

Trabalho docente na universidade pública: uma reflexão sobre o produtivismo acadêmico na contemporaneidade*

Teacher's work at public universities: reflections on contemporary academic productivity

Maria Augusta TAVARES**

Resumo: Analisa a precarização do trabalho docente, demonstrando que a chave heurística para a apreensão desse fenômeno contemporâneo reside no pensamento liberal, agora sob o invólucro do neoliberalismo. Critica-se a ideia de *capitalismo acadêmico*, em cuja perspectiva “[...] o reconhecimento do professor é mensurado pela sua capacidade empreendedora [...]”, e questionam-se os professores por se fecharem no corporativismo, não se dando conta de que tal comportamento, além de mascarar a raiz do problema, contribui para o fortalecimento do individualismo burguês.

Palavras-chave: Trabalho. Precarização. Liberalismo. Ensino Superior.

Ao longo da vida acadêmica, temos nos aproximado das variadas expressões do trabalho contemporâneo – emprego, desemprego, subemprego, trabalho precarizado, trabalho informal. A necessidade de compreender tais relações nos remeteu ao processo de trabalho em Marx e, por conseguinte, à apreensão da questão social. Essa apropriação da relação traba-

lho-questão social tem nos possibilitado inesperadas e gratificantes inserções na academia, sobretudo quando a precarização do trabalho se acha no centro do debate.

É como professora do Curso de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba – condição que nos permite vivenciar a precarização comum às universidades brasileiras

238

* Este texto, originalmente intitulado “Trabalho na contemporaneidade: uma reflexão sobre o trabalho docente”, ora revisto, serviu de referência para um debate na UFES, realizado pela Associação de Docentes da Universidade Federal do Espírito Santo (Adufes), em Vitória (ES), em 27 de outubro de 2010, quando se discutiu a precarização do trabalho docente.

** Professora Doutora em Serviço Social pela UFRJ. E-mail: <guga2004@uol.com.br>.

em geral –, sob a lógica do pensamento marxista e das referências do especialista Roberto Leher (2005; 2005b; 2010), que nos propomos pensar sobre a atividade docente. O nosso desafio, portanto, não é analisar a educação, mas refletir sobre a atividade desenvolvida por nós educadores e sobre o lugar que a educação ocupa no universo dos interesses capitalistas atuais. Partimos do pressuposto de que, em termos ontológicos, a docência não é trabalho, mas, em conformidade com a análise que Marx (1983; 1995) faz da sociedade capitalista, é trabalho improdutivo, portanto, assalariado e funcional ao capital.

Nessa perspectiva, pretendemos abordar os seguintes aspectos:

- a) situar a educação na vertente do pensamento liberal, no sentido de demonstrar como seus princípios fragilizam a luta dos trabalhadores;
- b) tecer breves considerações acerca das vantagens oferecidas pela reestruturação produtiva do capital aos EUA e aos seus aliados; e
- c) por fim, analisar a internacionalização da educação dos países periféricos e os nexos desse processo com o produtivismo acadêmico.

Para dar conta dessa tarefa, partimos de uma hipótese que é também uma provocação: a nós, parece que

os servidores públicos, sobretudo os professores, tinham a ilusão de estar imunes às determinações do capital. Se a hipótese for verdadeira, torna-se evidente uma concepção de Estado segundo a qual se torna impossível descobrir as raízes do problema que queremos solucionar.

Ora, em se tratando do Estado burguês, não causa estranheza a mercantilização da educação declaradamente assumida, inclusive nos espaços públicos, sobretudo na última década. Lembremos que, nesta sociedade capitalista, não importa a que necessidades a coisa satisfaz, “[...] se elas se originam do estômago ou da fantasia” (MARX, 1983, p. 45), pois tudo é mercadoria. No caso da educação, um dos nichos de lucros descobertos pela privatização, que o mercado oferece sob diferentes classificações e preços. Muito embora jamais haja postos formais de trabalho para todos, a ilusão de que a educação fará o milagre do pleno e bom emprego faz com que a procura por essa mercadoria se amplie à medida que o trabalho informal se expande. Cresce, por um lado, a educação privada e, por outro, precariza-se a educação pública, em todos os níveis do ensino.

Isso, no entanto, não significa, principalmente para nós, professores da universidade pública, que devemos aceitar a precarização como um fato inexorável ao qual devemos apenas nos ajustar. Contudo, se queremos nos contrapor ao que está posto,

esta, como qualquer outra luta social, requer que conheçamos a realidade, que tenhamos clareza sobre quem são os nossos inimigos, para que os nossos argumentos não sejam interpretados como uma mera tentativa de garantir privilégios a trabalhadores que se colocam num patamar hierarquicamente superior, por exercerem uma atividade intelectual. Embora os nossos salários estejam entre os mais baixos, no que tange aos trabalhadores intelectuais, se comparados com os trabalhadores em geral, somos muito bem remunerados.

Convém considerar que a precariedade das nossas atividades pode não ser vista da mesma forma que a percebemos pela grande maioria de trabalhadores expostos às modalidades de exploração imperantes no mercado da acumulação flexível. Aos olhos desses trabalhadores, os professores universitários e outras categorias de funcionários públicos são sujeitos privilegiados, cujo saber lhes garante um *status*, a partir do qual se permitem fazer reivindicações abusivas. É compreensível, se nos colocarmos no lugar deles e se considerarmos o corporativismo no qual geralmente nos fechamos – o qual se traduz em omissão, dada a nossa ausência das lutas dos trabalhadores em geral e, muitas vezes, das nossas próprias lutas. Na verdade, nosso único traço de união tem sido o corporativismo.

Da perspectiva em que interpretamos o trabalho precário, parece-nos

que as lutas pautadas no corporativismo quase nada podem conquistar na contemporaneidade. Ou os trabalhadores juntos se opõem radicalmente ao capitalismo, ou iremos carregando as nossas insatisfações, covardemente amparados nos pequenos ganhos, garantidos pelo individualismo burguês. Nesse sentido, cada categoria profissional defende os seus interesses particulares, consolidando a fragmentação resultante da divisão social do trabalho e contribuindo, portanto, com os objetivos de classe dos nossos opositores.

Com isso, não estamos afirmando que ter a vida submetida aos princípios liberais seja uma escolha individual. Dadas as condições de existência determinadas pelo modo de produção capitalista, a busca pela propriedade privada tornou-se quase natural. E, sendo assim, tanto a posse privada dos meios de produção quanto a apropriação privada do trabalho alheio acabam por legitimar o individualismo, malgrado a sua negatividade, quando se tem como horizonte uma sociedade emancipada.

Isso, no entanto, não justifica ignorar que as medidas adotadas para precarizar o trabalho têm como fundamento o liberalismo, razão pela qual queremos iniciar esta discussão a partir de algumas passagens de *A riqueza das nações*, de Adam Smith (1993). Entendemos que esse autor nos oferece a chave heurística para

compreender muitos fenômenos aparentemente novos, dentre eles a educação tal qual se apresenta neste momento histórico.

Vejamos o que pensava Smith sobre a educação para os trabalhadores, aos quais ele chamava de gente comum:

[...] embora a gente comum não possa, em qualquer sociedade civilizada, ter tão boa instrução como as pessoas de posição e fortuna, contudo as partes fundamentais da educação, ler, escrever e contar, devem ser cedo adquiridas na vida das pessoas, de tal modo que a grande parte até das pessoas que se destinam às ocupações mais inferiores, tenham tempo de adquiri-las antes que tenham de se empregar nessas ocupações. Com uma despesa bastante reduzida o público pode facilitar, encorajar, e mesmo impor a necessidade da aquisição dessas partes mais essenciais da educação ao conjunto das pessoas (SMITH, 1993, v. 2, p. 421).

Sobre essas bases, entendia Smith (1993) que uma sociedade civilizada e comercial deveria dar especial atenção à educação dos trabalhadores, desde que se oferecesse uma educação em conformidade com a função social dessa classe e que a realização desse serviço não fosse inteiramente assumida pelo Estado. Para esse economista, enquanto a proteção do comércio é considerada essencial à defesa da comunidade, devendo ser parte necessária da tarefa do Poder Executivo, a educação para os pobres deve ser possibilita-

da, respeitando-se determinadas condições:

O público pode fazê-lo através da criação em cada paróquia ou distrito de uma pequena escola, onde as crianças possam ser ensinadas através de um pagamento tão reduzido, que até o trabalhador comum o possa suportar; o mestre será em parte, mas não totalmente, pago pelo público, porque se fosse totalmente ou na sua grande parte pago por ele, depressa aprenderia a negligenciar a sua atividade (SMITH, 1993, v. 2, p. 419).

Ressalvadas as particularidades históricas, são idênticas as recomendações do Banco Mundial para os países latino-americanos, hoje. Para essa instituição financeira, que, seguindo a vertente liberal, concebe Estado e sociedade como coisas distintas, os governos devem abandonar a “[...] irrealista e ineficaz [...]” perspectiva da universalização da educação como “[...] direito do cidadão e dever do Estado [...]”, recomendando, por sua vez, “[...] ações focalizadas, como alfabetização para certos segmentos da população, por meio de ações da sociedade civil [...]” (LEHER, 2005a, sem paginação).

Ora, o que é a sociedade civil na sua forma moderna? Não é ela também fundada na propriedade privada regida pelo capital? Para os liberais, a sociedade civil equivale a um conjunto de indivíduos que se reúne em diversas entidades, com o fim de arrebatá-la a esfera estatal, supostamente dominada por forças retró-

gradadas (TONET, 1989). Nessa perspectiva, a solução para os males sociais é o aprofundamento da democracia, de tal maneira que o Estado seja conduzido a expressar as vontades dos cidadãos. Mas o Estado só pode expressar vontades que estejam em sintonia com o capital.

O Estado não pode eliminar a contradição entre a função e a boa vontade da administração, de um lado, e os seus meios e possibilidades, de outro, sem eliminar a si mesmo, uma vez que repousa sobre essa contradição. Ele repousa sobre a contradição entre vida privada e pública, sobre a contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares. Por isso, a administração deve limitar-se a uma atividade formal e negativa, uma vez que exatamente lá onde começa a vida civil e o seu trabalho, cessa o seu poder. Mais ainda, frente às consequências que brotam da natureza a-social desta vida civil, dessa propriedade, desse comércio, dessa indústria, dessa rapina recíproca das diferentes esferas civis, frente a estas consequências, a impotência é a lei natural da administração. Com efeito, esta dilaceração, esta infâmia, esta escravidão da sociedade civil é o fundamento natural onde se apóia o Estado moderno, assim como a sociedade civil da escravidão era o fundamento no qual se apoiava o Estado antigo (MARX, 1995, p. 80-81).

No ordenamento da sociedade, “[...] o Estado é a expressão ativa, autoconsciente e oficial” (MARX, 1995, p. 81). Não por acaso, segundo Smith (1993), a educação dos trabalhadores resultaria em vantagens para o Estado. Diz ele:

Um homem sem o uso pleno das faculdades intelectuais que lhe são próprias é, pode dizer-se, mais desprezível do que mesmo um covarde, e parece estar mutilado e deformado numa parte ainda mais essencial do caráter da natureza humana. Mesmo que o Estado não viesse a tirar qualquer vantagem das camadas inferiores do povo, deveria mesmo assim interessar-se para que não fossem completamente ignorantes. O Estado, contudo, não deixa de recolher consideráveis vantagens na sua instrução. Quanto mais instruídos forem, menos sujeitos estão aos enganos do entusiasmo e da superstição, que entre as nações ignorantes frequentemente ocasionam as mais terríveis desordens. (SMITH, 1993, v. 2, p. 425).

Como se pode ver, o capitalismo se renovou muito pouco: as competências para o mercado, propostas para os trabalhadores neste século XXI, têm suas raízes no final do século XVIII. Mesmo supondo a vantagem de a educação instrumentalizar os trabalhadores para as demandas do mercado, Smith defende que o Estado não deve assumir inteiramente o ônus desse serviço. Como a premissa liberal da competitividade é extensiva a todas as relações sociais, é fundamental que a ambição seja fomentada também no exercício das profissões, visando à garantia de um bom desempenho. Nesse sentido, o pensamento liberal assinala que,

[...] em qualquer profissão, o exercício de grande parte dos que a exercem é sempre proporcional à necessidade que têm de a exercer. Esta necessidade é maior naqueles para quem os emolumentos da sua profis-

são são a única fonte da qual esperam a sua fortuna, ou mesmo o seu crédito ordinário e subsistência. Para adquirir esta fortuna, ou para conseguir a sua subsistência, é necessário que executem, durante um ano, uma determinada quantidade de trabalho de valor reconhecido; e, onde a concorrência é livre, a rivalidade entre os concorrentes, procurando empurrar-se uns aos outros para fora do emprego, obriga cada um a esforçar-se por executar o seu trabalho com um certo grau de rigor (SMITH, 1993, v. 2, p. 390).

Dessa rápida passagem pelo pensamento liberal, é possível extrair algumas assertivas, sobre as quais vale a pena pensar:

1 – apesar da aparente recusa do liberalismo à intervenção do Estado na economia, a proteção do comércio é considerada essencial à defesa da comunidade, devendo ser parte necessária da tarefa do Poder Executivo. Em contrapartida;

2 – a educação para a gente comum deve ser possibilitada, de modo a lhe garantir tão somente a instrumentalização necessária ao que dela requer o mercado, não devendo ser inteiramente assumida pelo Estado;

3 – a ambição deve ser fomentada também no exercício das profissões, sob a justificativa de suscitar um bom desempenho;

4 – a livre concorrência e a rivalidade entre os concorrentes, que conduzem os trabalhadores a se empurrar uns aos outros para fora do em-

prego, é funcional ao capital, dentre outros motivos, por obrigar cada um a produzir mais.

Como se pode ver, o que o Estado expressa no atual momento histórico está em completa conformidade com o que defendera Smith (1993) nos tempos áureos do capitalismo. Com esses pressupostos, passamos aos pontos seguintes.

Tomando como suposto que a crise estrutural do capital e nela os limites do fordismo e suas consequências sociais são assaz conhecidos, lembremos que a decorrente reestruturação produtiva do capital foi antecedida e continua se movendo pela materialização de políticas macroeconômicas de liberalização, desregulamentação e privatização orientadas pelo neoliberalismo. Em consonância com determinações do Banco Mundial e do FMI, a ordem é mercantilizar todas as esferas da vida. Através de ajustes estruturais, o imperialismo recompõe a subalternidade social e material das classes e Estados, integrando-os a um amplo e articulado quadro de dominação mundial, quais sejam: austeridade salarial, cortes orçamentários na educação e na saúde, privatização de empresas públicas, produção para exportação em prejuízo do mercado interno etc. (ROSA, 2003).

A globalização da economia, que costuma ser mostrada pela abertura de mercados, pela eliminação de barreiras alfandegárias e pela liber-

dade das trocas, na verdade, privilegia os países com maior capacidade de centralização e concentração, que exploram as desigualdades nacionais e aproveitam todas as vantagens oferecidas pela reestruturação produtiva do capital, enquanto os demais se submetem a uma hierarquia econômica e política e sofrem os efeitos da dominação dos primeiros. As tramas desse processo podem ser mais bem apreendidas quando se analisa a liberalização nos Tratados Livres de Comércio ditados pelo imperialismo norte-americano e seus aliados: “[...] agonegócios *versus* serviços, investimentos e produtos industriais [...]” (LEHER, 2005b, sem paginação).

Dado o ideário burguês de que pela educação o trabalhador pode superar a condição de pobreza e até passar de uma classe à outra, o acesso à universidade torna-se o sonho de consumo de quase todos os trabalhadores. Isso explica por que “a educação passa a ser considerada uma fronteira a ser desbravada pelos empreendedores que se organizam inclusive nas bolsas de valores” (LEHER, 2005a, sem paginação), embora a realidade não confirme a renovada promessa de superação da pobreza. Nesse sentido, um estudo recente, feito por Valério Arcary, demonstra que “[...] o aumento da escolaridade deixou de ser um fator de mobilidade social tão importante, como foi no passado” (ARCARY, 2010, p. 15).

Contudo, sob a alegação de que as privatizações seriam necessárias para criar grupos nacionais competitivos, o pensamento liberal – na sua versão neoliberal – também se aplica à educação. As economias mais fortes defendem que os grupos competitivos aumentam a concorrência interna. Com isso, baixam os preços e os consumidores pobres passam a ter acesso à educação superior (fatia que mais interessa ao capital internacional). Assim, reedita-se a promessa de bem-estar geral feita por Smith há mais de 200 anos, e com ela prepara-se o terreno para os cursos pagos, entre os quais se inscrevem diferentes modalidades de formação a distância.

O processo de privatização da propriedade pública desenvolve-se em três fases. Primeiro, a privatização de empresas públicas industriais e financeiras. Segundo, a privatização de serviços públicos infraestruturais – água, energia, transportes e comunicações, justificada tanto pela necessidade de realizar receitas para o Estado, quanto pelas virtudes da “[...] gestão empresarial [...]”. E, terceiro, a privatização de serviços públicos de natureza não empresarial – saúde, educação, segurança social –, ou seja, o núcleo essencial do Estado de bem-estar social (ROSA, 2003, sem paginação).

Dentre outros argumentos que sobrevalorizam o modelo organizativo empresarial, um deles, incorporado pelo senso comum, figura como me-

canismo legitimador desse processo destrutivo. Trata-se de afirmar a administração privada como intrinsecamente boa, em detrimento da obsolescência atribuída aos serviços públicos. No que se refere especificamente à educação, as lutas em prol do ensino público e gratuito não raro são interpretadas como uma arrogância de docentes e discentes privilegiados, que não querem se submeter à concorrência. Assim, os interesses capitalistas, presentes nesse negócio, são deslocados e assumidos geralmente pela parcela mais pobre da classe trabalhadora, que não consegue ingressar na universidade pública e que vai pagar por uma formação orientada tão somente à preservação do sistema que se nutre da sua exploração.

Não há dúvida de que a privatização da educação superior está em curso. De 1980 a 2003, o crescimento de instituições de ensino superior foi de 122%. O número de instituições públicas praticamente ficou estacionado: passou de 200 a 208. Enquanto isso, o setor privado foi multiplicado por 2,5 vezes, passando de 682 para 1.752 instituições (LEHER, 2005a).

No que se refere, especificamente, à universidade pública, esta vem, há alguns anos, sofrendo privatizações internamente. A venda de serviços ao mercado, que antes era motivo de constrangimento, hoje é parâmetro de excelência acadêmica (LEHER, 2005a). Assim, em meio a cobranças

de taxas, aqui e ali, o professor universitário, como se fora um soldado, é convocado a se introduzir numa realidade para a qual a maioria de nós não foi preparada. O modelo de universidade em que fomos formados privilegiava a investigação científica e a formação humana. Esses princípios são incompatíveis com a ideia de “[...] capitalismo acadêmico [...]”, em cuja perspectiva “[...] o reconhecimento do professor é mensurado pela sua capacidade empreendedora” (LEHER, 2005a, sem paginação).

Por sua vez, a ideia de empreendedorismo é portadora de um conteúdo completamente diverso da de servidor público. Se me permitem uma expressão vulgar, empreendedor é o sujeito que consegue tirar leite de pedra. Assim, um professor é empreendedor quando consegue captar recursos, quase sempre através de projetos dirigidos aos órgãos de fomento à pesquisa ou mediante acordos com a iniciativa privada, oportunidades estas restritas a um pequeno percentual, pois não há recursos disponíveis para todos. Em geral, merecem reconhecimento as certificações de competências aplicadas sistemática e imediatamente ao mercado, ou os projetos pedagógicos inteiramente direcionados a determinados segmentos da economia, como se a formação superior tivesse como único objetivo vender melhor a força de trabalho. No Nordeste, por exemplo, onde predomina a monocultura da cana-de-

açúcar, é comum que cursos de agronomia sejam quase um departamento do Complexo Agroindustrial canavieiro. Sob essa ótica, as análises críticas da realidade são consideradas perda de tempo e, por conseguinte, marxistas são sujeitos anacrônicos, que em nada contribuem para a ordem capitalista, tida como o ápice da evolução humana.

Retomando o que dissera no início desta discussão, repetimos: se queremos lutar contra essa realidade, temos de ir à sua raiz. Cabe, portanto, perguntar qual o lugar ocupado pelo Brasil na economia-mundo? Uma política externa centrada no agronegócio nos coloca em outro patamar que não seja o de país periférico? Quanto podem representar os negócios da educação para a acumulação capitalista?

As análises feitas por Roberto Leher (2005a) são elucidativas dessas questões. Para ele, essa apreensão só pode ser aferida na correlação de forças da política externa, que define o lugar de cada nação na economia. Mas, malgrado a condição de subordinação dos países da América Latina, em muitos deles os investimentos estrangeiros em educação ainda estão submetidos a algumas normas, como: apresentar certa solidez, demonstrar uma relativa trajetória acadêmica, cumprir determinações trabalhistas, observar currículos etc. Diante disso, “Os TLC pretendem liberalizar, desregulamentar e

desbloquear a comercialização dos serviços, removendo as restrições legais nacionais” (LEHER, 2005a, sem paginação).

Do ponto de vista dos investidores, “[...] os principais obstáculos a ser removidos podem ser simplificados em dois problemas: o fato de que grande parte das instituições de prestígio é pública (por isso, ocupam os melhores ‘nichos’ do mercado) e de que as regulamentações da educação superior são nacionais” (LEHER, 2005a, sem paginação).

Para os EUA, os investidores estrangeiros deveriam receber tratamento igual aos nacionais. Daí entenderem que “[...] é indispensável não apenas a redução ou eliminação das barreiras tarifárias, mas, também, a liberalização das normas legais dos Estados” (LEHER, 2005a, sem paginação).

No que tange especificamente ao Brasil, os investidores internacionais reclamam que a Constituição determina a alocação de verbas para o sistema público e adota regras restritivas para instituições privadas, limitando a possibilidade de repasses públicos às comunitárias, filantrópicas e confessionais nativas, que atendem a determinados requisitos constitucionais. Esse tratamento, para os potenciais investidores, estaria ferindo as leis da concorrência. Daí sugerirem-se mudanças à Constituição do Brasil, no sentido de eliminar esses

entraves. Os EUA querem a liberalização da comercialização de serviços educacionais transfronteiriços, como se o prestador do serviço fosse nacional, devendo ter tratamento igual às instituições do país. Querem ainda que sejam removidas as restrições à concessão de diplomas, inclusive dos cursos a distância (LEHER, 2005b).

Em absoluta sintonia com os princípios liberais, agora sob o invólucro do neoliberalismo, os setores empresariais e financeiros, representados pelos Tratados do Livre Comércio (TLC), entendem que devem ser criadas situações de equanimidade, de modo que investidores estrangeiros possam concorrer em “[...] iguais condições [...]”, como se todos fossem nacionais (LEHER, 2005a, sem paginação). Certamente, o que eles denominam de “[...] iguais condições [...]” restringe-se apenas aos interesses declarados, que se justificam pela possibilidade de lucros que o segmento educação oferece.

Para se ter uma ideia do tamanho desse mercado, em muitas nações “[...] o setor movimenta algo entre 3,5% a 7,0% do PIB e, conforme a Internacional da Educação e a Internacional dos Serviços Públicos, as despesas públicas mundiais em educação ultrapassam um trilhão de dólares por ano” (LAVAL; WEBER apud LEHER, 2005a, sem paginação).

Diante do exposto, cabe perguntar se, ao serem aplicados os paradigmas de mercado para medir a produção intelectual, buscam-se resultados idênticos aos empresariais. Ou seja, se com os mesmos meios se pretendem os mesmos fins. Diríamos que sim e não. Sim, porque à semelhança do trabalho, em geral, a divisão do trabalho intelectual também implica mais produtividade e mais poder para o capital. Não, porque o trabalho intelectual, especialmente a atividade do professor na universidade pública, ainda não se tornou uma mercadoria descartável. Têm faltado doutores nos concursos públicos e, mesmo nas universidades privadas, apesar dos baixos salários, tem havido uma grande demanda por novos professores. Contudo, se considerados os objetivos de quem paga para frequentar a universidade, dir-se-ia que o mercado, dada a sua natureza voltada para a acumulação, jamais cumprirá a promessa do emprego, em conformidade com o esforço e o investimento desses indivíduos. Tampouco sempre haverá mercado de trabalho para os professores.

Voltemos ao início do século XX. A produção em massa da indústria fordista precisou de alguns artifícios para transformar o operário de ofício no operário-massa. Depois que o padrão taylorista-fordista se impôs à produção em geral, não só a indústria Ford manteve por 16 anos o mesmo salário, como o trabalho

repetitivo fomentou um exército de reserva, que garantiu, dali em diante, o completo domínio do capital sobre o trabalho.

Do nosso ponto de vista, o ataque que, neste momento, se faz à universidade pública tem semelhanças com o taylorismo-fordismo, com o agravante de determinações outras, fundadas na acumulação flexível. Nesse contexto, na atual agenda do desenvolvimento econômico, está em pauta a reestruturação dos sistemas de ensino superior, tendo em vista universidades globais para necessidades globais¹. Leia-se: necessidades do desenvolvimento capitalista.

Nesse sentido, convém que se faça um cotejamento entre a universidade pública e a privada. Enquanto na universidade pública exige-se a titulação de doutor, acrescida de uma série de exigências que atestem a *produtividade* do professor, a lei só exige das universidades privadas 30% de mestres ou doutores, aos quais não se fazem exigências de pesquisa, publicações, projetos etc. Supõe-se que esse é o padrão a ser perseguido. Se confirmada tal hipótese, a exigência por produtividade parece esconder outra finalidade,

¹ Sobre isso, recomenda-se ler *Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social*, documento que serviu de referência em um encontro de pró-reitores de pesquisa e pós-graduação, para discutirem os rumos do ensino superior, em Porto Alegre, no ano de 2009.

qual seja: dividir-nos e empurrar-nos uns contra os outros, até a completa destruição da universidade pública.

Certamente, é cada vez maior a carga de trabalho do professor, e sua avaliação envolve um conjunto de variáveis pertinentes ao ensino, à pesquisa, à extensão e até à administração. Em termos quantitativos, pode-se aumentar o número de alunos por turma, a quantidade de disciplinas por professor, intensificar e aligeirar os cursos, estabelecer publicações, preferencialmente em revistas estrangeiras com Qualis A, definir o número de participações em eventos internacionais por ano etc. Mas, no que se refere à qualidade, se considerarmos que o produto da educação é a própria educação, ou o conhecimento que dela advém, pode-se dizer que o produtivismo tem como objetivo esse resultado?

Pensem juntos: quem avalia os nossos relatórios de pesquisa? E quanto aos títulos apresentados no Lattes, alguém verifica os seus conteúdos? Quem já não viu uma mesma comunicação ser maquiada e aparecer em diferentes eventos sob um novo título? Nós reagimos a isso? Nesses casos, não seria o corporativismo uma armadilha contra nós mesmos? São lidos os artigos publicados nos nossos periódicos, que se multiplicam ao ritmo imposto pelos burocratas? O produtivismo se expressa em uma

melhor formação dos alunos, ou é cada vez menor o nosso tempo para essa finalidade? Ao nos massacramos com tantas exigências, não estariam os Estados partilhando dos objetivos do grande capital, no sentido de valorizar os novos modelos e abordagens? Não esqueçamos que a privatização de outros serviços foi antecedida por campanhas difamatórias contra os servidores públicos. Não nos parece exagerado supor que o mesmo pode acontecer com os professores da universidade pública.

É bom que saibamos que enquanto nós, professores, malgrado as nossas insatisfações, vamos nos ajustando às exigências, organismos internacionais da estatura da Unesco e do Banco Mundial, dentre outros, se organizam para definir que Educação Superior interessa ao capital. Nesse sentido, em 1998, a Conferência Mundial sobre Educação Superior (CMES) reuniu quatro mil participantes de 182 países, para analisarem as políticas de educação. Na ocasião, Ministros da Educação de diferentes regiões do mundo já reconheciam que os governos não conseguiriam gerir sozinhos a pretendida renovação do ensino superior (EDUCAÇÃO..., 2009).

Em 1999, foram criadas pela Unesco a Universidade das Nações Unidas e a Universidade Técnica da Catalunha – a Rede Universitária Global para a Inovação, cuja missão princi-

pal é promover as recomendações da CMES, de 1998, tendo como foco a responsabilidade social do ensino superior. A partir daí, a CMES acontece sistematicamente. Sob o tema geral *A nova dinâmica do Ensino Superior e Investigação para a Mudança e o Desenvolvimento Social*, realizou-se a Conferência de 2009. Entre outros subtemas, foram tratados: internacionalização, globalização, regionalização, inovação, ensino a distância etc. Na oportunidade, uma síntese dos relatórios de 2006, 2007 e 2008 facilitou o debate. Esse documento foi traduzido para o português e serviu de base para um encontro que reuniu os pró-reitores de pesquisa do Brasil em Porto Alegre, no ano de 2009.

Vê-se que a burocracia se mantém organizada. E nós, os professores? A precarização do ensino superior nos mobiliza? Eventualmente, um professor aqui, outro ali, rompe com um órgão de fomento à pesquisa. Na ocasião, faz circular pela internet um texto indignado, pelo qual se declara livre do Lattes e de quaisquer outras exigências da burocracia acadêmica, o que por um brevíssimo tempo nos comove. Semana seguinte, voltamos a driblar a realidade e, alienadamente, continuamos legitimando o que, em tese, negamos. Sem dúvida, uma estratégia de sobreviver com o que nos parece inevitável. Contudo, esse estado de coisas tem tensionado as relações acadêmicas e nos colocado uns con-

tra os outros, enquanto o verdadeiro oponente mantém-se ileso.

Permitam-me, para terminar, novamente fazer menção ao liberalismo, cuja concepção de desenvolvimento tem na sua base a divisão do trabalho. Assim, parte-se o homem e apartam-se os homens. Não nos esqueçamos de que quanto mais fragmentada e personalizada for a prestação dos nossos serviços, tanto mais a nossa força de trabalho será flexibilizada e precarizada, e de que quanto mais nos deixarmos levar pelas ínfimas vantagens do individualismo burguês, mais vulnerável será a organização autônoma dos trabalhadores.

Referências

ARCARY, V. Um Brasil menos desigual? Mobilidade social baixa e evolução lenta da escolaridade média. **Revista @mbienteducação**, São Paulo, v. 3, n. 1, jun./jul. 2010.

EDUCAÇÃO superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social. Trad. Vera Muller. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

LEHER, R. Crise estrutural e função social da universidade pública **Temporalis**, Brasília, n. 19, 2010.

_____. **Feições da mercantilização da educação e neocolonialismo**. 2005a. Disponível em:

<www.outrobrasil.net>. Acesso: out. 2010.

_____. **TLC, Política externa brasileira e a mercantilização da educação**. 2005b. Disponível em: <www.outrobrasil.net>. Acesso: out. 2010.

MARX, K. **O capital**. São Paulo, Abril Cultural, 1983. v. 1, t. 1.

_____. Glosas críticas marginais ao artigo "O rei da Prússia e a reforma social. De um prussiano". **Práxis**, Belo Horizonte, v. 5, 1995. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/08/07.htm>>.

ROSA, R. N. Integração capitalista: da trituração do trabalho à desumanização do ensino. 2003. Disponível em: <<http://resistir.info/>>. Acesso em: out. 2010.

SMITH, A. **Riqueza das nações**. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1993, v. 1 e 2.

TONET, I. **Sobre o conceito de sociedade civil**. Maceió, Edufal, 1989.