

---

## TRABALHO DOCENTE CRÍTICO COMO DIMENSÃO DO PROJETO DE UNIVERSIDADE

## TRABAJO DOCENTE CRÍTICO COMO DIMENSIÓN DEL PROYECTO DE LA UNIVERSIDAD

## CRITICAL TEACHING WORK AS DIMENSION OF UNIVERSITY PROJECT

Roberto Leher<sup>1</sup>

Vânia Cardoso da Motta<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo analisa a heteronomia do trabalho acadêmico no Brasil, particularizando a educação superior pública. Discute o significado da ruptura do projeto nacional-desenvolvimentista pela irrupção do golpe empresarial-militar e o processo combinado de coerção (AI-5/1968 e Decreto 477/1969) e de subordinação da pesquisa e da pós-graduação ao capitalismo monopolista na contrarreforma de 1968, por meio de programas de fomento à ciência e tecnologia direcionados aos anseios das frações burguesas que sustentavam o regime. Frente aos processos de expropriação e de alienação do trabalho acadêmico na ditadura, o estudo examina a organização do movimento docente, as suas primeiras greves e a centralidade conferida a carreira no projeto de universidade da ANDES. Finalmente, apresenta como o aprofundamento ao capitalismo dependente nas três últimas décadas refuncionalizou a universidade pública e a educação superior privada, indicando consequências para o trabalho docente e para as lutas em prol da afirmação do público como esfera antimercantil.

**Palavras-chaves:** educação superior; trabalho docente; heteronomia; capitalismo dependente; movimento docente.

**Resumen:** El artículo analiza la heteronomía Del trabajo académico en Brasil, La educación superior pública en particular. Discute el significado de la ruptura Del proyecto nacional-desarrollista por La irrupción del golpe de estado corporativo-militar y el proceso combinado de coerción (AI-5/1968 y Decreto 477/1969) y de la subordinación de los estudios de investigación y posgrado al capitalismo monopolista en la contrarreforma de 1968, a través de programas para fomentar la ciencia y La tecnología orientados por lo sanhelos de las fracciones burguesas que apoyaron el régimen. Frente a los procesos de desposesión y de La alienación del trabajo académico en La dictadura, el estudio examina la organización del movimiento de maestros, sus primeras huelgas y La centralidad dada a la carrera en el proyecto de universidad de ANDES. Por último, se presenta como La profundización del capitalismo dependiente en las últimas tres décadas refuncionalizou La universidad pública y La educación superior privada, indicando las consecuencias sobre el trabajo docente y las luchas por La afirmación del público como esfera antimercantil.

**Palabras clave:** educación superior; trabajo docente; heteronomía; capitalismo dependiente; movimiento docente.

**Abstract:** The article analyzes the heteronomy of academic work in Brazil, particularly public higher education. It discusses the meaning of rupture of the national-developmental project by the irruption of the corporate-military coup and the combined process of coercion (AI-5/1968 and Decree 477/1969) and of the subordination of research and postgraduate studies to monopolistic capitalism in counter-reformation of 1968, through programs to encourage science and technology geared to the concerns of bourgeois fractions that sustained the regime. Facing the processes of dispossession and alienation of academic work in the dictatorship, the study examines the organization of teaching movement, its first

strikes and the centrality given to career university project of ANDES. Finally, it presents as deepening the dependent capitalism over the last three decades reoriented public university and private higher education, indicating effects on teaching work and the struggles for affirmation of the public sphere as anti-mercantile.

**Key words:** higher education; teaching work; heteronomy; dependent capitalism; teaching movement.

### *Introdução*

A Universidade sofreu mudanças profundas ao longo do último século, notadamente pelos desdobramentos da revolução industrial e do capitalismo monopolista, e prossegue sendo ajustada aos tempos de crise estrutural que transtornaram a América Latina de modo dramático, particularmente, a partir da Crise da Dívida de 1982. Com efeito, os nexos do capital com as universidades públicas sofreram mudanças qualitativas nos anos 1990, 2000 e na presente década. Igualmente, as instituições de ensino superior privadas foram completamente reconfiguradas, inicialmente com a afirmação das instituições particulares (com fins lucrativos) e, mais recentemente, com as aquisições e fusões empreendidas pelos fundos de investimento (*private equity*).

De distintas formas, o trabalho docente foi alterado nas públicas e nas privadas. Fundamentalmente, em decorrência da difusão do “novo espírito do capitalismo” (BOLTANSKY; CHIAPELLO, 2009), no rastro das parcerias das universidades públicas (e, mais amplamente, das agências de fomento) com o capital e, no caso das privadas, em decorrência das novas formas assumidas pela mercantilização da educação. A questão central que buscamos desenvolver neste artigo é como o trabalho docente (e o projeto de Universidade) no Brasil está sendo redefinido no contexto atual do capitalismo monopolista, tendo em vista a concepção de capitalismo dependente em Florestan Fernandes e, na análise de indicadores mais recentes, os aportes de Reinaldo Gonçalves (2013).

Para tal, dividimos o estudo em cinco seções: 1. Padrão de acumulação e refuncionalização da Universidade – indicando como as estratégias econômicas burguesas alteraram a função social da Universidade; 2. Trabalho docente e expropriação do conhecimento – apontando o processo histórico de expropriação do trabalho acadêmico a partir dos anos 1960; 3. As primeiras greves: docentes universitários como trabalhadores – ressaltando o lugar central da luta pela carreira docente no projeto contra hegemônico de universidade; 4. “Quebrar o monopólio do saber dos professores” ou intensificação da alienação do trabalho docente – abordando o Programa Universidade do Século XXI e a dinâmica de forças na conjuntura da contrarreforma do Estado, e 5. Considerações finais – Resistências e perspectivas de luta.

### *Padrão de acumulação e refuncionalização da Universidade*

Em virtude da forma específica de associação das frações burguesas dominantes locais com as frações burguesas hegemônicas, mudanças profundas e estruturais no padrão de acumulação do capital estão condensando novas determinações para a educação: a) O domínio das frações financeiras se expressa na enorme transferência de recursos do fundo público para os portadores de títulos da dívida,

ultrapassando 45% do total das receitas gerais do Estado; b) O giro para a exportação de *commodities* é congruente com o domínio financeiro, pois a captação de divisas externas é necessária para que os circuitos das dívidas pública e privada possam ser permanentemente recompostos; c) A subordinação das frações locais às frações dominantes do imperialismo, por ser compatível com a possibilidade de ganhos vultosos, realimenta os processos que têm provocado a simplificação das cadeias produtivas, inclusive no setor industrial, como se depreende do fenômeno das montadoras (indústria *maquiladora*), e d) O impulso rumo às *commodities* (minérios, soja, etanol, celulose, petróleo...) requer enorme montante de recursos públicos para as corporações que atuam no setor, por meio do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), e, igualmente importante, requisita pesados investimentos públicos na infraestrutura necessária para a extração (inclusive modais de transporte por meio de ferrovias, hidrovias, rodovias etc.) e beneficiamento dos recursos naturais, como gigantescas hidrelétricas nas regiões de mineração, a exemplo de Belo Monte.

Os corolários desse padrão de acumulação para a educação, embora não conformem uma relação unidimensional de causa e efeito, são de grande monta, inclusive na educação superior. Na avaliação dos intelectuais coletivos do capital, como suas entidades vinculadas ao sistema sindical, a projeção da força de trabalho para o futuro próximo, grosso modo, requer apenas um reduzido contingente de 3% da força de trabalho do setor industrial com educação terciária, isto é, com alguma modalidade de educação pós-secundária (CÂNDIDO, 2011). Investigação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) realizada por Paulo Meyer e Aguinaldo Maciente, concluída em novembro de 2013, a partir de dados fornecidos pelo Censo de 2010, mostrou que sete em cada dez profissionais de ciência, tecnologia e engenharia não ocupam cargos típicos de suas áreas de formação. Entre os graduados em ciências, matemáticas e computação, 21% dos profissionais estão em funções comuns à profissão<sup>3</sup>.

Inexiste uma relação direta entre a qualidade da força de trabalho requerida pelo capital e a expansão do serviço educacional. Este setor não objetiva necessariamente suprir a força de trabalho para os diversos ramos da produção, pois sua racionalidade é outra: a venda de serviços com fins de lucro para os fundos de investimentos e bancos. É de se prever, por conseguinte, que o excedente de trabalhadores formalmente qualificados irá aumentar também nos empregos com formação “terciária”. Entretanto, tal descompasso não é necessariamente irracional para os interesses gerais do capital. Por sua própria natureza mercantil, em especial pelo uso de tecnologias de ensino produzidos pelas corporações, os processos de socialização empreendidos pelas corporações educacionais são congruentes com a pedagogia demandada pelo capital, difundindo valores do capital humano e do capital social e, ademais, a formação do Exército Industrial de Reserva (EIR) é altamente funcional para o capital.

A função das universidades públicas com pesquisa e pós-graduação institucionalizadas difere das organizações privadas de ensino. As corporações monopolistas que resultaram das privatizações e posteriores aquisições e fusões, por não estarem inseridas em cadeias produtivas complexas no território nacional, não chegam a estruturar Departamentos de Pesquisa e Desenvolvimento próprios, pois estes se localizam em suas matrizes ou em países tecnologicamente avançados. Isso explica o baixo número de postos de trabalho nas engenharias e outras áreas científicas, conforme já apontado. Assim, as corporações

buscam a universidade quando necessitam ajustar tecnologias ou realizar serviços operacionalizados por pessoal com maior qualificação e por equipamentos de alto custo (adquiridos com verbas públicas). Em geral, em muito poucos setores, como nas indústrias de petróleo e aeroespacial, a parceria objetiva criar novas tecnologias ou realizar inovações tecnológicas relevantes (LEHER, 2005). A inserção subordinada do país na divisão internacional do trabalho concorre para a redefinição da função social do trabalho docente e, mais amplamente, da universidade pública em detrimento da ciência, da tecnologia e da cultura. A fatia do orçamento geral do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) para a pesquisa “não diretamente interessada” encolhe em benefício das atividades ditas de inovação que, em última instância, na maior parte dos casos, são simples prestações de serviços, convertendo parte dos docentes em trabalhadores diretamente subordinados ao processo do capital. A questão de fundo é que essa forma de subordinação não é uma imposição externa, mas resulta da adesão de uma parcela de docentes a essa refuncionalização da universidade em prol dos serviços. É preciso, por conseguinte, examinar o contexto em que tal subordinação às demandas da economia se naturalizou nas instituições. A nossa hipótese é de que tal processo ocorreu na ditadura empresarial-militar.

A refuncionalização das universidades na ditadura por meio da conjugação da repressão com a perda da autonomia por meio da hipertrofia dos programas e editais das agências de fomentos foi um primeiro grande ajuste da universidade aos imperativos do capitalismo monopolista. A partir da redefinição das bases produtivas com a Crise de 1982 e, mais particularmente, das políticas neoliberais nos anos 1990-2000, novas reconfigurações aconteceram nas políticas para a educação superior e para a ciência e tecnologia. A mais marcante foi a supremacia da chamada inovação tecnológica que, no capitalismo dependente, não é desenvolvida nas empresas, mas, diferente de toda experiência internacional, é atribuída às universidades na forma de prestação de serviços. A refuncionalização das universidades engendra a formação de intelectuais de outro tipo, na forma de intelectuais-funcionários que operam a agenda dominante sem a problematização sistemática de seus objetivos particularistas, em prol da burguesia, situação que afasta a universidade da autonomia científica, tecnológica e cultural, conforme discutido adiante.

### *Trabalho docente e expropriação do conhecimento*

Como a universidade é uma instituição de intelectuais e de formação de intelectuais, cabe examinar com mais vagar a questão para, a seguir, discutir a problemática da expropriação. O estudo parte da concepção de intelectual em Gramsci, como organizador e dirigente da “sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal” (GRAMSCI, 2000, p. 15). O intelectual moderno não encarna aquele intelectual tradicional, culto, supostamente autônomo e independente que paira acima da vida mundana. O intelectual gramsciano é aquele formado para compor organicamente um determinado grupo social que nasce de uma função essencial no âmbito da produção econômica; e que “cria para si [...] uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político” (GRAMSCI, 2000, p. 15).

A relação do intelectual com o mundo da produção, na perspectiva gramsciana, não se dá de forma “imediate”, mas “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os ‘funcionários’” (GRAMSCI, 2000, p. 20), no sentido de “‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (GRAMSCI, 2000, p. 20). Assim, além da criação de seus quadros produtivos, a burguesia também formou quadros de intelectuais “orgânicos” para atuarem em setores relativos à reprodução social, operando na sociedade política e na sociedade civil, isto é, no bloco histórico burguês, com a função de produzir e difundir sua ideologia.

Uma questão central está posta nesta definição de intelectual, segundo Leher e Motta (2012), tendo em vista a constituição da sociedade de classes capitalista: “os intelectuais não são um grupo social autônomo”, pois, com graus distintos de autonomia, possuem a função de produzir maior homogeneidade e organicidade à classe a que se encontram vinculados por meio de ‘sua própria hegemonia político-cultural’” (p. 424-425).

Tendo em vista a reformulação do papel da Universidade no capitalismo avançado, Ernest Mandel (1979) discorre sobre a concepção de “proletarização do trabalho intelectual”<sup>4</sup>, em virtude dos processos de expropriação do conhecimento que os intelectuais vão sofrendo, e que são agravados pela divisão do trabalho e em virtude da propriedade intelectual. Para o autor, a proletarização do trabalho intelectual se realizou em consequência da subsunção real do trabalho ao capital, que engendra formas de alienação<sup>5</sup>, nesse sentido, a submissão de seu trabalho às exigências do capital engendra mecanismos que escapam ao controle do professor-pesquisador. Slaughter e Leslie (1999) conceberam esse novo *ethos* acadêmico como “capitalismo acadêmico”.

Desse modo, para tornar pensável a problemática do trabalho docente no Brasil de hoje é imprescindível contextualizá-lo na história recente da universidade brasileira.

Ao ingressar na Universidade, o docente tem um complexo aprendizado de “mediações particulares” da vida universitária, envolvendo o ensino: com os programas das disciplinas, a seleção de bibliografia, a complexa relação pedagógica com os estudantes, o aprendizado sutil com colegas mais experientes, as relações entre os pares no âmbito do departamento; a pesquisa: que abrange processos de formação de novo tipo, a formação de pesquisadores mestres e doutores, o trabalho coletivo nos grupos de pesquisa, o aprendizado algo artesanal, sutil, da orientação acadêmica; e a extensão: que envolve a relação da academia com a sociedade, em seus diferentes nexos. Não há linearidade e *continuum* na trajetória universitária; os aprendizados não são imediatos, simultâneos, são processos de longa duração, envolvendo uma forma de viver e se apropriar do tempo.

Justo por compreender essas particularidades no processo de constituição das Universidades públicas brasileiras, na segunda metade do século XX, um grupo de cientistas organizados na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), criada em 1948, sustentou que os referidos aprendizados e o trabalho docente no ensino, na pesquisa e, mais recentemente, na extensão, somente poderiam ser inteiros se fossem assegurados dois requisitos:

(1) Se a relação de trabalho do professor possibilitasse condições para um trabalho concentrado na teoria,

na pesquisa, na docência. Daí a defesa desse grupo, como condição mesma da existência da Universidade no Brasil, do regime de Dedicção Exclusiva.

(2) Se a forma de ingresso do docente na carreira respondesse a critérios públicos. No contexto de então, anos 1950, as Universidades estavam organizadas na forma de Cátedras, na qual o catedrático era, simultaneamente, uma esfera acadêmica (definindo programas e o trabalho da disciplina subordinada à cátedra) e administrativa (podendo escolher livremente os seus colaboradores)<sup>6</sup>.

A contrarreforma de 1968 constituiu, conforme nossa hipótese, os pilares fundamentais que erigiram a universidade necessária aos requisitos do capitalismo monopolista. A perspectiva capitalista monopolista não era compatível com os traços nacional-desenvolvimentistas contidos nas diretrizes dos órgãos de fomento à Ciência & Tecnologia (C&T) (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, BNDES), em institutos especializados como o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), em organizações privadas como no Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, na consolidação da Petrobrás, e no projeto da Universidade de Brasília (UnB). Tampouco encontrava eco no projeto da burguesia paulista, a Universidade de São Paulo (USP), “A ciência vencerá”, criado com o fito de consolidar a hegemonia de suas frações burguesas.

No vigoroso período 1945-1964 foi perceptível a busca do domínio das tecnologias nuclear e aeroespacial, dos processos de extração de petróleo, da agronomia e das ciências afins, como a genética, e da geologia entre outras áreas. De modo contraditório e oscilante, o governo Goulart incorporou esse projeto nacional-desenvolvimentista, como é possível depreender, por um lado, pela postura pusilânime do seu governo na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1961 e, por outro lado, pelo apoio aos ideais de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro em favor da criação de uma universidade comprometida com a soberania nacional e com os problemas nacionais: a UnB. Muitos dos maiores cientistas brasileiros estavam engajados de distintas formas nesses projetos, assim como os estudantes vinculados a União Nacional dos Estudantes (UNE) e aos centros de pensamento como o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB).

A avaliação das frações burguesas dominantes envolvidas no golpe de 1964 era de que essas concepções eram irrealistas, deslocadas espacialmente e anacrônicas e que, caso as reformas de base fossem aprofundadas, como queriam os movimentos que as apoiavam, o país correria o risco de escolher o lado errado da Guerra Fria. Provavelmente compreenderam, corretamente, que tais perspectivas estavam em desacordo com seus próprios anseios e mesmo de parte significativa dos professores universitários. De fato, muitos destes estavam ao lado dos conspiradores engajados no Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e no Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD)<sup>7</sup> e outros tantos, embora não partidários do golpe em curso, nutriam sincera convicção de que o melhor caminho para a universidade brasileira era o (supostamente) trilhado pelos EUA, como se fosse possível transpor processos históricos distintos para a realidade brasileira, marcadamente distinta em virtude da revolução burguesa *sui generis* a que se refere Florestan Fernandes (1975a).

Embora o fato seja conhecido, é importante rememorar que, no período 1961-1964, a presença

dos EUA na universidade brasileira já era marcante por meio de suas fundações privadas (Ford, Rockefeller, entre outras) e pelas agências auspiciadas pelo Departamento de Estado dos EUA, como a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), o programa Aliança para o Progresso, *Air Force*, etc. Ademais, acordos interinstitucionais, como os inseridos no Projeto Camelot (HOROVITZ, 1969), avançaram consideravelmente no período, isso sem contar as conhecidas assessorias “de alto nível” que ganharam nova dimensão com os acordos MEC-USAID (FERNANDES, 1975b).

Efetivado o golpe, os principais quadros que lideraram a tentativa de realizar as reformas nacional-desenvolvimentistas foram cassados, como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire. Na sequência, a ditadura efetivou o desmonte do projeto da UnB, resultando no afastamento de 80% de seus docentes até 1965 e empreendeu medidas para se apropriar da pesquisa, regulamentando a pós-graduação (1965, Parecer Sucupira) vis-à-vis ao modelo estadunidense; definiu novos marcos para a carreira do magistério superior (Lei n. 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965) – manteve a cátedra, estabelecendo como forma de ingresso a “nomeação ou admissão” e criou uma outra vertente na carreira do magistério, a de pesquisador (posteriormente revogada pela Lei n. 5.539/1968), implementando regime de trabalho de 18h ou de 40h, prevendo a dedicação exclusiva, embora sem especificar o adicional a que o docente poderia fazer jus. Tanto a primeira lei (Lei n. 4.881-A/1965) como a segunda (Lei n. 5.539/1968) têm como pressuposto um grupo de docentes que, a rigor, não compõe a carreira: os auxiliares de ensino. A legislação da carreira imposta nos primeiros anos do golpe estabeleceu que os jovens docentes estariam vulnerabilizados pela fragilidade contratual, situação que ampliava o controle sobre os professores que possuíam em seu histórico algum tipo de militância, pois poderiam ser demitidos por simples ato administrativo. Em várias universidades, ainda nos primeiros anos da década de 1970 foram constituídas Associações dos Auxiliares de Ensino que, mais tarde, deram origem as Associações de Docentes, como foi o caso da Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (ADUSP).

A partir de uma série de comissões, como a liderada por Meira Mattos, pelo Grupo Executivo da Reforma Universitária e pelos assessores da missão da USAID (MEC-USAID), a ditadura se apropriou da reforma universitária – e a ressignificou –, intento que resultou na contrarreforma de 1968 (Lei n. 5.540/1968). Para impor o seu modelo, empreendeu brutal repressão sobre a universidade, seus docentes e seus estudantes, por meio do AI-5/1968 e do Decreto 477/1969, afastando mais de três centenas de docentes e quiçá mais de mil estudantes. Ademais, a partir de 1970, com a criação das 35 Assessorias Especiais de Segurança e Informações (Aesis ou ASIs) nas principais universidades brasileiras, o ambiente tornou-se ainda mais coercitivo, pois, no caso, a vigilância passou a ser uma prática sistemática dentro da universidade: os inimigos da liberdade acadêmica passam a compor parte institucional da universidade.

O passo seguinte foi o controle sobre o que é dado a pensar na universidade, por meio do aprisionamento e subordinação dos órgãos de fomento à área econômica (Planejamento) e da definição heterônoma das prioridades de pesquisa, através do enquadramento das linhas de pesquisa em programas do FNDCT, no contexto do II Plano Nacional de Desenvolvimento.

Essa ofensiva do Estado sobre a autonomia universitária e a liberdade de cátedra significou, também, um processo de proletarianização dos docentes, especialmente em virtude da inserção dos mesmos

em determinada divisão social do trabalho (ainda que formalmente na esfera do trabalho improdutivo) e de inequívoca expropriação de seus conhecimentos, agora parametrizados pelas orientações das agências de fomento (e, mais amplamente, das empresas estatais e das necessidades do capitalismo monopolista) que induzem o que é ou não relevante em termos de pesquisa, esvaziando a dimensão criadora e inventiva da liberdade de cátedra.

Não é casual que, ao mesmo tempo, no contexto imediatamente após a contrarreforma de 1968, os requisitos da formação na graduação foram drasticamente alterados – sistema de créditos, ciclos básicos, racionalidade tecnicista – situação que foi repetida na pós-graduação, agora muito mais regulada pelo Estado. Os novos docentes, por conseguinte, já teriam passado por processos de socialização desenvolvidos no escopo das prioridades educacionais da ditadura, em especial quando estruturados em espaços sob influência direta dos programas desse período.

Os intentos de cooptação dos docentes sempre vieram acompanhados de distintas formas de coerção, como as já mencionadas (AI-5, Decreto 477, Inquérito Policial-Militar), mas também outras mais sub-reptícias, mas não menos danosas. As delações, como as efetivadas por Eremildo Vianna na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)<sup>8</sup>, as difamações e a “morte simbólica” por meio da desconsideração da obra dos autores considerados “malditos”, como ocorreu com Florestan Fernandes, Ruy Mauro Marini, Vânia Bambirra, Theotônio dos Santos, Miriam Limoeiro Cardoso, entre outros, que deixaram de ser citados pelo temor de que a menção poderia ser mal considerada pelas fundações estrangeiras e pelos comitês dos órgãos de fomento que financiavam as pesquisas. Estas formas de silenciamento são dimensões ainda pouco exploradas nos estudos sobre a ditadura, mas que, pela proporção, requerem novos estudos. Parcela expressiva desses professores, embora não cassados, se viram forçados ao exílio ou mesmo ao insulamento em seus departamentos ou grupos de pesquisa. Muitos deixaram de contar com o financiamento dos órgãos de fomento e se viram forçados a abandonar temáticas e autores que pudessem criar problemas, provocando enorme sofrimento e saídas *neurotizantes* como o produtivismo acadêmico.

Todas essas medidas reunidas repercutiram vivamente na produção do conhecimento, cada vez mais associada à pós-graduação, então em grande expansão. É preciso lembrar que em 1965 existiam 36 programas, em 1976 já podiam ser contados 669 programas, crescimento que seguiu vertiginoso até o final da ditadura, em 1985, quando foram computados 1.116 cursos. A institucionalização da pesquisa, o estreitamento dos programas com os grupos de pesquisa que contaram com o apoio da ditadura e a participação de muitos dos docentes que eram líderes de grupos e de programas de pós-graduação nos conselhos dos órgãos de fomento à C&T, contraditoriamente, possibilitaram ainda maior controle do Estado sobre as pesquisas.

Desse modo, nos anos 1970, os círculos acadêmicos ajustaram seus próprios léxicos às circunstâncias políticas e institucionais engendradas pelo complexo da pós-graduação. As expressões “classes”, “imperialismo” e “capitalismo” foram sendo substituídas por “elites”, “desenvolvimento” e “modernização”. Os apagamentos, a relexicalização e a ressignificação das palavras críticas ao capitalismo tornaram-se paulatinamente o cimento ideológico desse projeto de Universidade. Objetivamente,

determinadas problemáticas de pesquisa, como as que se dedicavam a pensar o imperialismo, o capitalismo dependente, as formas de revolução burguesa, as lutas de classes, as expropriações e a exploração do trabalho, bem como formas de agricultura distintas das preconizadas pela “revolução verde”, por exemplo, deixaram de ser desenvolvidas de modo sistemático nas universidades.

Tais formas de controle não foram espontâneas. É necessário dimensionar corretamente o sentido da criação de universidades fundacionais, como as instituídas pelo governo empresarial-militar. As fundacionais são mais frágeis institucionalmente do que as autárquicas. Nas novas universidades fundacionais prevaleceram os contratos de trabalho por meio da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) que, ainda que melhor remunerados do que a dos docentes das autárquicas, possibilitavam menor estabilidade no cargo, o que, em se tratando de produção do conhecimento, é crucial, pois a estabilidade é uma garantia relativa diante da intolerância com a crítica.

Ademais, muitas vezes a exigência do atestado de bons antecedentes ideológicos fornecidos pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) impossibilitava que um docente pudesse concorrer a uma vaga, tendo que se contentar com o trabalho precarizado como auxiliar de ensino. A ausência de uma carreira com parâmetros objetivos e implementada conforme critérios estritamente acadêmicos não se constituía em obstáculo para as progressões daqueles que apoiavam o regime, mas facilitava a estagnação (e humilhação) dos que ousaram desafiar a ditadura. O fato da pós-graduação estar em fase de implementação no país dificultava ainda mais a progressão, pois, com o título o docente poderia progredir de modo mais impessoal para o nível de assistente ou mesmo de adjunto, mas um docente sem o título ficava na dependência de avaliações internas muito permeáveis ao poder ditatorial.

O que poderia ter sido positivo com o fim das cátedras, como os concursos públicos impessoais, capazes de aferir a trajetória de dedicação à ciência e o esmero com a docência, significou, em vários casos, retrocessos quando comparado com as práticas propriamente acadêmicas de *determinadas* cátedras, como a de Sociologia I liderada por Florestan Fernandes na USP, que reuniu muitos dos melhores quadros das ciências sociais no Brasil (Otavio Ianni, Paul Singer, entre outros). Não apenas os concursos eram muito escassos, pois a ditadura não queria correr o risco de ter de lidar com docentes que ingressaram por seus próprios méritos, fora de esquemas de poder das nomeações, como o referido atestado ideológico de fato bloqueou muitos candidatos que poderiam ter contribuído de modo destacado com o ensino, a pesquisa e a extensão.

### *As primeiras greves: docentes universitários como trabalhadores*

Concomitante com a expansão da pesquisa e da pós-graduação nas universidades é possível verificar o gradual descolamento de uma parcela da categoria, que estava trilhando o caminho da pós-graduação, dos grupos de pesquisa consolidados a partir da relação estreita com os programas e projetos incentivados pela ditadura. Também docentes devotados à ciência e à universidade, que não se integraram ideologicamente ao projeto da modernização conservadora, subiram o tom das ásperas críticas ao modo

como a ditadura se enraizara na vida universitária. O principal canal para a socialização dessas críticas foram as reuniões anuais da SBPC. As primeiras associações de docentes se articularam com suas congêneres dentro dos espaços da SBPC e, não casualmente, a decisão de constituir a Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) ocorreu no interior de uma reunião anual da SBPC (FERNANDES, 1990).

Desde o início da década de 1980, a ANDES<sup>9</sup> concebeu o trabalho docente como parte de seu projeto de universidade, sustentando que a carreira é condição para uma docência plena e para garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão<sup>10</sup>. Os 42 mil docentes das Universidades Federais de então não possuíam uma carreira nacional, havendo significativas diferenças entre os que atuavam nas Federais autárquicas e nas Federais fundacionais. A luta dos professores pela unificação jurídica das instituições federais de ensino superior (IFES) e, por consequência, para a consolidação de uma carreira unificada para todos os professores das Federais era algo que colidia com as perspectivas do governo ditatorial.

A primeira greve pela carreira aconteceu em 1979, sob o jugo da Lei de Segurança Nacional, impulsionada pela imposição do Pacote Portella que previa que as universidades deveriam captar recursos para assegurar o autofinanciamento. Em 1980, uma nova greve foi deflagrada tendo como eixo a unificação das carreiras das universidades autárquicas e fundacionais e a melhoria salarial, tema crucial em um contexto de inflação superior a 100% ao ano, logrando vitórias parciais, como a edição de dois decretos estabelecendo reajuste salarial e modificações na carreira.

A conquista da carreira para o magistério em 1981, após uma extensa greve realizada por 35 mil docentes, fora dos marcos legais vigentes que impediam greves no setor público, foi uma baliza importante na luta pela carreira nacional. Garantiu uma nova tabela de vencimentos para os docentes das IFES autárquicas e promoveu a incorporação dos professores colaboradores contratados até 1979 em seus quadros efetivos. E, principalmente, foi o início de um longo processo permeado de reivindicações e conquistas que levou à aprovação, em 1987, do Plano Único de Classificação e Retribuições de Cargos e Salários (PUCRCE), acabando com as diferenças ainda existentes entre os docentes das IFES fundacionais e das IFES autárquicas.

Entre as greves mais decisivas para a conquista do referido Plano, destaca-se a de 1984, áspera e massiva greve de 84 dias que se espalhou pelas Federais. A pauta, em virtude da inflação, reivindicava reposição de perdas inflacionárias superiores a 65%, 13º salário para os docentes estatutários, equiparação salarial entre as autarquias e fundações (a diferença a favor das fundacionais era de cerca de 45%) e a indexação semestral dos salários. A repressão foi dura, os salários foram cortados e nenhum ponto da pauta foi atendido; contudo, a greve demonstrou que havia luta e resistências frente à política para a educação superior da ditadura, desgastando ainda mais o governo militar nas universidades.

Em 1987, aconteceu a primeira greve de fato unificada, reunindo 44 universidades autárquicas e fundacionais, após 44 dias de luta, finalmente foi assegurada a conquista do PUCRCE. Nesse processo, derrotas econômicas, dialeticamente, forjaram, pelo vigor das lutas, o mais original sindicato brasileiro: o ANDES-SN. As conquistas “políticas” foram decisivas para a conquista econômico-corporativa, o

mencionado plano de carreira e, ao mesmo tempo, possibilitaram consolidar o projeto dos docentes para a universidade anunciado em 1982, sucessivamente atualizado nos espaços deliberativos do ANDES-SN. O que aparentemente era uma pauta corporativa, a carreira, revelou-se parte de uma luta maior, o projeto de universidade.

Se do ponto de vista dos direitos civis a Nova República significou maior abertura política, seu DNA político continha forte similaridade com o regime da ditadura empresarial-militar, podendo ser periodizado ainda como um período não democrático. A reforma da universidade foi pensada no contexto do Projeto GERES – Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (1986), coordenado pelo, então, ministro da educação Jorge Bornhausen<sup>11</sup>. O GERES fez acender um intenso debate entre alguns setores da sociedade civil, a exemplo da ANDES, Academia Brasileira de Ciências e da SBPC, cindindo a unidade política que até então caracterizara a ação dessas entidades. Parte minoritária da ANDES defendia que a entidade deveria negociar os termos da reestruturação, posição encontrada também nas outras duas entidades. Contudo, a avaliação majoritária do movimento docente e de setores da SBPC considerava a proposta nefasta e, por conseguinte, não deveria ser emendada, mas combatida. Com efeito, o GERES recomendara que o governo – de José Sarney – deveria apoiar as instituições de maior prestígio, objetivando constituir centros de excelência. O que pressupunha que as demais deveriam se especializar como instituições de ensino *tout court*, denominadas na época como “escolões”. A avaliação encarregaria de adequar o lugar dos docentes dos centros de excelência na carreira (percebendo incentivos pelo desempenho) e o mesmo aconteceria com os docentes dos escolões.

Os embates contra o GERES indicaram que outra dimensão do padrão unitário de qualidade estava em jogo: a possibilidade de fazer pesquisa e, sobretudo, de fazer pesquisa acadêmica, inclusive por meio da investigação “não pragmática” de questões teóricas e referentes a problemas lógicos internos aos diversos campos do conhecimento.

As lutas pelo reconhecimento dos profissionais da educação como trabalhadores portadores de direitos, inclusive sindicais, lograram conquistas importantes, como o mencionado PUCRCE e, sobretudo, o direito de greve e de organização sindical no setor público na Carta de 1988. As conquistas dos direitos sindicais e da estabilidade do emprego com o Regime Jurídico Único expressam a vitória de uma longa luta travada desde os áspersos anos da ditadura. Não menos relevante, a Constituição assegurou a condição autônoma da universidade e a exigência da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão para que uma instituição fosse denominada universidade.

As conquistas políticas foram sendo materializadas no processo de luta pela carreira, como a concepção de universidade e de trabalho docente, nos quais sobressaíram a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a autonomia universitária. A própria fundação da ANDES, em 1981, foi parte dessas jornadas de luta. Tal processo de luta, simultaneamente, convergiu na defesa de certa concepção sindical, expressa na clareza de que a luta em prol da universidade pública teria de ser autônoma frente ao Estado, aos governos, aos partidos e às reitorias. Este acúmulo político contribuiu para a conquista, na constituinte, do preceito da autonomia universitária e do conceito de indissociabilidade (Art. 207) e, também, do direito à sindicalização no serviço público, até então proibida

pela ditadura.

As referidas conquistas dos anos 1980 não se devem apenas ao protagonismo dos docentes, embora este tenha sido decisivo. Havia um ascenso geral das lutas sociais, possibilitando uma correlação de forças mais favorável aos trabalhadores na constituinte. Entretanto, os dilemas estratégicos na esquerda dificultaram alterações mais profundas na correlação de forças, a despeito das fricções nos setores dominantes. Como argumentou então Florestan Fernandes, a Carta de 1988 expressou, sobretudo, os interesses gerais do capital monopolista. Mas seu caráter heteróclito abriu brechas e possibilitou que conquistas importantes para os trabalhadores fossem logradas. Não casualmente, após sua promulgação, imediatamente, as frações burguesas vinculadas às finanças e às *commodities* empreenderam robusto *lobby* – coordenado por Henrique Meirelles – para revisá-la, processo que resultou nas reformas constitucionais levadas a cabo por Fernando Henrique Cardoso e, depois, por Lula da Silva e Dilma Rousseff. No caso da educação, em meados dos anos 1990, um analista da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) sustentava que, para avançar nas contrarreformas, era preciso “quebrar o monopólio do saber dos professores” (LABARCA, 1995). Um objetivo que recoloca o movimento de expropriação do trabalho docente na agenda dominante, pauta congruente com os requisitos gerais do padrão de acumulação do capital no período após a eclosão da Crise da Dívida de 1982 e dos sucessivos acordos de renegociação da dívida.

### *“Quebrar o monopólio do saber dos professores” ou intensificação da alienação do trabalho docente*

O processo de “quebra do monopólio do saber dos professores” se realiza na conjuntura da *contrarreforma* do Estado e da reestruturação produtiva, caracterizada pelo processo de “*restauração* da velha ordem, ou seja, a de um suposto mercado *inteiramente livre*” (COUTINHO, 2012, p. 121, grifo do autor). Engendra medidas regressivas, privatistas e antirrepublicanas revestidas por uma face humanizadora, em prol da justiça social e do combate aos privilégios, que contrapunham “as políticas públicas universais e ao modelo universitário consagrado na Carta de 1988, cujos defensores são desqualificados como corporativistas, elitistas, privilegiados, insensíveis ao drama social” (LEHER, 2003, s. p.).

Já em 1969, a Confederação Nacional da Indústria criou o Instituto Euvaldo Lodi (IEL) com fins de operar a reforma universitária, promovendo a integração entre universidade e indústria, por meio de estudos, pesquisas e ações (RODRIGUES, 2007). No Plano Estratégico 1999-2010 do IEL está indicado, segundo o autor, “um adensamento do espaço de articulação empresas  $\times$  universidades, com crescente presença de instituições mediadoras em nível estadual. [...] a ideia força do cenário é Educação e conhecimento para a competitividade” (p. 121). Com a Rodada Uruguai (GATT), o conhecimento entra na pauta dos tratados de livre comércio, atualmente encaminhados pela Organização Mundial do Comércio (OMC). Em 1998, Fernando Henrique Cardoso aprovou a Lei n. 9690 que dispõe sobre a propriedade intelectual.

O ciclo de consolidação da “modernização da universidade” inclui o Fórum Nacional da Livre-Iniciativa na Educação (2000)<sup>12</sup> e a criação do grupo interministerial de reforma universitária, em 2004,

que teve a participação da Confederação Nacional da Indústria (CNI)<sup>13</sup>. Conforme esclarece Rodrigues (2007), a “burguesia industrial encontra a conjuntura política propícia” para protagonizar a reforma universitária (p.123). E nela incluímos os empresários do ensino em plena expansão.

A Proposta de Emenda Constitucional n. 173, que trata da (contra)reforma do aparelho do Estado, contém inúmeras alterações, entre elas a questão da estabilidade do servidor público, ampliando o tempo de exercício para aquisição da estabilidade, de 2 para 3 anos, e tornando obrigatória a avaliação de desempenho; medidas justificadas pela necessidade de profissionalizar o funcionário público, rompendo com sua inércia e ineficiência.

Neste conjunto de medidas também foi criada a Gratificação de Estímulo à Docência (GED), em 1998, inspirada nos manuais de reengenharia e da qualidade total. Com a nova gratificação, parte substantiva da remuneração do professor passou a depender de sua “produtividade” individual. Criada “como instrumento indutor de transformações das práticas docentes”<sup>14</sup>, ela estabeleceu que o valor da gratificação recebido pelos docentes dependeria de um sistema de pontuação que estabeleceria parâmetros para a avaliação da prática docente e conformaria uma determinada ideia do que deveria constituir a atividade de um professor universitário. Como salientado, a agenda de Cardoso perdeu força e legitimidade com o agravamento da crise econômica no período 1998-2002, quando duas grandes greves (1998 e 2001) expressaram o descontentamento da maioria dos docentes e estudantes com as medidas de seu governo.

Nos primeiros anos da década de 2000, já no governo de Lula da Silva, contrariando expectativas de muitos de seus eleitores na academia, a ofensiva contra reformista seguiu orientando as políticas para a educação superior. Uma das primeiras medidas do novo governo foi o Programa Universidade do Século XXI (LIMA, s. d.), sob o protagonismo de organismos internacionais<sup>15</sup>, em especial o Banco Mundial, e intelectuais internacionais e nacionais organizados na Rede ORUS (Observatório da Reforma Universitária) que imprime a dinâmica de forças. A Rede ORUS foi constituída em 2002 por um grupo de acadêmicos europeus e latino-americanos que elaboraram propostas para a reforma das universidades brasileiras em conjunto com o Ministério da Educação (MEC). A diversificação das fontes de financiamento da educação superior foi o ponto nodal.

Analisando o processo de reforma universitária durante o governo Lula, Leher (s. d.) discorre sobre o referido Programa, em especial, sobre a atuação da Rede ORUS. Liderado por Edgar Morin – “um dos mentores da contestada reforma de Claude Allègre, no período de conversão neoliberal de Mitterrand, que pretendia adequar os liceus e as Universidades às necessidades empresariais”<sup>16</sup> –, a Rede Orus com seu “modelo da complexidade” fracassa no centro do capitalismo, e passa a investir na periferia do capital, “em especial no Brasil e na Venezuela, coincidentemente países com grandes mercados educacionais” (LEHER, 2003, s. p.).

A investida do “modelo da complexidade” supõe modernizar a mentalidade atrasada das universidades latino-americanas.

No Brasil, um território tido como menos exigente no trato democrático dos assuntos públicos, optou-se por uma *cyber* participação através de uma lista de discussão não

publicizada. Este simulacro de participação seria apenas mais uma mera formalidade burocrática, não fosse o seu conteúdo pleno de colonialidade: em apenas duas páginas, os operadores do ORUS ensinam o que é uma lista de discussão, como os brasileiros devem se portar para poder utilizá-la e o que pode ser sugerido ou proposto como temas para “adequar as nossas universidades às novas tecnologias e ao mercado”. Após ORUS nos explicar que um fórum de debates é um lugar de discussão [...] faz uma advertência: o moderador do ORUS se reserva ao direito de “selecionar” as mensagens “pertinentes” (SIC!). Para facilitar a comunicação da atrasada comunidade acadêmica autóctone com o pensamento complexo, numerosos exemplos são oferecidos aos participantes (LEHER, 2003, s.p.).

No processo de “consulta” aos internautas, a Rede ORUS explica que:

O MEC quer saber o que pensa e o que espera a sociedade brasileira do ensino universitário, para poder *prosseguir* reforma e, com isso, adequar a educação brasileira às novas tecnologias e *demandas do mercado*. Não é de hoje que ouvimos dizer que os recém-formados saem das universidades despreparados para o trabalho. Por isso, esse fórum é destinado a todos os setores da sociedade como: *professores, alunos, pais, empresários*, que terão a oportunidade de contribuir para melhorar a formação dos futuros profissionais (LEHER, 2003, s. p.).

Embora a Rede ORUS tenha se colocado como uma entidade que colaboraria com a reforma universitária brasileira, a partir da consulta aos “interlocutores potenciais”, isso ocorreu em meio a reformas já encaminhadas pelo MEC em governos anteriores e que “a priori já tem uma resposta: ‘adequar a educação brasileira às novas tecnologias e demandas do mercado’” (LEHER, 2003, s. p.).

Superar a “mentalidade atrasada” nas Universidades periféricas incorporando modelos “complexos” dos países centrais é uma questão estratégica para o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços da Organização Mundial do Comércio (OMC). Ainda em Leher (2003, s. p.):

Os países do Norte exportarão conhecimento escolar, como ocorre hoje com as patentes! Essa ofensiva, presente também na agenda do ALCA, tem como meta edificar um mercado educacional ultramar, sacramentando a heteronomia cultural. Mas o pré-requisito é converter, no plano do imaginário social, a educação da esfera do direito para a esfera do mercado, por isso o uso de um léxico empresarial: excelência, eficiência, gestão por objetivos, clientes e usuários, *empreendedorismo*, produtividade, profissionalização por competências etc.

Após as lutas e denúncias ao teor neocolonial da agenda ORUS, o governo Lula se viu forçado a seguir com sua reforma sem um projeto abrangente e articulado, por meio de medidas pontuais, mas interconectadas. Com efeito, o projeto de lei enviado ao Congresso (PL 7.200/2006) acabou sendo abandonado, pois, ao condensar a agenda, politizava as lutas dos docentes e estudantes. Por isso, a contrarreforma seguiu sendo encaminhada por um número incrível de leis, decretos e portarias, regulando o trabalho docente, os currículos, as avaliações, as formas de financiamento por meio de contratos de gestão, como o REUNI<sup>17</sup>, a difusão dos cursos de graduação a distância por meio da Universidade Aberta do Brasil, a proliferação de cursos “tecnológicos” nos moldes dos *community colleges*, etc. No caso das privadas, o redimensionamento, a maior, do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e a generalização das isenções tributárias pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) ditaram os termos da expansão que culminaram, como dito, com a entrada do setor financeiro no setor em 2008.

Nas públicas, o eixo seguiu sendo o deslocamento da ciência e da tecnologia pela chamada inovação tecnológica, entrelaçando setores empresariais, fornecedores da educação privada e as

prioridades do Estado, conciliando o interesse geral: consolidar a educação como mercadoria e a valorização do valor pela exploração do trabalho vivo. Nessa perspectiva, “quebrar o monopólio do saber dos professores” por meio da intensificação da alienação do trabalho docente é um fator essencial para a consolidação da lógica da produção e mercantilização da educação.

Nesse processo, nas amarras dos constrangimentos da produtividade acadêmica, muitos docentes se veem forçados a fazer a opção de aderir às demandas particularistas impostas em Editais de financiamento à pesquisa, oferecendo serviços às empresas e a setores públicos, muitos transformados em organizações sociais (entidade pública de gestão privada). A mais importante dessas medidas, a Lei n. 10.973, de dezembro de 2004, denominada Lei de Inovação Tecnológica, define que a centralidade do fomento é a inovação tecnológica que, para alguns, se torna um poderoso mecanismo de complementação de renda. Dentre outros aspectos, ela faculta aos docentes o recebimento de incentivos financeiros ao desenvolverem projetos em parceria com empresas, assim como não só autoriza, mas incentiva o afastamento dos docentes de suas atividades acadêmicas para se dedicarem às inovações nas empresas.

Com efeito, o caminho que leva aos recursos é distinto da lógica acadêmica não mercantil e, para trilhá-lo, o docente tem de se ajustar aos editais, tendo em vista a concorrência pelos recursos e, ao mesmo tempo, incorporar um determinado modo de trabalho que pode ser mais ou menos “distante” das suas expectativas originais. No entanto, certamente, exigirá a intensificação considerável do trabalho, inclusive na pós-graduação. Entre os novos atributos valorizados, destacam-se o empreendedorismo, a gana de captar recursos custe-o-que-custar, inclusive em detrimento da capacidade crítica! Assim, “flexibilizar” as exigências e os desejos faz parte do jogo. O próprio Estado se auto define como um comprador de serviços. Essas são as lógicas da Lei de Inovação Tecnológica, do PROUNI e do REUNI, por exemplo.

Este processo de curvar a Universidade aos ditames do mercado – seja para valorização do valor pela exploração do trabalho vivo intermediado pelos contratos com fundações privadas, seja como produtora de insumo econômico – promove a alienação e o estranhamento do trabalho docente. A lógica do produtivismo, ao apagar permanentemente as realizações passadas dos docentes que atuam na pós-graduação, pois o que é considerado é exclusivamente a produção do triênio, independentemente da relevância dos trabalhos anteriores, produz adoecimento, estresse, e um direcionamento tal ao trabalho que poucos docentes podem gozar efetivamente as suas férias, noites e finais de semana. Trata-se, por conseguinte, de constrangimentos para que o docente (e a universidade) se conforme com uma ciência rápida, superfícial descartável, própria do capitalismo dependente.

A existência do movimento docente nas universidades tem sido crucial para que os fundamentos que levam à alienação e ao estranhamento sejam questionados, discutidos, compreendidos e, principalmente, combatidos. Desde o surgimento do ANDES-SN, a luta por dotar o trabalho de sentido criativo tem sido um eixo que perpassa todas as grandes jornadas de lutas, incluindo as grandes greves que marcaram o final dos anos 1990, como a greve de 1998 que enfrentou a tentativa de retirar os novos docentes do serviço público, por meio do emprego público de direito privado, a greve de 2001 contra a GED e em favor da isonomia e da paridade entre ativos e aposentados e por novos concursos e a greve

de 2003 contra o desmonte da previdência pública (regime próprio de previdência). O período 2003-2012 foi marcado pela racionalidade da inovação tecnológica, das fundações de direito privado, da heteronomia imposta pelo aparato de C&T. De modo muitas vezes molecular, as insatisfações com o futuro da carreira docente puderam ganhar um canal importante nas discussões sobre uma nova carreira defendida pelo ANDES-SN. Resultou desse processo uma das maiores greves da história do ANDES-SN: a greve de 2012 em prol de uma nova carreira que desvinculasse o trabalho docente da racionalidade mercantil e do empreendedorismo estéril posto no projeto de carreira do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), veiculado por uma entidade para-oficial criada para possibilitar negociações desconsiderando o movimento docente autônomo.

De fato, o projeto de carreira urdido no Ministério do Planejamento desconsiderou a autonomia universitária ao determinar que a titulação mínima para concorrer a um concurso é a graduação; desvalorizou o trabalho dos novos docentes, ao criar obstáculos à progressão pela titulação durante o período de estágio probatório (3 anos) e desqualificou os títulos ao reduzi-los à mera gratificação. No que se refere às instituições federais de educação tecnológica, equiparou o mestrado e o doutorado ao exótico *Reconhecimento de Saberes e Competências*, jogando por terra décadas de luta pelo direito dos docentes à pós-graduação *stricto sensu*.

Os docentes concursados no último decênio não tinham vivido a experiência de luta pela carreira acadêmica. Muitos se surpreenderam ao constatar que a reivindicação de uma carreira organizada a partir das particularidades do trabalho universitário é incompatível com as contrarreformas em curso. A cronologia dos embates do ANDES-SN com o governo confirma que o governo Dilma, na trilha de Cardoso e de seus ministros Bresser-Pereira e Paulo Renato de Souza, e seguindo as diretrizes do governo Lula da Silva, tem mostrado notável empenho no aprofundamento da diferenciação da remuneração dos docentes ativos e aposentados, na flexibilização dos direitos contidos na carreira docente, no debilitamento da autonomia universitária e no aumento do controle sobre o trabalho docente.

No exame da carreira imposta, merece destaque a institucionalização de incentivos para converter os docentes em prestadores de serviços que as corporações necessitam. Como os investidores não querem realizar tais serviços em suas próprias corporações, pois implicaria na constituição de departamentos de Pesquisa e Desenvolvimento, o que demandaria investimentos em infraestrutura de pesquisa e em gastos com pessoal qualificado, buscam converter o próprio espaço da universidade em área de serviços, tanto em laboratórios, como em parques tecnológicos, os oásis de infraestrutura e recursos, cercados, em geral, por instalações degradadas das universidades. Isso explica o motivo pelo qual as exceções admitidas ao regime de dedicação exclusiva foram significativamente ampliadas, objetivando abrigar o empreendedorismo acadêmico incentivado pela Lei de Inovação Tecnológica, prevendo a percepção de “ganhos econômicos de projetos de inovação tecnológica”, contribuindo para ressignificar a universidade como organização de serviços.

Com efeito, a marca do projeto de carreira é a heteronomia. Retira da universidade a prerrogativa constitucional da autonormação, ao estabelecer, visando o controle do trabalho docente, que a avaliação da progressão dar-se-á pelo atendimento de critérios elaborados pelo MEC. A esta

heteronomia, o MEC e seus aliados, denominam de avaliação do mérito acadêmico. Significativamente, o “mérito” nada tem a ver com o trabalho acadêmico. Aliás, a lei possibilitou a progressão de muitos docentes para a classe de Professor Associado apenas pelo tempo de serviço. Mas, no fundamental, é como se o fazer acadêmico passasse a ser estruturado a partir das formas mais degradadas de trabalho, como as existentes nos *shoppings*, em que o vendedor tem de “bater metas”. As metas funcionam como travas à progressão funcional. A alma do trabalho universitário, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão desaparece da carreira, assim como a possibilidade de auto-organização do tempo da pesquisa e da docência. A compressão temporal é imposta de fora para dentro, em nome de um produtivismo desprovido de relevância para a produção sistemática de conhecimento e destrutivo para a ciência, a tecnologia, a arte e a cultura.

Como ficou patente o debate sobre as contrapropostas do ANDES-SN, os problemas da carreira não se restringem, portanto, às perdas salariais. Estas estão claras, ao considerar que o reajuste parcelado foi remetido para o longínquo ano de 2015, quando sequer a correção inflacionária será garantida a 90% dos docentes. A consciência dos professores ao longo da greve pode ser aferida pelo fato inédito de que as assembleias que examinaram o projeto rejeitaram-no por unanimidade, situação nova na história do movimento docente!

Mesmo uma análise muito parcial do projeto, confirma, por conseguinte, que a recusa do governo em negociar de modo democrático o conflito advindo da greve se deve à força e à convicção do bloco de poder em relação ao seu projeto de Estado e de serviço público.

### *Considerações finais: Resistências e perspectivas de luta*

Embora a longa greve de 2012 não tenha sido exitosa na luta pela carreira desejada pela grande maioria dos professores, é possível afirmar que a universidade não é mais a mesma. Para discutir a avaliação da greve é importante que o movimento docente não perca de vista as dimensões políticas do confronto. Se o longo processo de lutas pelo PUCRCE deixou como legado a criação de uma original e forte ferramenta política, a ANDES, a greve de 2012 possibilitou a consolidação da vitória da representação do ANDES-SN nas universidades e instituições federais de ensino superior. Mesmo após dez anos de golpes sistemáticos do governo Federal contra a entidade que, inclusive, teve o seu registro sindical suspenso, foi o ANDES-SN que organizou a luta nacional, revitalizando a sua legitimidade, inclusive entre novos docentes. Mesmo em universidades em que a entidade para-oficial, nutrida pelas benesses governamentais, se apresentava como a representação dos professores, as assembleias produziram movimentos autoconvocados que livremente reivindicaram o seu engajamento NO ANDES-SN, repudiando a tutela governamental sobre a sua representação sindical.

Seria um grave erro desconsiderar tal processo. Em um contexto de inédita ofensiva mercantil e privatista, a auto-organização dos docentes como trabalhadores, possibilitada pelo que E.P. Thompson denominou de *experiência*, faz toda a diferença. A luta no sindicato autônomo forjou espaços públicos de discussão, possibilitando que a voz dos docentes que constroem cotidianamente a universidade se faça

ouvir. O ambiente de companheirismo, a confiança política nos que compartilharam a luta, a relação política e estratégica com os estudantes, são ganhos indelévels da greve, pois consolidam a existência de um movimento docente que tem no ANDES-SN uma sólida referência.

O balanço não se restringe, por certo, ao ganho organizativo. A experiência da greve possibilitou uma melhor compreensão da natureza dos projetos em confronto. O maior mérito e utilidade do Partido dos Trabalhadores (PT) para o atual bloco de poder foi deixar no lusco-fusco o padrão de acumulação do capital. A luta aberta, radicalizada, deixou à mostra o que a presidente Dilma pretende com a universidade e milhares de docentes compreenderam o sentido da intransigência governamental.

O desafio possibilitado pela greve é converter a indignação, o grito, em luta pela hegemonia. Uma outra perspectiva para a universidade pública é imperiosa. Quando corporações como a Halliburton, um dos senhores da Guerra, constroem centros dedicados aos serviços dentro da universidade<sup>18</sup>, torna-se evidente que os rumos induzidos pela ação governamental não são promissores. A carreira de empreendedor docente está vinculada a tais tipos de projeto.

A experiência da greve, envolvendo docentes, estudantes, técnicos e administrativos, possibilitou aproximações sobre o que não queremos para a universidade. O desafio, tal como quando os professores forjaram um projeto para a universidade brasileira lutando pelo PUCRCE em 1982, é atualizar o lugar da universidade na estratégia de luta por uma educação pública não mercantil. E mais do que isso, criar condições para que a universidade pública seja parte da luta dos trabalhadores do campo e da cidade em prol de uma sociedade para além do capital. A greve criou bases para isso. A greve de 2012 pode, portanto, ser lembrada como um ponto de inflexão na construção da universidade pública brasileira. É na explicitação dos projetos em disputa que reside a sua maior vitória!

### Referências:

- BOLTANSKY, L.; CHIAPELLO, E. *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- CÂNDIDO, K. Um mapa do emprego no Brasil: O país precisa formar 180 mil profissionais de nível técnico até 2014, com uma demanda que se espalha de forma desigual pelos estados. *Revista Época*, São Paulo, 18 mar. 2011. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,EMI219290-15259,00-UM+MAPA+DO+EMPREGO+NO+BRASIL.html>>. Acesso em: 24 mar. 2011.
- COUTINHO, C.N. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? *Revista Novos Rumos*, Marília, v. 49, n. 1, p.117-125, jan./jun. 2012.
- FERNANDES, A. M. *A construção da ciência no Brasil e a SBPC*. Brasília: Ed. UnB, ANPOCS, CNPq, 1990.
- FERNANDES, F. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- \_\_\_\_\_. *A revolução burguesa no Brasil*. Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.
- \_\_\_\_\_. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975b.
- GONÇALVES, R. *Desenvolvimento às avessas: verdade, má-fé e ilusão no atual modelo brasileiro de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: LTC, 2013.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere – Os Intelectuais*. O princípio educativo. Jornalismo. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.
- HOROWITZ, I. L. *Ascensão e queda do projeto Camelot*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

LABARCA, G. Cuánto se puede gastar en educación? *Revista de la CEPAL*, Lima, n. 56, p.163-178, ago.1995.

LEHER, R. Florestan Fernandes e a universidade no capitalismo dependente. In: FÁVERO (Org.). *Democracia e educação em Florestan Fernandes*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 100-125.

\_\_\_\_\_. Reforma universitária do governo lula: protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais. In: OUTRO BRASIL. *Outro Brasil. Análise de Conjuntura*. Laboratório de Políticas Públicas, UERJ, 2003. Disponível: <http://www.consciencia.net/2003/12/12/leher.html>.

LEHER, R.; MOTTA, V. Verbete. Intelectuais coletivos de classe. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2012. p.424-430.

LIMA, K. S. “Capitalismo humanizado” e o papel do ORUS na reforma da educação superior brasileira no Governo Lula. (s.d.). Disponível: <[http://www.aduff.org.br/manchetes/20040213reformauniversitaria\\_02.htm](http://www.aduff.org.br/manchetes/20040213reformauniversitaria_02.htm)>. Acesso em: 03 mai. 2014.

MANDEL, E. *Os estudantes, os intelectuais e as lutas de classes*. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

MARX, K. *Capítulo VI* (Inédito). São Paulo: Centauro, 2004.

RODRIGUES, J. Frações burguesas em disputa e a educação superior no Governo Lula. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 120-136, jan./abr. 2007.

SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. *Academic capitalism – politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1999.

### Notas:

<sup>1</sup> Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e de seu programa de pós-graduação e colaborador da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF). Pesquisador do CNPq. E-mail: [leher.roberto@gmail.com](mailto:leher.roberto@gmail.com).

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ e de seu programa de pós-graduação. E-mail: [vaniacmotta@gmail.com](mailto:vaniacmotta@gmail.com).

<sup>3</sup> “Vanessa Daraya: 59% dos engenheiros não trabalham na área, diz estudo” Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/carreira/noticias/59-dos-engenheiros-nao-trabalham-na-area-diz-estudo>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

<sup>4</sup> É importante ressaltar que o conceito de proletarianização do trabalho intelectual em Mandel não tem referência imediata com a noção de pauperização do intelectual.

<sup>5</sup> Alienação como um fator de coisificação da potencialidade humana no capitalismo; dimensão negativa do trabalho (MARX, 2004).

<sup>6</sup> Existiram Cátedras como as de Sociologia liderada por Florestan Fernandes que possibilitaram a constituição moderna das ciências sociais brasileiras, mas, como o próprio Florestan lembrava, a sua cátedra era uma universidade dentro da universidade. Lá se constituiu um novo padrão de trabalho universitário em que a pesquisa é estruturante do cotidiano acadêmico. Mas existiam catedráticos medíocres que selecionavam seus auxiliares e colaboradores com base em critérios extra acadêmicos. Por isso, a crítica ao regime de cátedra era recorrente desde o final dos anos 1940, em defesa dos departamentos, como em Edgar Santos, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Anísio Teixeira, na UnB.

<sup>7</sup> O IPES é reconhecido como entidade irmã do IBAD, este foi criado em 1959 e o primeiro em 1961. Entre seus membros participavam grupos de empresários, todos preocupados com a influência comunista no processo de desenvolvimento científico do país.

<sup>8</sup> FERREIRA, M. de M. O lado escuro da força: a ditadura militar e o curso de história da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFi/UB). *História da historiografia*, Ouro Preto, n. 11, p.45-64, abr. 2013.

<sup>9</sup> A partir de 1991, a Associação Nacional foi organizada como ANDES-Sindicato Nacional (ANDES-SN).

<sup>10</sup> Proposta das Associações de Docentes e da ANDES para a Universidade Brasileira, 1982: a carreira deveria, além de garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, possuir caráter nacional e assegurar que a progressão fosse por titulação e pelo mérito acadêmico.

<sup>11</sup> Ministério da Educação, “Relatório do grupo executivo para a reformulação da Educação Superior”, Brasília, setembro de 1986.

---

<sup>12</sup> “A criação e a composição do Fórum Nacional da Livre-Iniciativa na Educação confirmam, no campo dos serviços, a anatomia da representação dos interesses da burguesia (industrial) [...], que indica a emergência e a convivência entre um formato corporativo instaurado e supervisionado pelo Estado e uma rede de associações civis paralelas, funcionando com autonomia ante o sistema oficial” (RODRIGUES, 2007, p. 127).

<sup>13</sup> “Na apresentação, a CNI reafirma seus permanentes objetivos hegemônicos e lança “seis grandes desafios”: 1. Instituir novo marco regulatório para avaliar o desempenho das instituições de educação superior (IES); 2. Implementar um processo de autonomia substantiva no conjunto das universidades; 3. Desenvolver pesquisa básica e aplicada, cuja utilidade social e econômica esteja vinculada ao projeto de nação; 4. Aperfeiçoar os critérios de credenciamento e de avaliação praticados pelo sistema de educação superior; 5. Implementar padrões educacionais compatíveis com a sociedade da informação e do conhecimento; 6. Ampliar a oferta de educação superior na área tecnológica” (RODRIGUES, 2007, p. 124).

<sup>14</sup> Ofício-Circular nº 054/99-Gab/SESu/MEC. Brasília, 16 de agosto de 1999.

<sup>15</sup> Lima (s. d.) cita as seguintes entidades que participaram do *Seminário Internacional Universidade XXI. Novos Caminhos para a Educação Superior: o Futuro em Debate*, a Organização dos Estados Americanos/OEA, a Organização dos Estados Ibero-Americanos/OEI, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/UNESCO, a Universidade das Nações Unidas/UNU, o Conselho Britânico e a ONG ORUS — Observatório Internacional de Reformas Universitárias.

<sup>16</sup> Segundo o seu ministro da educação, C. Allègre: “É imperativo que todo o nosso dispositivo de ensino superior se impregne, tanto no recrutamento, como na formação, do espírito de inovação, de criação, de empreendimento e de iniciativa” (CPS, n. 73, 24 jun. 1998).

<sup>17</sup> Brasil. Decreto 6.096/2007 (24/04/2007), que “Institui o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais” (REUNI).

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://ir.halliburton.com/phoenix.zhtml?c=67605&p=irol-newsArticle&ID=1597002&highlight=>>>. Acesso em: 06 set. 2012.

Recebido em: 05/2014

Publicado em: 12/2014.