção dos docentes com relação ao domínio da lógica neoliberal no contexto universitário e, especificamente, às implicações desse domínio na figura do professor universitário. Infelizmente, nem todos os professores preencheram este campo, embora a maioria o tenha feito. Da totalidade de questionários recebidos (30), somente sete (23,3%) não o fizeram, lacuna esta que procuraremos preencher com uma análise mais detalhada do material recebido. Para o tratamento e análise desses dados este estudo utilizou uma metodologia de tematização conforme proposta por Fontoura (2011), seguindo rigorosamente os passos nela propostos:

1. Transcrição de todo o material recolhido: todos os questionários foram preenchidos manualmente, pelo que o primeiro passo foi a sua transcrição para formato integral para formato eletrônico;
2. Leitura atenta de todo o material, empregando uma leitura inicialmente “flutuante” que permita o fluxo livre de informações e impressões;
3. Demarcação das informações relevantes, delimitando o *corpus* de análise, utilizando recortes do texto em unidades de registro;

4. Levantamento dos temas, seguindo uma lógica de agrupamento de dados que leva em consideração os seguintes critérios: coerência; semelhança; pertinência; exaustividade; exclusividade;
5. Definição de unidades de contexto (trechos mais longos) e unidades de significado (palavras ou expressões);
6. Tratamento dos dados propriamente dito, por meio da organização de quadros que contemplem as unidades de contexto e as unidades de significado para efeitos de interpretação.

Após a transcrição e a leitura atenta do material, seguiu-se uma análise detalhada e a identificação de unidades de contexto e unidades de significado. Devido, por um lado, ao fato de se tratar de uma questão aberta direcionada por meio de uma citação e, por outro, ao material recolhido não ser excessivamente extenso (cerca de três páginas de transcrição), procuraremos uma abordagem mais global dessa informação, a qual nos permita a transcrição, aqui, da maioria do mesmo. A ordem de apresentação da informação será de acordo com uma pré-seleção temática que será mais detalhada a seguir. O primeiro conjunto de dados apresentados parece ter em comum a ênfase na necessidade e compromisso de resistência e luta num posicionamento contra-hegemônico.

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<i>“Estimular este profissional a desvelar junto com seus alunos as articulações do modelo neoliberal, suas consequências e sua lógica, para tentar achar outras lógicas de funcionamento social e de construção de uma sociedade mais cidadã. Ou seja, trabalhar contra esta lógica.”</i>	- Estimular - Desvelar - Universidade como espaço de luta: “(...) trabalhar contra esta lógica”	Ênfase no papel do docente universitário como atuante e propagador de alternativas para os modelos sociais vigentes.

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<i>“O professor no espaço de sua sala de aula tem o poder e o compromisso de manifestar a reflexão do seu alunado</i>	- Compromisso - Reflexão - “(...) mudança de comportamento individual	Mesma ênfase colocada acima, enfatizando agora o compromisso de

<i>enquanto a universidade neoliberal, estimulando assim a mudança de comportamento individual e coletivo</i>	<i>e coletivo</i>	provocar reflexão nos alunos como forma de mudança social.
---	-------------------	--

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<i>“Acredito que o lugar da docência no ensino superior perpassa pela promoção e qualificação dos profissionais, desta forma, esses impactos se expressam na dimensão acadêmica que nem sempre reforçam a visão de mercado”</i>	- Promoção - Qualificação - “(...) dimensão acadêmica que nem sempre reforçam a visão de mercado”	Papel do professor universitário como promotor da qualificação dos profissionais.

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<i>“A universidade como um dos espaços sociais é um campo de tensões. Como tal, vive processos de reprodução numa perspectiva neoliberal, como também espaço de resistência, protagonizado tanto pela comunidade interessada, como pelos movimentos sociais.”</i>	- Universidade como espaço social - Campo de tensões - Processos de reprodução e também de resistência	Novamente, reforço da figura do professor como um agente de luta e resistência, inscrito no espaço universitário que surge aqui como campo de tensões.

Outros professores preferiram, em suas respostas, enaltecer a necessidade de não reduzir a universidade à sua influência neoliberal, mas sublinhando a complexidade dessa instituição e o perigo do reducionismo:

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<i>“Não entendo que a universidade siga um caminho homogêneo, mas sim que ela é um espaço de conflitos, repleto de avanços e retrocessos. A citação apresentada me parece extremamente fechada ao não considerar as atividades extremamente ricas que aqui acontecem”</i>	- Espaço de conflitos - Não homogeneidade do espaço universitário: “Não entendo que a universidade siga um caminho homogêneo”	Ênfase na complexidade da universidade enquanto instituição social sujeita a várias forças. Ênfase nas produções positivas.

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<i>“Não penso que a universidade tenha uma única marca. Não está apenas sintonizada com o mercado. Com espaço complexo e contraditório, penso que a universidade é produzida por diferentes forças e interesses, produzindo múltiplos movimentos e sujeitos. Há movimentos dentro da universidade, movimentos e ações contra-hegemônicos, produzidos em seu cotidiano. Assim, acho que é uma simplificação dizer que a universidade é neoliberal”</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Movimentos e ações contra-hegemônicos - Produção do cotidiano - “(...) acho que é uma simplificação dizer que a universidade é neoliberal” 	Mesma ênfase colocada acima, referindo os movimentos contra-hegemônicos e apontando também os riscos da simplificação/reducionismo.

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<i>“Em princípio, tem que se discutir a conveniência dessa asserção. Sendo ela real ou não é apenas a opinião do autor, penso que há pontos bons e outros ruins (...). Sob tal ética, não vejo conveniência considerar o que não foi discutido”</i> <i>“Considero que a formação em escolas públicas ainda persistirá diante deste quadro, pois existem áreas distantes da lógica neoliberal”</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Existência de pontos bons e ruins - Existência de áreas distantes da lógica neoliberal 	Refere que a citação colocada no questionário representa somente um ponto de vista, lembrando a existência de áreas que não sofreram ainda a influência da lógica neoliberal.

A grande maioria dos professores que responderam à pesquisa, contudo, expressou claramente algumas preocupações ligadas à influência mercadológica na universidade, na sua gestão e no impacto dessa influência no trabalho docente:

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<i>“Creio que é necessário tensionar o papel da universidade em países com crescimento desigual como o</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Lutas dos professores que “atrasam” o projeto neoliberal - Precarização das 	Ênfase no conflito/paradoxo das exigências feitas ao professor

<p><i>Brasil, onde o arcaico e o moderno se combinam. O projeto neoliberal ainda não se realizou totalmente na universidade brasileira, especialmente pelas lutas dos professores/as. Assim, a figura do professor universitário se conflitua com a assunção da perspectiva de trabalhar numa precarização de suas condições de trabalho, com a crescente flexibilização dos processos de produção do conhecimento”</i></p>	<p>condições de trabalho</p>	<p>universitário.</p>
---	------------------------------	-----------------------

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<p><i>“É bastante difícil sobreviver nesta lógica hegemônica. Somente para exemplificar nós, professores, para ter condições mínimas de ensino e pesquisa, somos obrigados a submeter, aos órgãos de fomento de pesquisa, projetos inúmeros. Além disso, na UERJ, para ter dedicação exclusiva, é necessário participar de uma seleção (individualista) para o Prociência, que é um programa de dedicação exclusiva que atende a poucos professores, considerando o número total de professores da instituição que desenvolvem pesquisa”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lutas dos professores que “atrasam” o projeto neoliberal - Precarização das condições de trabalho 	<p>Novamente, ênfase no conflito/paradoxo das exigências feitas ao professor universitário. Comenta o caso específico da UERJ.</p>

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<p><i>“Na atualidade, a maior parte dos docentes são empregados nas IES privadas, que funcionam declaradamente segundo a lógica do mercado. Os docentes sofrem o impacto da precarização das relações de trabalho, têm a autonomia docente cerceada ou diminuída,</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Precarização das condições de trabalho - Autonomia cerceada ou diminuída - “(...) passam a ser insumos de uma máquina empresarial organizada para produzir lucro” 	<p>Ênfase na perda de autonomia e na precarização das condições de trabalho dos docentes.</p>

<i>incluindo-se suas representações docentes e colegiados institucionais, e passam a ser simples insumos de uma máquina empresarial organizada para produzir lucro”</i>		
---	--	--

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<i>“Um dos aspectos marcantes deste processo neoliberal é a desqualificação do professor universitário como agente da transformação social, como articulador teórico dos saberes práticos convertidos em conhecimentos das realidades concretas; outro, a proletarização e a precarização dos professores como pesquisadores”</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Desqualificação - Proletarização - Precarização 	Ênfase na perda do estatuto do professor universitário enquanto agente da transformação social.

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<i>“Cada vez menor disponibilidade de tempo para a graduação e sua desvalorização. Busca desenfreada por produção acadêmica, a qualquer preço. Transformação do professor em captador de recursos públicos e privados. Maior estratificação e hierarquização da categoria docente em diferentes níveis.”</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Desvalorização - Produtivismo - Professor como captador de recursos - Estratificação - Hierarquização 	É aqui apontada uma profunda mudança e envolvimento do professor universitário no projeto neoliberal.

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<i>“(1) Busca pelos docentes de pontuação na “produção acadêmica”, que se reduz na valorização quantitativa da publicação de trabalhos em revistas e/ou livros e na participação em seminários,</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Produção acadêmica - Hierarquização da produção - Desvalorização - Descompromisso do Estado 	A mais completa produção recolhida pelos questionários, que lança vários focos de discussão.

<p><i>simpósios e congressos, com apresentação de trabalhos publicados em anais, com ênfase nos “internacionais”; (2) Hierarquização desta “produção”, de acordo com o local de sua publicação, que recebem pontuações diferenciadas da CAPES; (3) Desvalorização da atividade de ensino no interior da universidade; (4) Subordinação dos projetos de pesquisa aos editais e interesses das agências de fomento; (5) Descompromisso do Estado no financiamento da universidade pública e de sua expansão, que passa a ser financiada pelos projetos de pesquisa de seus docentes limitando seus gastos em custeio, manutenção e folha de pagamento de pessoal”</i></p>		
---	--	--

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<p><i>“Acredito que o produtivismo seja um dos grandes problemas em nossa carreira. Não temos condições de aprofundar nossas reflexões por termos que dar conta de múltiplas tarefas. A precarização do trabalho docente universitário é uma realidade indiscutível. Também a individualização da sociedade moderna impede ou dificulta trabalhos e ações coletivas”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Produtivismo - Precarização e sobrecarga do trabalho docente - Individualização / Individualismo 	<p>Além da ênfase já frequente na produção e precarização, aqui entra uma referência à própria tendência de individualização na sociedade, herança do liberalismo.</p>

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<p><i>“Alta individualidade; sem preocupação nem tempo para projetos coletivos”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Produtivismo - Precarização e sobrecarga do trabalho 	<p>Aqui é comentando que a lógica produtivista está</p>

<p><i>“A incorporação de uma lógica produtivista no trabalho docente e na própria gestão da universidade”</i></p> <p><i>“Precarização das condições de trabalho e prevalência de critérios quantitativos sobre critérios de mérito e competência”</i></p> <p><i>“Os principais impactos estão relacionados ao produtivismo – uma exigência exacerbada de produção quantitativa – e a fragmentação e isolamento como professor-pesquisador”</i></p> <p><i>“O professor universitário vê-se enredado e dependente de uma relação a critérios produtivistas e mercadológicos que não contribuem, ou mesmo se relacionam ao seu trabalho e ao desempenho das suas funções”</i></p>	<p>docente</p> <p>- Individualização / Individualismo</p>	<p>presente não só no trabalho docente, mas também na própria gestão da universidade. É também referido que o docente está sendo afastado, por meio de outras tarefas a que está sujeito, do seu trabalho natural.</p>
--	---	--

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<p><i>“É indiscutível que a mercadorização do ensino e da universidade tem impactos ao nível da autonomia dos professores universitários. O produtivismo e o individualismo são os principais que levam à deterioração do trabalho docente”</i></p> <p><i>“Assistimos ao domínio da lógica neoliberal não só no trabalho docente, mas na própria gestão das universidades. Isso precariza o trabalho docente e a própria ideia de universidade pública”</i></p>	<p>- Autonomia docente em causa</p> <p>- Deterioração do trabalho docente</p> <p>- Individualização / Individualismo</p> <p>- Produtivismo</p>	<p>Mais um reforço das percepções dos professores que, como é visível, foram frequentes.</p>

4.4.2 Pesquisa via correio eletrônico

Apresentar-se-á seguidamente a seleção de dados pertinentes que foram recolhidos por meio da pesquisa via correio eletrônico. Por se tratar de perguntas e respostas abertas, sua análise e apresentação de dados seguirá a mesma metodologia utilizada anteriormente para as perguntas abertas do questionário, isto é, a metodologia de tematização conforme proposta por Fontoura (2011).

No sentido de facilitar a apresentação dos dados analisados, a ordem proposta seguirá a ordem das perguntas feitas, começando pela questão relativa aos impactos da neoliberalização na docência universitária como possibilidade de ascensão social, que é apresentada nas próximas páginas.

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<p><i>“(...) não há como não sofrer esses impactos em todos os âmbitos de nossa vida. Na verdade quanto menos valor capitalista tem uma determinada profissão, maior são as consequências desses efeitos. Nesses anos de magistério posso acompanhar essa influência na docência universitária, tanto no que tange a ascensão social quanto no que tange à mobilização. Vejo nos dias de hoje uma carreira com menos valor na sociedade, bem como, professores envolvidos em suas rotinas, em suas pesquisas, no acúmulo de trabalho, que não conseguem se envolver para se posicionar perante a carreira e pesquisa, ou até mesmo que cansaram do processo de luta.”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Deterioração do trabalho docente - Precarização e sobrecarga do trabalho docente - Universidade como espaço de luta 	<p>- É notável a frase “quanto menos valor capitalista tem uma determinada profissão, maior são as consequências desses efeitos” e a forma como ela se adequa à realidade docente. Além de assumir explicitamente que a docência universitária é uma profissão com baixo “valor capitalista”, incita à reflexão de que são precisamente estas profissões as mais afetadas pelo ideário neoliberal.</p>

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<p><i>“Antigamente a docência universitária era muito diferenciada dos outros níveis de docência; com as políticas neoliberais essa distância diminuiu consideravelmente. O que temos hoje é uma pauperização do magistério em todos os níveis, embora o docente universitário ainda tenha um status um pouco superior aos dos outros níveis. Salarialmente essa diferença não está tão significativa”.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Deterioração do magistério a todos os níveis - Aproximação da docência universitária com os outros níveis de docência - Docente universitário ainda se destaca pelo prestígio social, mas não tanto no nível salarial 	<p>- É interessante a reflexão sobre a qual a deterioração do trabalho docente não é isolada, mas sim parte de uma pauperização progressiva do magistério que atinge os seus variados níveis. Ainda assim, é reconhecida a diferenciação do docente universitário, pelo menos no plano do prestígio social.</p>

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<p><i>“(...) afeta a todo o contexto e a nós, porque se trata de uma constituição de paradigmas, valores, entendimento das relações interpessoais e demais procedimentos. O neoliberalismo nos dá a impressão de que o capitalismo 'se humanizou' (..) Posturas neoliberais nos dão a sensação de uma auto imagem benevolente: a ideia de que somos generosos e estamos disponíveis para o outro, sensíveis para conviver com as elogiadas diferenças (que acabam se misturando às desigualdades sociais). A ascensão social, nesta</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caráter universal do neoliberalismo - Falsa “humanização” do capitalismo - A ascensão social está na teoria acessível a todos, mas isso não se verifica na prática. 	<p>- Surge, nesta produção, pela primeira e única vez, a ideia segundo a qual o neoliberalismo atua por meio de máscaras sociais e de significações sem conteúdo nos aspectos de interesse social (igualdade, diversidade, etc.); para este docente, a única forma de</p>

<p><i>perspectiva, existe como se fosse para todos, mas de fato não é; e se for, vem misturada à máscara social do politicamente correto - mais uma hipocrisia no meio de tantas (não temos racismo, não temos preconceitos sociais, respeitamos todas as religiões, amamos as comunidades etc). Para que a docência de fato contribua para mobilização e ascensão social precisa trabalhar consciente destes limites, máscaras sociais, zonas de conforto, o que inclui perceber a construção benevolente da (auto)imagem do docente no contexto das políticas neoliberais.”</i></p>		<p>compreender os verdadeiros impactos neste processo implica desvelar as significações que subjazem ao discurso social, que se caracterizam pela sua aderência ao social e politicamente correto.</p>
---	--	--

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<p><i>“Docentes universitários são mal pagos, comparativamente a sua qualificação, e penso que isto afaste os jovens da vida acadêmica, pois com menos investimento e qualificação podem perceber salários razoáveis, muitas vezes maiores do que um professor doutor, em muito menos tempo, por exemplo, fazendo concursos para auditor fiscal, TCU, etc. Enfim, creio que se o foco for "mobilização/ascensão social" há outros caminhos mais eficazes. Diria ainda que alguns aspectos da neoliberalização do trabalho docente são negativos para a vida acadêmica, pois as pessoas precisam de tempo para estudar e refletir, e a pressa em produzir resultados, pode levar à superficialidade, ou ao esvaziamento de algumas áreas de conhecimento.”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Salário dos docentes não acompanha a sua qualificação - Produtivismo que afeta a qualidade do trabalho docente 	<p>- É notável a referência à existência de caminhos mais fáceis e mais eficazes para profissões com maior remuneração. Isso sem dúvida levanta a questão da atratividade da docência aos jovens enquanto forma de vida, ou de subsistência, ou como projeto de realização profissional.</p>

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<p><i>“(..) Afetam, uma vez que também a Universidade procura acomodar-se às necessidades de trabalho de sua comunidade, já que formam profissionais especializados para tal comunidade. Mas, não acredito que tal reflexo constitui um método de mobilização, já que tal fato não é (ou pelo menos deve ser) o objetivo da Universidade; o compromisso principal da Universidade é a transmissão do conhecimento científico, o qual se dá a partir de reflexões, reformulações e corroborações de tal conhecimento, ou seja, a Universidade tem o compromisso de formar novos fazedores de conhecimento. De fato, não ignoro que os docentes são seres humanos comuns, que são suscetíveis às vicissitudes (..).”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ênfase das funções universais da Universidade, essencialmente a produção e transmissão do conhecimento científica - Negação, pelo menos, do princípio que a Universidade sirva essencialmente objetivos de ascensão social. 	<ul style="list-style-type: none"> - É digno de referência notar que o mesmo docente que escreveu este comentário é um dos que admite, com maior veemência, que a Universidade lhe proporcionou um “verdadeiro processo de ascensão social”

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<p><i>“(...) uma das principais consequências para a educação é a própria lógica de mercado que predomina no pensamento e nas ações dos docentes. Isso significa um retrocesso à formação tecnicista, pautada na mera transmissão de informações técnicas e de conhecimentos utilitários. Teríamos, dessa forma, a hegemonia da cultura de mercado, dificultando aos sujeitos do processo educativo – docentes e discentes – a apropriação plena do patrimônio científico e cultural da humanidade. (...) A principal consequência seria então a menor mobilidade social e a falta de inclusão da cidadania.”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hegemonia da lógica de mercado e sua impregnação no espaço universitário - Risco de retrocesso à formação tecnicista, que coloca em causa a apropriação plena do conhecimento cultural e científico 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta produção é uma das que mais se foca no risco de transmutação do conhecimento científico para um foco técnico e utilitarista, cujo valor se dá pelo valor atribuído no mercado.

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<p><i>“(...) na medida que a educação e o conhecimento se tornaram um produto e não um direito e obrigação, respectivamente, do professor pesquisador. As bolsas de pesquisa que complementam o baixo salário do professor se tornam uma meta. Desta forma, o conhecimento produzido é vendido como mercadoria aos órgãos de fomento em troca de melhores ganhos e auxílios para melhorar as condições de trabalho. Quem produz mais, ganha mais. Entretanto, o jovem professor tem que começar a produzir do zero (sem condições de trabalho). O Estado se desobrigou de providenciar as condições para o trabalho docente introduzindo uma política meritocrática onde só quem produz num determinado nível é que auferir os benefícios desta venda de produtos ao estado (artigos, teses, livros, etc). A sala de aula se torna algo secundário, para muitos um mal necessário, pois justifica sua presença na universidade. Assim, o professor conduz a sua vida acadêmica de maneira a equilibrar seu tempo entre aulas e pesquisa, sendo que esta última é muitas vezes priorizada por causa das bolsas e auxílios para pesquisa.”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Produtivismo e, essencialmente, “produtivização” do conhecimento científico - Deterioração do trabalho docente - Precarização e sobrecarga do trabalho docente - Predomínio da produção científica e descaso pela atividade pedagógica do docente 	<ul style="list-style-type: none"> - É nesta produção que se vê assumidamente o descaso pela atividade pedagógica e tempo na sala de aula; - É de notar também a referência à “política meritocrática” introduzida para limitar e condicionar o acesso aos apoios e benefícios resultantes da pesquisa científica.

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<p><i>“(...) existem muitos docentes sem experiência na sala de aula, o que é agravado pela concorrência de</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Concorrência - Qualificação a todo o custo com o objetivo da 	<ul style="list-style-type: none"> - É referenciada também a falta de experiência

<i>uma qualificação a todo custo visando uma ascensão social.”</i>	ascensão social	pedagógica dos docentes, que é aumentada pela necessidade de produção acadêmica
--	-----------------	---

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<i>“Sem dúvida o modelo econômico neoliberal em especial o adotado no governo Fernando Henrique, com uma proposta clara de sucateamento do ensino público, e aí se incluem as Universidades públicas, teve impacto na carreira universitária com achatamento de salários e aumento de trabalho. Muitos de nossos colegas foram obrigados a trabalhar em diversas instituições para garantir uma renda adequada e necessária à sobrevivência de suas famílias. No caso da UERJ, em particular, nosso último aumento salarial data de mais de 10 anos e neste período a evasão docente foi imensa.”</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Precarização e sobrecarga do trabalho docente - Modelo econômico e neoliberal adotado nos anos 90 que conduziu à precarização do ensino público. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para garantir rendimentos adequados às suas necessidades, muitos professores são obrigados a trabalhar em diversas instituições. Isto é visível em praticamente todos os níveis do magistério. - É notável a expressão “sucateamento do ensino público”

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<i>“(...) ainda há, sim, uma ideia de que ser um professor universitário é uma forma de galgar certa posição na sociedade. Tanto nas públicas, com maior ênfase ou peso, já que se trata de um status conferido, por meio dos concursos e da visibilidade dessas instituições, quanto nas privadas, pois muitas delas têm um impacto local que torna os docentes detentores desse status, o que os faz serem vistos como desenvolvimentistas e arautos de uma atividade,</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento de processo de ascensão social - Descaso entre status social e reconhecimento salarial 	

<p><i>digamos, com todas as aspas, “nobre” e com efeito na comunidade. Financeiramente, porém, ocorre o inverso, tanto nas públicas e, talvez, um pouco mais, nas particulares. Há um geral sucateamento dos salários, o que, em termos econômicos, deixa os professores em uma espécie de paradoxo: são ainda considerados, socialmente, como profissionais de uma atividade conceituada, mas pouco relevantes, economicamente, já que a profissão não é sinônimo de ascensão econômica.”</i></p>		
--	--	--

Seguidamente apresentar-se-ão as produções recolhidas no âmbito da segunda pergunta da pesquisa, que indaga o docente sobre o seu próprio processo de qualificação para a docência universitária, instando-o a refletir sobre a existência ou não de ascensão social nesse processo.

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<p><i>“Junto com o mestrado veio a oportunidade de exercer o magistério superior e, posteriormente, ocorreu o concurso da UERJ. Vejo o processo caminhando em conjunto com o meu desenvolvimento profissional. Acredito que houve certa ascensão sim, mas acredito também que o mesmo investimento no desenvolvimento profissional em algumas outras áreas poderia ter trazido uma ascensão social maior.”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento de processo de ascensão social - Reconhecimento de que outras opções profissionais poderiam ter trazido uma ascensão social superior 	

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<p><i>“Fiz mestrado, doutorado e pós-doutorado, sempre vou a Congressos, participo de palestras, escrevo, enfim, me qualifico. Minha família já era de classe média. ainda assim considero que foi uma ascensão já que ser professora universitária garantiu uma vida sem privações para mim e para minha família”.</i></p>	<p>- Reconhecimento de processo de ascensão social, mesmo apesar de sua origem familiar ser de classe média</p>	

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<p><i>“Meu processo de qualificação começou cedo - fui fazendo Mestrado logo após a graduação e, com o título de Mestre, pude começar a dar aulas sem carteira assinada, sendo demitida nas férias e readmitida depois, o que durou 2 anos. Depois, tive a carteira assinada. Ganhava pouco, precisa complementar com outros empregos, o que torna a continuidade da qualificação uma tarefa de titãs. Mas fui seguindo com o doutorado. Pela minha história, fiquei socialmente onde sempre estive; podemos, talvez, considerar ascensão social o fato de eu ter conseguido, nos últimos anos (!), a minha independência financeira - o suficiente para me manter e às duas filhas, mas sem folga. Acho que estamos falando de um paradoxo: qualificação não significa, necessariamente, ascensão social – ao menos que o meio em que a pessoa esteja inserida não tenha este tipo de qualificação acadêmica e por isso sua especialização representa um status dentro do grupo. Mas há que fazer valer esse status, caso contrário, como temos constatado,</i></p>	<p>- Aqui houve, fundamentalmente, um processo de manutenção do lugar prévio na hierarquia social, aparentemente bem tardio.</p>	<p>- É notório o comentário da docente, para quem a qualificação profissional não representa, necessariamente, ascensão social, exceto nos casos em que esta qualificação rareia dentro do grupo e se torna, por isso, em um diferencial competitivo.</p> <p>- É bem claro, também, o nível de instabilidade profissional que a docente precisou enfrentar para estabelecer sua independência financeira.</p>

<p><i>há uma série de profissionais qualificados (até com pós-graduação em universidades da Europa reconhecidas em nível mundial) que estão desempregados e trabalhando em 'bicos' muito aquém dessa presumida qualificação."</i></p>		
---	--	--

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<p><i>"Após a graduação, segui fazendo o mestrado (bolsa CNPQ) e em seguida o doutorado (bolsa CAPES). Só depois prestei concurso para a UERJ. O mestrado e o doutorado foram muito importantes para mim do ponto de vista pessoal e profissional, e penso sempre no meu compromisso de retribuir socialmente esses anos todos que recebi de bolsa de estudos, com oportunidade de trocar ideias com pessoas qualificadíssimas e mudar minha forma de pensar (...). Se tivesse me mantido na escola básica, sem optar pela pós-graduação, provavelmente teria problemas financeiros, em virtude da injusta remuneração recebida pelos profissionais de educação. Mas haveria a possibilidade de outras alternativas fora da educação, que poderiam resolver o problema econômico, mas não o da realização profissional. Em relação a meus pais, acredito estar no mesmo nível social."</i></p>	<p>- Mais uma vez, houve um processo de manutenção do lugar prévio na hierarquia social.</p>	<p>- Preocupação clara pela realização profissional, bem como pela necessidade de retribuir socialmente as bolsas que conseguiu ao longo dos anos.</p>

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<p><i>"(...) devo dizer que venho de uma família muito pobre e de baixíssimo grau de letramento: pai semianalfabeto, mãe analfabeta e</i></p>	<p>- Reconhecimento claro de processo de ascensão social, aqui muito devido ao seu esforço pessoal de</p>	

<p><i>três irmãos semianalfabetos. Desde criança, percebi que a única forma que eu vislumbrava para mudar aquele quadro em que me inseria era a Escola. Estudei muito e seriamente.</i></p> <p><i>Preparei-me, primeiramente, para o mercado de trabalho, pois sempre pensei em dar um descanso aos meus pais, mormente o meu pai, que era um batalhador incansável. Assim, estudei para uma carreira militar e fui bem-sucedido, pois consegui ser Sargento (...). Durante esse tempo, pude financiar os meus estudos e ingressei na UERJ, onde me formei em Letras, o que causou uma revolução na minha vida. Passei num Concurso Público para o Magistério e saí da Aeronáutica. Continuei estudando muito e passei para outros tantos Concursos até chegar na UERJ. A minha trajetória através dos estudos e formações acadêmicas foi vertiginosa - um verdadeiro processo de ascensão social.”</i></p>	<p>contornar suas possibilidades familiares e construir um caminho de ascensão, por mérito próprio.</p>	
---	---	--

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<p><i>“Tenho que me remeter a outro período da história brasileira, quando as escolas públicas eram em geral de boa qualidade. Do Ensino Fundamental ao Ensino Superior sempre estudei em instituições públicas. Minha graduação e pós-graduação foram feitas na UERJ (Filosofia). Considerando minha origem familiar mais humilde – pais oriundos do interior, alfabetizados, mas sem hábitos de leitura – percorri sem dúvida um processo de ascensão social. Se algum mérito cabe a mim, mérito maior</i></p>	<p>- Mais uma vez, reconhecimento claro de processo de ascensão social, mas neste caso atribuído ao Estado e ao ensino público da época referida.</p>	

<i>cabe ao sistema de ensino da época (refiro-me aos anos 60/70).“</i>		
--	--	--

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<i>“Com muito esforço, sem orientação familiar. Fui à luta por conta própria mesmo e com a influência de amigos universitários. Ascensão social houve, com certeza. Fui a primeira e única pessoa da minha família a alcançar o 3o. grau e, posteriormente, mestrado e doutorado.”</i>	- Reconhecimento de ascensão social por mérito próprio e devido a muito esforço, sem orientação familiar.	

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<i>“(...) tenho especialização em Artes Plásticas, e estou fazendo agora Mestrado em Educação, no meu caso o processo de ascensão social veio através do trabalho em algumas Universidades em que ministrei aulas.”</i>	- Reconhecimento de ascensão social por meio de trabalho pedagógico com mais de uma universidade.	

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<i>“Me qualifiquei com Mestrado em Genética pela UNICAMP e Doutorado em Biologia Celular e Molecular pela Fiocruz, já na qualidade de Professor Adjunto, fiz um estágio curto de pós-Doutoramento na Universidade de Stanford, EUA. Sem dúvida houve uma progressão social, mas esta progressão social no Brasil, infelizmente, não é garantida a muitos que tentam a carreira universitária. Basta examinar os salários dos professores substitutos ou em início de</i>	- Reconhecimento de processo de ascensão social - Reconhecimento de que a carreira docente oferece possibilidades de ascensão social, mas que somente é acessível depois de conseguir alta titulação e vários anos de carreira	

<p><i>carreira. Resumindo, apenas uma pequena parcela, ou seja, professores com alta titulação, com muitos anos de docência universitária e/ou com bolsas de produtividade, alcançam uma certa estabilidade social e econômica.”</i></p>		
--	--	--

Unidade de contexto	Unidades de significado	Comentários
<p><i>“Meu processo de qualificação ocorreu como na maioria dos casos. Através da especialização no mestrado e doutorado para a disciplina que ministro, pela pesquisa e publicação, e, como a maioria dos colegas que conheço, pela experiência obtida em entidades particulares de ensino, que, a despeito de todos os problemas, são verdadeiras escolas. Considero que houve, em meu caso, um processo de ascensão social, sim, visto que venho de uma família de classe média baixa e baixa, e a profissão me permitiu inserção em círculos acadêmicos e intelectuais que, do contrário, não me seria permitido. Mas essa questão deve ser vista caso a caso. Para um sujeito de classe alta ou média alta, pode haver uma ascensão social no sentido do status de professor universitário, mas menos impactante, como no meu caso, visto que no Brasil, ter dinheiro é ter status social.”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento de processo de ascensão social - Reconhecimento da possibilidade de processo de ascensão social no caso de sujeitos de classe alta ou média alta. 	

Os dados não falam por si em pesquisa qualitativa, então o próximo passo deve consistir na problematização destes dados. É precisamente no diálogo entre o relevado pela teoria, e mediatizado pela metodologia, que se torna possível a construção e o encaminhamento de um problema de pesquisa, do próprio trabalho de campo e das contribuições da investigação para o conhecimento na área. Diz

Bourdieu (1989, p.24, apud FONTOURA, 2011) que "é somente em função de um corpo de hipóteses derivado de um conjunto de pressuposições teóricas que um dado empírico qualquer pode funcionar como evidência".

4.5 Análise e interpretação

O conjunto significativo de dados e informações anteriormente apresentados constitui, essencialmente, um fértil terreno de interpretação hermenêutica que será explorado em seguida. Vale lembrar que a postura histórico-social que norteará este debruçar interpretativo caracteriza a praxidade como o desdobramento de um tempo histórico e de um espaço social, e será esta postura – ou o mais próximo dela possível – que se adotará para a análise dos dados obtidos, articulando estes com as estruturas e referenciais teóricos já expostos. Seguindo a mesma apresentação lógica utilizada anteriormente, começar-se-á pela análise dos resultados recolhidos pelos questionários, primeiramente com os dados demográficos e acadêmicos, para de seguida iniciar o desdobramento analítico das suas produções sobre a pergunta aberta e, por último, sobre as produções recolhidas via correio eletrônico.

Em primeiro lugar, é notável a já esperada e esmagadora maioria de professoras em relação a professores (70% / 30%), que acompanha a histórica predominância feminina na docência. Principalmente oriundos do Estado do Rio de Janeiro e predominantemente nascidos na capital, interessante notar que, entre os docentes que responderam à pesquisa, poucos são aqueles que moram efetivamente na cidade de S. Gonçalo (10%). As profissões mais frequentes dos pais (comerciantes, funcionários públicos e militares) e das mães (professoras e mulheres do lar) revelam sua origem no polo da classe média ou média baixa, junto com uma média relativamente alta na fratria (2,3), que cai na média da descendência para 1,4 filhos por professor³⁷.

³⁷ É pertinente apontar aqui o posicionamento de Bourdieu (2010b) em relação à fecundidade que, sendo importante para as baixas rendas, passa por um mínimo que corresponde *grosso modo* às rendas médias, para crescer novamente com as rendas elevadas. Segundo o autor, esse mecanismo ocorre porque o custo relativo do filho, baixo para as famílias com renda mais baixa que, não podendo vislumbrar para os filhos um futuro diferente de seu próprio presente, fazem investimentos educativos extremamente reduzidos, e baixo também para as famílias dotadas de renda elevada, já que a renda cresce paralelamente aos investimentos, passa por um máximo que corresponde às

O predomínio de professores e professores universitários como cônjuges revela, duplamente, o sentido do *habitus* e o de campo, que se intersectam, e a distribuição de resultados no estado civil deixa entrever, a princípio, indícios de integração social e respeitabilidade, característica própria deste grupo social. Já do ponto de vista da formação acadêmica, é notável o alto nível de formação verificado por meio de 76,7% dos docentes com doutorado e 20% com pós-doutorado, o que sinaliza níveis elevados de capital científico e universitário. Com distribuição semelhante entre ensino público e privado no nível do ensino médio – que reforça a hipótese da proveniência da classe média –, se a predominância do ensino público na graduação e pós-graduação deixa entrever um claro investimento na educação como estratégia de posicionamento social, a baixa taxa de estudos no estrangeiro denuncia, por outro lado, a distância deste grupo social do polo do poder econômico e político. A alta concentração de professores adjuntos (83,3%) e, em segundo lugar, de professores associados (13,3%), reforça o capital cultural e especificamente universitário deste grupo que ganha forma por meio das titulações de cargo e qualificação.

Vale lembrar as ideias anteriormente expostas e originárias de Bourdieu (2011), para quem os professores universitários são um grupo social que ocupa uma posição no espaço social que repousa principalmente sobre a posse de capital cultural, considerada espécie dominada de capital, pelo que se situam, sobretudo, do lado do polo dominado do poder. Ainda, se os professores das diferentes faculdades se distribuem entre, por um lado, o polo do poder econômico e político e, por outro, o polo do prestígio cultural ou propriamente científico, e se a posse das marcas distintivas da excelência social (incluindo-se aqui o capital universitário, titulações, etc.) tende a variar em razão inversa da hierarquia social das faculdades, parece claro que o grupo social aqui estudado está mais próximo do polo do prestígio cultural, próprio das ciências sociais, que caracteriza uma posição duplamente dominada na hierarquia social das faculdades. Lembra Bourdieu (2011) que esta dupla dominação das ciências sociais encontra-se, primeiro, segundo a hierarquia que tende cada vez mais a se impor – a das ciências da natureza – e, segundo, a antiga hierarquia, kantiana (dominada pelas faculdades de medicina e

rendas médias, isto é, às classes médias forçadas, pela ambição da ascensão social, a fazerem investimentos educativos relativamente desproporcionados aos seus recursos.

direito), ameaçada atualmente pela subida da importância das ciências da natureza e dos valores científicos.

No que respeita às produções dos professores sobre a pergunta aberta dos questionários, vale notar, primeiramente, o reconhecimento de várias produções que apresentam uma posição comum no que trata ao espaço universitário. Essencialmente, este é tratado como um espaço de conflitos, não homogêneo, repleto de avanços, retrocessos e tensões, complexo e contraditório, que apresenta pelo menos dois movimentos: um de reprodução – hegemônico – e um de resistência. Esta divisão configura o posicionamento do professor universitário, segundo as produções, em uma ótica de necessidade, compromisso, dever e poder de resistência e luta, num movimento contra-hegemônico que é realizado por meio da sua ação pedagógica sobre o alunado, pela promoção e qualificação da dimensão acadêmica como espaço de resistência. O professor universitário surge, aqui, como um agente de luta e resistência, atuante e propagador de alternativas para modelos sociais vigentes – resistência, bem entendido, à hegemonia/projeto neoliberal cuja implementação é, pelo menos, atrasada por esses movimentos. Ora, se a lógica prática demonstra que as posições de resistência estão associadas a grupos dominados que pretendem a conquista de poderes, é notável verificar que a FFP, com sua orientação científica voltada para a prática pedagógica sua localização geográfica em cidade de periferia, coloca também suas posições universitárias ao serviço dessa mesma posição de resistência.

Vale notar que, para Bourdieu (2011), os interesses associados às posições universitárias, como as tomadas de decisão em matéria de teoria, de método, de técnica e até mesmo de estilo são essencialmente estratégias sociais em que os poderes se afirmam e são reivindicados e correspondem às posições e disposições dos agentes no campo universitário. Assim, o contexto específico da FFP/UERJ, seu compromisso histórico, sua localização geográfica, seu papel no contexto de transformação inerente ao seu caráter público, devem ser tomados em consideração. A título de exemplo, observe-se o seguinte parágrafo, o qual integra a apresentação do Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, na página de internet da Faculdade, que inicia afirmando que o compromisso histórico do Departamento de Educação da FFP/UERJ tem origem no

próprio processo histórico de constituição dessa unidade acadêmica no município de São Gonçalo, detalhando suas circunstâncias sociais:

Essa configuração sócio-espacial, no Brasil, é característica de regiões com crescimento acentuado das populações, com baixo índice de desenvolvimento social, precária infra-estrutura urbana e de serviços, insuficiente distribuição de equipamentos de consumo coletivo e nas quais as políticas públicas, ou a ausência delas, colaboram para reforçar e ampliar o sofrimento humano e as desigualdades sociais. Os signos do moderno e do progresso, quando existem, como, por exemplo, a presença de grandes supermercados, modernas lojas ou empresas de ponta, não têm de fato uma contrapartida no aumento de investimentos sociais e mesmo de investimentos produtivos comprometidos com melhorias sociais. A pujança da ação econômica em algumas áreas não tem necessariamente se traduzido em benefícios básicos e necessários para uma vida digna, na qual se incluem sobretudo mais e melhores oportunidades de trabalho e condições de sobrevivência material, oferecidas, entre outros serviços, pela educação e pela saúde. São Gonçalo é um município marcado por profundas contradições próprias de um modelo de desenvolvimento desigual. As tensões e os conflitos existentes contrastam Niterói, antiga capital do estado, pelo padrão de qualidade de vida reconhecido nacionalmente, com os demais municípios próximos. A desigualdade social não traduz apenas a posição de classe. Atualiza também diferenças acentuadas pelo gênero, etnia e idade. A feminização da população ativa, por exemplo, tem provocado diferenças salariais e de acesso às diversas ocupações. As diferenças étnicas têm produzido zonas de confinamento nas áreas pobres. E a faixa etária apresenta relação com a distribuição desigual de postos de trabalho e salários.³⁸

Vale lembrar ainda que a estrutura do campo universitário é apenas o estado, num dado momento do tempo, da “relação de forças entre os agentes ou, mais exatamente, entre os poderes que eles detêm a título pessoal e sobretudo *por meio das instituições de que fazem parte*³⁹” (BOURDIEU, 2011, p.171). O peso da instituição, sua constituição histórica e seu lugar determinado na estrutura objetiva da hierarquia universitária, são determinantes para compreender os movimentos de reprodução ou resistência das faculdades, conforme sua posição hierárquica se situa mais para o polo dominante ou dominado, respectivamente. Assim, os interesses associados às posições universitárias como a ênfase nas desigualdades sociais e o posicionamento de resistência da FFP/UERJ podem ser entendidos no âmbito das estratégias sociais, correspondentes às posições e disposições dos agentes no campo universitário específico, no contexto da afirmação e reivindicação de poderes.

Uma segunda dimensão perceptível nas produções dos professores demonstra uma clara preocupação pela perspectiva de trabalhar numa precarização progressiva das suas condições de trabalho, sobrecarga, autonomia docente cerceada ou diminuída, a desqualificação do professor universitário como agente da

³⁸ Retirado de <http://www.ffp.uerj.br> em 16/03/2013.

³⁹ Grifo nosso.

transformação social, “proletarização” e “precarização” dos professores como pesquisadores. São citadas a busca desenfreada pela produção acadêmica, que configura o produtivismo, e a conseqüente transformação do professor como captador de recursos, públicos ou privados. É referenciada a desvalorização progressiva do ensino e da dimensão pedagógica no espaço universitário, que precisa “dar lugar” para a pesquisa. A carreira docente é também referenciada, tida como excessivamente estratificada e hierarquizada. Vale destacar, neste ponto, uma das produções que se destaca pelo seu nível de extensão e detalhe:

“(1) Busca pelos docentes de pontuação na ‘produção acadêmica’, que se reduz na valorização quantitativa da publicação de trabalhos em revistas e/ou livros e na participação em seminários, simpósios e congressos, com apresentação de trabalhos publicados em anais, com ênfase nos ‘internacionais’; (2) Hierarquização desta ‘produção’, de acordo com o local de sua publicação, que recebem pontuações diferenciadas da CAPES; (3) Desvalorização da atividade de ensino no interior da universidade; (4) Subordinação dos projetos de pesquisa aos editais e interesses das agências de fomento; (5) Descompromisso do Estado no financiamento da universidade pública e de sua expansão, que passa a ser financiada pelos projetos de pesquisa de seus docentes limitando seus gastos em custeio, manutenção e folha de pagamento de pessoal.”⁴⁰

Para os docentes, a incorporação da lógica produtivista parece se impregnar não só no trabalho docente mas na própria gestão da universidade, enquanto que à precarização das condições de trabalho acresce a prevalência de critérios quantitativos – que perfaz a tendência ao quantitativismo. Um dos docentes afirma que uma das principais conseqüências do produtivismo é a fragmentação e o isolamento do professor como professor-pesquisador, o que tende a uma outra tendência identificada, o individualismo, que tem como principal conseqüência impedir projetos coletivos, pois mantém os docentes em uma lógica de produção que privilegia a competição e desmotiva a colaboração.

No que respeita às produções dos docentes realizadas no âmbito da pesquisa via correio eletrônico, analisar-se-á em seguida o conjunto de dados recolhidos pela primeira questão da pesquisa, a qual é relativa aos impactos da neoliberalização na docência universitária como possibilidade de ascensão social. Em primeiro lugar, encontram-se referências, novamente, ao processo de precarização e acúmulo do trabalho docente, visto hoje como uma carreira com menos valor na sociedade, com

⁴⁰ Fonte: Dados da pesquisa “A docência universitária como estratégia de ascensão na universidade do século XXI: um estudo exploratório com a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro”, 2012.

os professores envolvidos em suas rotinas individuais, em seus pleitos de pesquisa que contrastam e concorrem com as atividades pedagógicas. Para alguns docentes, o produtivismo desenfreado que impacta nas produções acadêmicas, que se querem mais frequentes e menos elaboradas, pode levar à superficialidade ou ao esvaziamento de algumas áreas do conhecimento.

Interessantemente, um dos docentes comentou que as políticas neoliberais aproximaram a docência universitária com os outros níveis de docência, resultando em uma pauperização do magistério em todos os níveis e segundo ele, embora ainda exista um prestígio maior associado à docência universitária, esta não se reflete sob o ponto de vista salarial. Outro docente referiu também que os professores universitários são mal pagos em relação a sua qualificação, o que afastaria os jovens dessa carreira para outras opções com mais garantia de ascensão social. Foi também referido o perigo de retrocesso à formação tecnicista, cujo valor se dá pelas cotações atribuídas pelo mercado e que coloca em causa a apropriação plena do conhecimento cultural e científico, os quais deveriam ser objetivos primordiais da universidade pública. É referido um agravamento de concorrência, entre os docentes, a qual visa uma ascensão social a todo o custo. Outro docente cita o nome de Fernando Henrique Cardoso, que apresentou uma clara proposta de “sucateamento” do ensino público, com impacto direto nas universidades públicas, achatamento de salários e sobrecarga de trabalho. As produções a seguir citadas revelam de forma clara o panorama geral do material recolhido:

“(…) na medida que a educação e o conhecimento se tornaram um produto e não um direito e obrigação (…) as bolsas de pesquisa que complementam o baixo salário do professor se tornam uma meta. Desta forma, o conhecimento produzido é vendido como mercadoria aos órgãos de fomento em troca de melhores ganhos e auxílios para melhorar as condições de trabalho. Quem produz mais, ganha mais. Entretanto, o jovem professor tem que começar a produzir do zero (sem condições de trabalho). O Estado se desobrigou de providenciar as condições para o trabalho docente introduzindo uma política meritocrática onde só quem produz num determinado nível é que auferir os benefícios desta venda de produtos ao estado (artigos, teses, livros, etc). A sala de aula se torna algo secundário, para muitos um mal necessário, pois justifica sua presença na universidade. Assim, o professor conduz a sua vida acadêmica de maneira a equilibrar seu tempo entre aulas e pesquisa, sendo que esta última é muitas vezes priorizada por causa das bolsas e auxílios para pesquisa.”⁴¹

⁴¹ Fonte: Dados da pesquisa “A docência universitária como estratégia de ascensão na universidade do século XXI: um estudo exploratório com a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro”, 2012.

“(...) ainda há, sim, uma ideia de que ser um professor universitário é uma forma de galgar certa posição na sociedade. Tanto nas públicas, com maior ênfase ou peso, já que se trata de um status conferido, por meio dos concursos e da visibilidade dessas instituições, quanto nas privadas, pois muitas delas têm um impacto local que torna os docentes detentores desse status, o que os faz serem vistos como desenvolvimentistas e arautos de uma atividade, digamos, com todas as aspás, ‘nobre’ e com efeito na comunidade. Financeiramente, porém, ocorre o inverso (...). Há um geral sucateamento dos salários, o que, em termos econômicos, deixa os professores em uma espécie de paradoxo: são ainda considerados, socialmente, como profissionais de uma atividade conceituada, mas pouco relevantes, economicamente, já que a profissão não é sinônimo de ascensão econômica.”⁴²

Já no que concerne às produções recolhidas no âmbito da segunda pergunta da pesquisa, a qual indaga o docente sobre o seu próprio processo de qualificação para a docência universitária – instando-o a refletir sobre a existência ou não de ascensão social nesse processo –, é notável que praticamente todos os docentes reconheceram, de uma ou outra forma, que houve um processo de ascensão social nas suas trajetórias de vida. As etapas do processo são, no essencial, semelhantes, atravessando a especialização via Mestrado e posteriormente Doutorado e, em alguns casos, pelo trabalho desenvolvido em instituições de ensino superior privadas – que, para alguns docentes, foram um passo necessário para a alavancagem salarial e conseqüente ascensão. Aliás, é o processo da continuidade da qualificação que, para alguns docentes, se torna desafiador devido aos baixos salários de início de carreira e à necessidade de complementar salários com várias jornadas de trabalho. A ascensão é, por isso, frequentemente tardia e alguns docentes admitiram que o investimento em outras áreas profissionais poderia trazer uma ascensão maior e mais rápida. Inclusivamente, em uma das produções foi comentado que não existe uma relação direta entre qualificação e ascensão social. Vê-se, imediatamente, que é por intermédio do tempo necessário à aquisição que se estabelece a ligação entre o capital econômico e o capital cultural e, além disso, o tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar, ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica que é a condição da acumulação inicial. Além disso, e pelo fato de que os benefícios materiais e simbólicos que o certificado escolar garante, dependem também de sua raridade, pode ocorrer que os investimentos (em tempo e esforços) sejam menos rentáveis do que se previa no

⁴² Fonte: Dados da pesquisa “A docência universitária como estratégia de ascensão na universidade do século XXI: um estudo exploratório com a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro”, 2012.

momento em que eles foram realizados (com a modificação, *de facto*, da taxa de convertibilidade entre capital escolar e capital econômico) (BOURDIEU, 2010a). Ainda, esta convertibilidade estará sujeita também ao jogo de outras variáveis e outras formas de capital:

As estratégias de reconversão do capital econômico em capital cultural, que estão entre os fatores conjunturais da explosão escolar e da inflação de diplomas, são comandadas pelas transformações da estrutura das oportunidades de lucro asseguradas pelas diferentes espécies de capital (BOURDIEU, 2010a, p.79).

Significa isto que, na impossibilidade de mobilizar outras formas de capital, como o capital social e econômico nas estratégias objetivas dos agentes, a conversão do capital cultural *per si* em capital econômico ficará sujeita à temporalidade necessária que só poderá ser mantida por meio de outras formas de subsistência em paralelo, o que representa, em alguns casos, um autêntico processo de luta para a ascensão:

“(...) devo dizer que venho de uma família muito pobre e de baixíssimo grau de letramento: pai semianalfabeto, mãe analfabeta e três irmãos semianalfabetos. Desde criança, percebi que a única forma que eu vislumbrava para mudar aquele quadro em que me inseria era a Escola. Estudei muito e seriamente. Preparei-me, primeiramente, para o mercado de trabalho, pois sempre pensei em dar um descanso aos meus pais, mormente o meu pai, que era um batalhador incansável. Assim, estudei para uma carreira militar e fui bem-sucedido, pois consegui ser Sargento (...). Durante esse tempo, pude financiar os meus estudos e ingressei na UERJ, onde me formei (...), o que causou uma revolução na minha vida. Passei num Concurso Público para o Magistério e saí da Aeronáutica. Continuei estudando muito e passei para outros tantos concursos até chegar na UERJ. A minha trajetória através dos estudos e formações acadêmicas foi vertiginosa - um verdadeiro processo de ascensão social.”⁴³

Em suma, e para os docentes, apesar do reconhecimento de um processo de ascensão, existe o pensamento – que aparenta ser consensual – de que esta ascensão não é garantida a todos os que tentam a carreira universitária como posicionamento profissionista. Nesta visão, apenas uma pequena parcela, ou seja, professores com alta titulação, com muitos anos de docência universitária e/ou com bolsas de produtividade, alcançam uma certa estabilidade social e econômica. Todavia, foi visto que, segundo Bourdieu (2011), para os professores das faculdades de letras ou de ciências que são oriundos das classes populares, a Escola normal de professores primários é a sua própria habilitação de ascensão. Além disso, aqueles

⁴³ Fonte: Dados da pesquisa “A docência universitária como estratégia de ascensão na universidade do século XXI: um estudo exploratório com a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro”, 2012.

dentre os professores de ciências e de letras que, oriundos das classes populares ou médias, devem unicamente ao seu acesso escolar seu acesso às classes superiores, e também aqueles que vêm do corpo docente, encontram-se muito fortemente inclinados a reinvestir totalmente na instituição que tão bem retribuiu seus investimentos anteriores e não estão muito motivados a buscar outros poderes que não os universitários.

Trazendo esta ideia para o contexto específico da FFP/UERJ, cujos professores têm, na sua maioria, como formação básica a docência, a carreira universitária parece surgir como uma estratégia social natural, não sendo a ascensão social um motivo em si mesma para a opção de uma carreira acadêmica. Neste caso, é a própria relação entre campo e *habitus* dos docentes, das estruturas sociais objetivas presentes não apenas nos sistemas simbólicos como também no próprio tecido real das relações sociais, que fará do ingresso na carreira universitária uma certa “causalidade do provável”.

Contudo, uma simples comparação geral de níveis salariais deixa claro que essa mesma estratégia, apesar de provável e natural por si mesma, irá provavelmente trazer um processo de ascensão social. Estudos recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstram que apesar de o salário dos professores da educação básica ter registrado, na década passada, ganhos acima dos demais profissionais com nível superior, foi insuficiente para retirar o magistério como a carreira de pior remuneração do país. Entre as áreas do ensino superior estudadas, os menores rendimentos foram verificados entre professores que vieram de cursos relacionados a ciências da Educação – principalmente Pedagogia e formação de professor para os anos iniciais da educação básica, depois cursos na área da Religião e, logo depois, novamente as carreiras de magistério: formação de professores com especialização em matérias específicas, onde estão agrupadas licenciaturas em áreas de disciplinas do ensino médio, como Língua Portuguesa, Matemática, História e Biologia (GÓIS; WEBER, 2012).

Esta soturna realidade das condições de remuneração dos professores faz com que seja possível que este grupo social, especificamente, veja a carreira universitária como forma de ascensão social e econômica. Com relação ao impacto das políticas e neoliberalização do ensino superior, vale referir que muitos destes professores iniciaram sua carreira acadêmica antes da década de 90 e,

consequentemente, antes da influência neoliberal no ensino superior, pelo é possível assumir que o contexto que a universidade atravessa atualmente não foi considerado, pelos docentes, no momento de escolha de carreira. Não foi, no entanto, possível perceber, pelas produções recolhidas, se esse conhecimento prévio mudaria as trajetórias dos docentes ou se existe algum desejo, hoje, de mudança de carreira por conta dessas condições. Esta e outras questões levantam hipóteses, perguntas e dúvidas que, espera-se, poderão ser endereçadas em um estudo posterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quando a pesquisa tem por objeto o próprio universo no qual ela se realiza, as aquisições que ela assegura podem ser imediatamente reinvestidas no trabalho científico a título de instrumentos do conhecimento reflexivo das condições e dos limites sociais desse trabalho que é uma das principais armas da vigilância epistemológica” (BOURDIEU, 2011, p.38)

Não estando se propondo uma análise exaustiva das implicações associadas a pesquisar o próprio campo de pesquisa, vale no entanto referir este trabalho não se enquadra, metodologicamente falando, no eixo das pesquisas que procuram a imparcialidade e a anulação de pontos de vista. De fato, não há objeto que não envolva um ponto de vista, mesmo em se tratando do objeto produzido com a intenção de abolir o ponto de vista, isto é, a parcialidade, e são conhecidos os obstáculos que tanto o excesso de proximidade como o excesso de distância representam ao conhecimento científico. Contudo, ao tomar como objeto um mundo social ao qual se pertence, ao menos temporariamente, encontra-se, também, um determinado número de problemas epistemológicos fundamentais que, não cabendo discutir aqui, a boa conduta metodológica aconselha a que sejam, pelo menos, sinalizados.

Foi recentemente publicada uma investigação internacional que apresenta uma análise comparativa sobre os salários oferecidos a professores universitários de instituições públicas de 28 países. O estudo mostra que o Canadá é o país que oferece melhores condições salariais a seus docentes, seguido da Itália e África do Sul, com salários médios de US\$ 7.196, US\$ 6.955 e US\$ 6.531, respectivamente. O Brasil aparece na décima-oitava posição do ranking de remuneração média, com um valor de US\$ 3.179. O levantamento analisou ainda os salários pagos, em cada país, nos vários estágios da carreira acadêmica, publicando para o Brasil o salário de US\$ 1.858 em início de carreira, US\$ 3.179 no ponto médio, e US\$ 4.550 no topo da carreira. Isso configura, segundo os mesmos autores, que o Brasil seria o país com a 5.^a maior desigualdade (entre os 28 países estudados) considerada nos vários momentos da carreira docente, onde um professor em fim de carreira ganharia, em média, 2,4 vezes mais que um iniciante (ALTBACH *et al*, 2012). Apesar de os números acima apresentarem uma realidade aparentemente generosa para o caso brasileiro, vale lembrar que o reajuste salarial foi uma das grandes

condições que motivou a greve do ensino público federal do Brasil em 2012, sendo considerada até então a maior paralisação de sempre na história do país, com adesão de mais de 95% das instituições. Muitas universidades iniciaram sua greve no mês de maio e, a 05 de junho de 2012 a UERJ decidiu que também participaria no protesto. Os docentes pediam 22% de aumento imediato sobre sua remuneração, a adoção do regime de dedicação exclusiva e uma política de reposição das perdas inflacionárias ocorridas nos últimos 11 anos (o último reajuste salarial havia sido em 2001). A UERJ foi a 5.^a universidade pública a entrar em greve no Estado do Rio de Janeiro e manteve sua greve durante três meses. Importante atualizar aqui o fato de que pesquisas não acontecem independentemente do que acontece na vida real, e esta situação recente representa uma luta de docentes que acreditam em seus fazeres e saberes e que esperam uma valorização social condigna com o que trabalharam e estudaram para desenvolver seu ofício.

A título de conclusão, é pertinente admitir que, como em toda a pesquisa, enfrentamos algumas dificuldades de execução metodológica que poderiam ter ampliado o escopo dos resultados. O presente estudo trouxe, na verdade, indagações além das contribuições, pelo que a conclusão deste trabalho pode representar, ou pelo menos instigar, o início de outros. Não existe uma resposta fácil e imediata à questão inicialmente formulada, a saber, a docência universitária como processo de ascensão social na universidade moderna e, de fato, talvez seja utópico pretender a existência de uma única resposta, devido à complexidade de fatores envolvidos. Contudo, relembre-se que o presente estudo tomou como único exemplo o caso da FFP/UERJ, nem todos os docentes participaram da pesquisa, e, neste ponto, as produções realizadas e o trabalho interpretativo dos docentes participantes sobre as mesmas trouxeram, acredita-se, algumas contribuições significativas, como por exemplo: (1) a forma como os docentes percebem a neoliberalização do trabalho docente e da própria gestão da universidade; (2) a percepção das suas próprias trajetórias de vida como um processo de ascensão social; (3) a importância de considerar o contexto constitutivo das instituições ou faculdades a que se pertence, bem como o seu lugar objetivo na hierarquia específica das faculdades. De fato, a FFP/UERJ, nesta análise, parece se enquadrar em um conjunto complexo de características que sinalizam a sua posição dominada – no sentido dado por Bourdieu – sob, pelo menos, quatro diferentes formas: (1) pelo fato de pertencer ao

grupo das faculdades, como foi visto, “cientificamente dominantes mas socialmente dominadas”, o que a coloca em situação dominada face às faculdades de ciências e, como na divisão de Kant, de direito e de medicina; (2) por se tratar de uma instituição orientada para a formação de professores, portanto formada por professores e para professores, grupo social dominado; (3) pela sua localização geográfica na cidade de S. Gonçalo, cidade de periferia no Leste Fluminense; (4) por último, por se tratar de um dos *campi* da UERJ, cuja centralidade administrativa se situa no *campus* Maracanã, na cidade do Rio de Janeiro e, além disso, ser também nesse *campus* que se localizam as faculdades com maior poder social. Este conjunto de fatores, quando analisado de forma sintética é claramente explicativo de pelo menos duas tendências identificadas: o posicionamento do docente universitário como uma figura de resistência aos preceitos hegemônicos da neoliberalização das faculdades; as disposições universitárias como a escolha de modelos e referenciais teóricos enquanto posições e estratégias sociais, de afirmação e luta de poder.

Por último, e quanto ao neoliberalismo, enquanto alguns setores afirmavam que este seria colocado em questão depois da crise financeira de 2008, a verdade é que continua completamente vivo. No contexto da crise europeia, que denuncia de forma clara a submissão dos Estados aos mercados financeiros, os pacotes de medidas impostos pelos credores aos países que recebem assistência financeira só têm tido como consequência a deterioração dos mecanismos que compõem o Estado social. O aumento do desemprego e do sofrimento social, bem como a precarização progressiva dos sistemas públicos de saúde, educação e solidariedade social, têm sido algumas das principais consequências desse modelo de hegemonia política. Alguns acreditam, no entanto, que esse modelo se encontra saturado na América Latina, e que se caminha atualmente para um outro consenso – não o consenso de Washington, de Estado *versus* Mercado, mas um consenso de Estado e Mercado. Resta saber, exatamente, como essa configuração será entendida do ponto de vista dos mecanismos sociais, especificamente da educação superior, e quais impactos essa transformação terá para a universidade e docência universitária. Talvez um trabalho posterior possa considerar essa e outras questões como temas relevantes de investigação.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, Philip; REISBERG, Gregory; YUDKEVICH, Maria; ANDROUSHCHAK, Iván F. PACHECO, John. *Paying the professoriate: a global comparison of compensation and contracts*. New York: London: Routledge, 2012.

ANDERSON, Perry. *Considerações sobre o marxismo ocidental*. São Paulo: Boitempo, 2004.

APPLE, Michael W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. GENTILI, Pablo SILVA, T. T da. (Org.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

AZEVEDO, Fernando de. *A educação na encruzilhada. Problemas e discussões*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos/Editora da USP, 1971.

BAKHTIN, Mikail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARRETO, Raquel; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p.493-592, set./dez. 2008.

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo Neoliberal e Políticas Públicas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BOETTKE, Peter J. What Went Wrong with Economics? *Critical Review*, v. 11, n. 1, p. 35, p. 58, 1997.

BOSI, A.P. A precarização do trabalho docente no Brasil: novas e velhas formas de dominação capitalista (1980-2005). *Revista Universidade e Sociedade*, n. 38, jun. 2006.

BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Universidade Federal de Santa Catarina. 2011.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação: Pierre Bourdieu*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010a, p.73-79.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação: Pierre Bourdieu*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010b, p.83-126.

BOURDIEU, Pierre. Método científico e hierarquia social dos objetos. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação: Pierre Bourdieu*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010c. p.35-37.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A nova vulgata planetária. *Le Monde Diplomatique Brasil*, 2000, p.6-7.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. Sobre as artimanhas da razão imperialista. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação: Pierre Bourdieu*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p.17-32.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

BRASIL. MESP. *Plano de Reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1935.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas. 1997.

CHARLES, C.; VERGER, J. *História das universidades*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n.24, p.5-15, set./dez. 2003.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. TRINDADE, H. (Org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p.211-223.

CHAUÍ, Marilena. Em torno da universidade de resultados e de serviços. *Revista USP*, São Paulo, n. 25, p. 54-61, mar./maio 1995.

COX, Olivier Cromwell. Da sociedade estamental à sociedade de classes. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1964.

CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues da. *A universidade temporã*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues da. *A universidade crítica : o ensino superior na República populista*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1983.

CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues da. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

CUNHA, Maria Isabel. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. *Revista Diálogo Educacional*, v, 9, n. 26, p.81-90, enero/abril 2009.

CUNHA, Maria Isabel. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, p.258-371, 2006.

DEVECHI, C.P.V.; TREVISAN, A.L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? *Revista Brasileira de Educação*, v.15, n.24, p.148-201, jan./abr. 2010.

DUARTE, Sérgio Guerra. *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

EMEDIATO, Carlos A. Educação e transformação social. *Análise social*, Lisboa, v. 14, p.207-217, 2. sem. 1978.

ESTEVIÃO, Carlos. Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributos para uma sociologia crítica da formação. *Educação e Sociedade*, ano 22, n.77, p.18-32, dez. 2001.

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Homepage institucional com informações sobre os cursos de licenciatura, pós-graduação e relatórios institucionais. Disponível em: <<http://www.ffp.uerj.br>>. Acesso em: 20 maio 2012.

FÁVERO, Maria de Lourdes. *Universidade e poder*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FÁVERO, Maria de Lourdes. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, n.28, p.17-36. Curitiba: Editora UFPR. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2011

FERNANDES, Cleoni M. Barboza. Formação do professor universitário: tarefa de quem? MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 95-112.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação a Distância. In: PRETTO, Nelson de Luca (Org.). *Globalização e educação: mercado de trabalho, tecnologia de comunicação, educação a distância e sociedade planetária*. 2 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2000. p.59-75.

FONTOURA, H.A. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA, H.A. (Org.). *Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa*. Niterói: Intertexto, 2011. p.61-82. (Coleção "Educação e Vida Nacional").

FRIEDMAN, Milton. The social responsibility of business is to increase its profits. *The New York Times Magazine*, The New York Times Company. Sep. 13, 1970. Disponível em: <<http://www.colorado.edu/studentgroups/libertarians/issues/friedman-soc-resp-business.html>>. Acesso em: 30 ago. 2012.

FUKUYAMA, Francis. *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GENTILI, Pablo (Org.). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GÓIS, Antônio; WEBER, Demétrio. Professor: ainda o pior salário. *O Globo*. Dossiê Educação. Rio de Janeiro, 20 de maio de 2012. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/professor-ainda-pior-salario-4954397>>. Acesso em: 03 jan. 2013

GROPPO, Luis Antonio. Da universidade autônoma ao ensino superior operacional: considerações sobre a crise da universidade e a crise do estado nacional. *Avaliação*. Campinas; Sorocaba, SP, v.16, n.1, p.37-55, 2001.

HALIMI, Serge. How neo-liberalism took over the world. There is an alternative. *Le Monde Diplomatique*, English Edition, jan. 2002. Disponível em <<http://mondediplo.com/2002/01/11/alternative>>. Acesso em: 06 maio 2012.

HAYEK, Friedrich von. *O caminho da servidão*. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HILL, Dave; KUMAR, Ravi (Org.). *Global neoliberalism and education and its consequences*. New York: Routledge, 2008.

HUGON, Paul. *História das doutrinas econômicas*. 10. ed. São Paulo: 1969.

LEITINHO, M.C. A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições. *Linhas Críticas*, Brasília, v.14, n.26, p.79-92, jan./jun. 2008a.

LEITINHO, M.C. Universidade e docência universitária: uma relação dialética. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 145-152, jul./dez. 2008b.

LOYOLA, Maria Andréa (Org.). *Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MANNHEIM, Karl. *Liberdade, poder e planejamento democrático*. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

MASETTO, M. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MENDONÇA, Ana Waleska. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, p.131-150, maio/ago. 2000.

NHARY, T.M.C. *O que está em jogo no jogo: cultura, imagens e simbolismos na formação de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Revista Projeto História*, São Paulo, Departamento de História de Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.10, p.07-28, 1993.

OLIVEIRA, J.F. Reforma na educação superior: mudanças na gestão e metamorfose das universidades públicas. In: MONTEIRO, F.M.A.; MÜLLER, M.L.R. (Org.). *Educação na interface da relação Estado/Sociedade*. Cuiabá: Editora da UFMT, 2006. v.1. p.11-21.

OLIVEIRA, J.F.; LIBÂNEO, J.C. A educação escolar: sociedade contemporânea. *Revista Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v. 8, n.3, p.597-612, 1998.

OLSSSEN, Mark; PETERS, Michael A. Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, v.20, n.3, p. 313–345, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/02680930500108718>>. Acesso em: 05 jul. 2011.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Lea das Graças. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, M.G. *O professor em construção*. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

RISTOFF, D. I. O exame nacional de curso e a avaliação institucional. *Avaliação*. Campinas, SP, v.6, n.3, p.21-29, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da governação neoliberal: o Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 72, p.7-44, 2005a.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2005b.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de universidade à universidade de ideias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 27/28, p.11-62, 1989.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, 40, p.143-155, 2009.
- SEVERINO, A.J. A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. *Revista Contra Pontos*, Itajaí, ano 1, n.1, jan./jun. 2001.
- SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Universidade brasileira no século XXI*. São Paulo: Cortez, 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SOARES TEIXEIRA, Francisco José. O neoliberalismo em debate. In: Teixeira, F.J.S.; Oliveira, M. de A. (Org.) *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. 2. ed. Fortaleza/São Paulo: UECE/Cortez, 1998.
- SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, Pablo. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999
- TRINDADE, Hégio. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n.10, p.5-15, 1999.
- PAIM, Antonio. Por uma universidade no Rio de Janeiro. In: SCHARTZMAN, Simon (Org.). *Universidades e instituições científicas no Brasil*. Brasília, DF: CNPq. 1982.
- VERGER, J. *As universidades na idade média*. São Paulo: UNESP, 1990.

WARDE, Mirian Jorge. Políticas Internacionais Para a Educação. *Tempo e Presença*. CEDI, n. 15, 1994.

APÊNDICE A – Modelo de questionário aplicado aos docentes



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Faculdade de Formação de Professores

Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais

O presente questionário pretende a coleta de dados pertinentes e pré-selecionados para integrar uma tese de Mestrado que tem como universo de estudo a Faculdade de Formação Professores e o seu corpo docente. Os objetivos a que este serve são meramente acadêmicos e o anonimato será conservado em todo o processo de recolha, análise e apresentação de resultados. Agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

Sexo: Masculino Feminino

Local de nascimento: _____ UF: _____

Ano de nascimento: 19____

Estado Civil: _____

Local de residência: _____ UF: _____

Número de filhos: Número de irmãos:

Profissão do pai: _____

Profissão da mãe: _____

Profissão do cônjuge: _____

Nível de Escolaridade:

Graduação Pós-Graduação Mestrado Doutorado Pós-Doutorado

Escola secundária: Passou pelo privado Unicamente público

Faculdade de Graduação { Privada Pública
Universidade Instituto

Faculdade de Pós-Graduação { Privada Pública
Universidade Instituto

Estudos no estrangeiro? Sim Não

Posição atual na carreira:

Auxiliar Assistente Adjunto Associado Titular Outro

Quais serão, no seu ver, os principais impactos na figura do professor universitário de um contexto universitário dominado pela lógica neoliberal?

Muito obrigado pela sua colaboração!

O Mestrando: Ricardo Miguel da Conceição Pina

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Helena Amaral da Fontoura

APÊNDICE B – Modelo da pesquisa via correio eletrônico enviado aos docentes

Prezado/a Prof.^(a) (...),

Meu nome é Ricardo Pina, estou fechando minha pesquisa do Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela FFP-UERJ sob orientação da Prof.^a Dr.^a Helena Amaral da Fontoura. Meu trabalho envolve as percepções dos professores docentes da FFP sobre a docência universitária e processos de mobilidade social.

Gostaria de solicitar sua colaboração para a recolha complementar de dados referentes a este projeto, por sugestão da banca de qualificação. São apenas duas questões, colocadas abaixo. Gostaria de frisar que todos os dados serão tratados e apresentados de forma anônima, e de que sua contribuição será de grande importância para a minha dissertação.

Agradeço antecipadamente sua colaboração,

Atenciosamente,

1) Você acha que os impactos da neoliberalização no trabalho docente afetam a docência universitária como método de mobilização/ascensão social?

2) No seu caso, como ocorreu seu processo de qualificação para a docência universitária? Considera que houve um processo de ascensão social?