

TENDÊNCIAS PARA A QUALIFICAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

TRENDS FOR TEACHING QUALIFICATION IN BRAZIL

Terezinha Corrêa LINDINO¹

RESUMO: Apresentamos neste artigo as tendências para a qualificação docente no Brasil e o barateamento na educação, pois elas estão promovendo a formação de profissionais que considerarão a profissão no ensino superior como uma concessão, um favor, uma forma de complementação de salário, e também uma forma de ajudar os outros. Defendemos que a influência das novas configurações do trabalho na sociedade contemporânea vem reduzindo os postos de trabalho no setor educacional, acarretando um retorno de profissionais liberais ao exercício do ensino no nível superior. **Palavras-chave:** Qualificação. Docente. Ensino Superior. Educação.

ABSTRACT: We present in this article the trends for teaching qualification in Brazil and the reduction of price for education, for they are promoting the formation of professionals who will tend to consider the profession in superior education as a concession, as a favor, as a form of complementing wage, as a self-sacrificing person who sees in education a way to help others. We defend that the influence of the new configurations of work in contemporary society is reducing working positions in educational area, causing a return of liberal professionals to the superior level education. **Key- words:** Teaching qualification. Superior Education. Education.

¹ Doutora em Educação pela UNESP - Marília, SP – Brasil. Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Marechal Candido Rondon, PR – Brasil.
E-mail: telindino@yahoo.com.br

Formação de professores e mercado de trabalho são dois temas que sempre estiveram presentes durante nossa trajetória acadêmica. Na tentativa de entrelaçar estes temas, quanto mais a relação entre eles se apresentava necessária, maior a complexidade que se nos mostrava. Cada estudo realizado apontava para a continuidade e o aprofundamento da temática.

De acordo com uma das perspectivas observadas, a adoção de conceitos próprio por parte das empresas no contexto educacional pode apontar o tipo de mecanismo e de relação que a empresa busca com a universidade.

O crescente grau de complexidade exigido para o desempenho do trabalho nas empresas, em vários postos e funções, levou os empresários a admitirem que o melhor profissional para projetar e desenvolver cursos e treinamentos para os trabalhadores, tendo em vista as novas exigências tanto tecnológicas como de mercado, era o pedagogo. Assim, a inserção deste nas empresas ampliou-se, a partir da década de 1980, visando conferir um caráter mais formal à relação entre empresa e pedagogo. Propagaram-se, também, parcerias entre a universidade e a empresa².

Nosso interesse pela temática originou-se da leitura de análises divulgadas pelo empresariado brasileiro, no transcorrer da mesma década. Os empresários difundiam a ideia de que muitas empresas estariam possibilitando melhor formação técnica do que a promovida pelas universidades públicas. Em um primeiro ensaio, apuramos que a fragilidade dessa proposição já se mostrava desde os recursos didáticos e educacionais utilizados pela área de Treinamento & Desenvolvimento (T&D), tanto para o nível gerencial como para o nível operacional (tabela 1), visto que todas as justificativas apresentadas baseavam-se em técnicas da estatística clássica sobre a quantidade

² O Projeto de Lei das Parcerias Público-Privada - PPP, oficializado em 22/12/2004, foi aprovado pela Câmara e pelo Senado e enviado ao presidente, concomitante e simultaneamente. Com esta lei, o governo central cede mais uma vez às pressões do empresariado e institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada, no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

de horas de treinamento destinadas a esses níveis³. Neste estudo, conferimos que a correlação entre a competência e otimização de resultados colocou o treinamento como elemento-chave da eficácia empresarial.

TABELA 1. Recursos mais utilizados nos treinamentos realizados pelas empresas, do setor linha branca, no interior do Estado de São Paulo, que implantaram o Programa de Qualidade Total ISO 9000.

PÚBLICO ALVO - RECURSOS	NÍVEL GERENCIAL	NÍVEL OPERACIONAL
Audiovisuais (Telecurso 2000, Programas instrucionais)	D	A
Treinamento no local de trabalho	B	A
Treinamento fora da empresa (em outras empresas, universidades)	A	C
Palestras	A	B

LEGENDA: (A) muito utilizado, (B) razoavelmente utilizado, (C) pouco utilizado e (D) não utilizado. (Fonte: LINDINO, 1998).

Em função das várias interpretações apresentadas pelas empresas sobre a definição de funções ou atribuições destinadas aos seus trabalhadores e funcionários, pautaram-se os treinamentos realizados, atendendo às especificidades exigidas. Por conseguinte, sob a palavra de ordem eficácia, o termo competência, embasado no enfoque do aprender-fazendo, constituiu-se em um conjunto de atividades que propiciam ao funcionário a aquisição do *know-how* para a realização da tarefa, garantindo a atualização das suas habilidades, a diminuição de seus erros e a ampliação de sua capacidade para realizar outras tarefas.

O modo e o teor das críticas apresentadas, bem como as parcerias propostas pelos empresários assustaram até mesmo os mais ardorosos defensores desta ideia. Na verdade, as ineficiências apontadas contribuíram muito mais para fazer ressurgir a discussão sobre

³ Culminando em nossa dissertação de mestrado. Maiores informações, ver em LINDINO, T. C. *Principais Mudanças na Área de Treinamento & Desenvolvimento: estudo de casos em empresas com Programa da Qualidade-ISO 9000*. São Carlos. 141p. 1998. Dissertação (Mestrado em Gestão da Produção) – Faculdade de Engenharia de Produção, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

a ausência de reciprocidade entre a universidade e a empresa, do que para comprovar a eficiência do método educacional adotado pelos grandes empresários.

Paralelamente, ao final da década de 1980 e início da de 1990, especificamente no contexto do ensino superior, através do Art. 8 do Decreto-Lei n. 2.306/1997, assistimos à tentativa de separar a universidade por níveis: de um lado, a formalização e legitimação de centros de excelência, constituídos por um grupo seletivo de elaboradores de pesquisa de ponta e, de outro, as faculdades que se destinariam apenas ao ensino⁴. Na prática, o efeito produzido por esta separação tornou-se a base para o crescimento do sistema privado na década subsequente.

Teoricamente, segundo pesquisas de Durham e Sampaio (2000), um dos problemas apresentados por esse crescimento é a ameaça que ele induz à credibilidade do sistema de ensino superior público brasileiro, uma vez que “no setor privado, encarregado da demanda massificada, a ação da autoridade acadêmica está praticamente neutralizada, substituída pela figura detentora de poder dos proprietários dos estabelecimentos privados de educação superior” (2000, p. 123)⁵. Neste contexto de mudanças, constatamos que alguns temas aparentemente superados voltam a ter destaque.

A *posse* de titulação, por exemplo, ressurge na década de 1990 como o principal atributo para as contratações de professores, tanto nas universidades públicas, quanto nas universidades privadas, utilizada estrategicamente para a manutenção de postos de trabalhos.

⁴Esse Decreto-Lei regulamentou, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n. 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos Arts. 16, 19, 20, 45, 46 (§ 1º), 52 (parágrafo único), 54 e 88 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. O Art. 8º dispõe sobre a organização acadêmica, segundo a qual as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino são classificadas como: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. Entretanto, este Decreto-Lei foi revogado e alterado pelo Art. 7º, do Decreto-Lei 3860/2001, ao considerar em um mesmo nível as faculdades integradas, as faculdades e os institutos ou escolas superiores.

⁵ Tradução nossa.

Abraham L. Sicsú, vice-diretor acadêmico da Escola de Administração de Empresas de São Paulo, em entrevista para a *Folha de S. Paulo* (2002, Especial, p. 2), afirma que

Em nossa faculdade, quando pensamos em Pós-graduação, apostamos mais na necessidade competitiva do que na vontade de reciclar conhecimentos por parte desse professor.

Considerações desta ordem são naturalmente percebidas em um contexto do ensino superior privado; no entanto, do final da década de 1990 aos dias atuais, essa concepção disseminou-se de forma alarmante, sobretudo porque está passando de mera justificativa para a coação, comum no setor privado e agora presente no público, levando os docentes a buscarem os cursos de Pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*, sem considerar suas reais motivações e áreas de interesse de pesquisa e de atuação⁶.

Semelhantemente aos empresários do setor produtivo, os dirigentes das universidades passaram a tomar como referência a descrição de funções e atividades desenvolvidas pelos professores de ensino superior, especificamente ao afirmarem que cada professor titulado contratado deverá desempenhar o papel de *tutor*.

A prática de tutoria, nesse caso, nada tem a ver com orientação sobre a formação, mas com *responsabilidade jurídica*. O professor mais titulado assina os planos de ensino das diversas disciplinas, exclusivamente com a finalidade de submetê-los a avaliações externas, que, por sua vez, estão alterando a dinâmica do sistema universitário e do curso de Pós-graduação *Stricto Sensu*. Acreditamos que esta prática seja uma das razões para o conflito vivido pelo curso de Pós-Graduação, pois a própria interpretação desse conflito, segundo Ho-

⁶ A ênfase na titulação colaborou para o aumento da competitividade em relação aos postos de trabalho nas universidades quanto do ingresso aos programas de Pós-graduação. Esta ênfase também fez acirrar a disputa pela implantação do curso de Pós-graduação *lato sensu*, que passou a ser o nicho de mercado mais almejado pelas universidades particulares e fonte de captação de recursos alternativa pelas universidades públicas.

bsbawm (1995), pode apresentar respostas baseadas em ideologias, crenças e valores.

Em outras palavras, conforme afirma o autor, desde a década de 1970, o mundo pareceu ter entrado numa espécie de colapso político e econômico e, embora os problemas tenham tido um impacto social semelhante aos ocorridos nos anos de 1930, parece que houve, por parte do poder instituído, a formulação de meticulosas estratégias para alcançar os objetivos e a preocupação com o acesso do público às informações. Similarmente, no seio dos debates intelectuais ocorre o mesmo colapso.

A relativa importância dada aos fatores determinantes da busca pela qualificação profissional do professor universitário torna-se notória quando se trata de

[...] uma necessidade que não decorre simplesmente da preocupação de atender aos requerimentos decorrentes dos processos de acompanhamento, avaliação e controle do Estado ou às exigências legais relativas à titulação docente ou ao regime de trabalho. Mais que isto, os esforços nesta linha refletem a visão estratégica em busca de progressivos patamares de qualidade e desempenho, incluindo um crescente direcionamento para a institucionalização da pesquisa e para a implantação de programas de Pós-graduação (MARTINS, 2004, p. 6)⁷.

Com base nesses pressupostos, neste artigo, indagamos se o curso de Pós-graduação não está transformando-se em apenas condição de formação continuada, reduzindo-se estritamente à *mercadoria* na profissão professor.

Uma justificativa pra este questionamento está no crescimento dos cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* entre 1996 e 2007. Este

⁷ Segundo André *et al.* (1999, p. 2), “O tema *identidade e profissionalização docente* é pouco explorado no conjunto das pesquisas, configurando menos de 10% do total das 284 dissertações e teses defendidas, mas emerge com certa constância nos últimos anos. Os conteúdos que se destacam nesse grupo de estudos são a busca da identidade profissional e as concepções do professor sobre a profissão. Aspectos relacionados às condições de trabalho do professor e aos movimentos de sindicalização e organização profissional aparecem somente nos últimos anos, mas ainda de forma muito tímida”.

crescimento manteve a mesma proporção que o número de pós-graduandos matriculados em tal curso. Porém, constatamos que o total de titulação, nesse mesmo período, apresentou uma relativa desigualdade, que vem ocasionando inúmeros problemas ao Programa de Pós-graduação. Um dos problemas averiguados está na constatação de uma relação antagônica entre o que a universidade e o setor produtivo concebem por *formação avançada regular*, bem como a transmutação desse conceito para o processo de remuneração correspondente à titulação obtida pelo docente.

Como reflexo da mudança de enfoque, nos dias atuais, pelas instituições superiores de ensino, decorre a concepção de gratificação incorporada ao salário dos professores universitários, de acordo com sua titulação. A titulação, porém, não é mais encarada como requisito para a ascensão na hierarquia profissional da carreira docente e, portanto, coligada à função exercida com a respectiva incorporação pecuniária ao salário⁸.

Belloni aprofunda esta análise, explicitando a forma adquirida pelo processo adotado de gratificações baseado em níveis, sujeitos, por sua vez, à avaliação qualitativa do tripé docência, pesquisa e extensão.

[...] trata-se de uma gratificação pelo conjunto das atividades realizadas. A característica fundamental – nova no contexto brasileiro recente e ausente na legislação vigente sobre avaliação – é a *associação entre resultados de avaliação de desemp*

⁸Após uma greve dos docentes das universidades federais, de quase cem dias, a correlação de forças no Congresso Nacional, majoritariamente governista, possibilitou ao governo a adoção de uma política de *não aumento* salarial, mediante a adoção da velha estratégia de conceder gratificações, neste caso denominada *estímulo à docência*. Desse modo, no Art. 1º, da Lei 9678/1998, “é instituída a Gratificação de Estímulo à Docência (GED) no Magistério Superior devida aos ocupantes dos cargos efetivos de Professor do 3º Grau, lotados e em exercício nas universidades federais de ensino superior, vinculadas ao Ministério da Educação e do Desporto/MEC”. Essa gratificação foi acrescentada como mais uma dimensão à política de avaliação especificamente com relação às Instituições de Ensino Superior (IES). A mesma gratificação também se estendeu às universidades estaduais de ensino superior (ex. TIDE – Tempo Integral de Dedicção Exclusiva), exceto às paulistas.

enho e recursos financeiros, especificamente salários para todos os integrantes do sistema, atribuídos de forma diferenciada. (2000, p. 106).

A titulação, utilizada como um dos elementos de avaliação do perfil profissional do professor transfigura-se em um preceito incontestável para a manutenção de seu posto de trabalho. A utilização da concepção de perfil justifica-se pelo fato de o mesmo determinar as especificidades desejadas pelo empresariado, conformando o tipo de formação técnico-científica do professor universitário, em detrimento da relação entre as pesquisas desenvolvidas por ele na universidade e os meios de produção adotados nas empresas.

Paralelamente, ao analisar a profissionalização do Professor Universitário, Martins (2002, p. 03) declara que “cada vez mais a ideia de Pós vem se entremeando com a de formação profissional”, uma vez que o incentivo à restrição e a desregulamentação da esfera pública, por meio da contratação de professores temporários ou da utilização de bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), atrela essas contratações às regras do mercado de trabalho, segundo o qual a qualificação do professor universitário é considerada um conjunto de certificação de competências. Nesse caso, constatamos que a qualificação passa a ser dimensionada como um instrumento de controle da carreira do magistério, deixando de agregar as habilidades próprias do trabalho docente para valorizar características como o Tempo Médio de Titulação (TMT) e a nota recebida da CAPES pela faculdade formadora escolhida.

Do mesmo modo, durante a sua busca, por questão de sobrevivência, o professor procura meios que lhe permitam alcançar esses objetivos com o mínimo de interferência em sua atividade docente, já que o corte de verbas das agências financiadoras é uma das estratégias utilizadas pelo governo federal na contenção dos gastos públicos. Nessa direção, observamos que o resultado imediato é a depreciação do trabalho desse professor. Suas ações são canalizadas

em esforços para cumprir tais metas, controladas, exclusivamente, por indicadores quantitativos (GENTILI, 2001).

Baseando-nos nas premissas, reflexões e pressupostos apresentados, defendemos a afirmação de que o principal influenciador na dinâmica das políticas educacionais específicas para o Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação é o Banco Mundial e que suas inferências estão materializando-se, dentre outras, por meio do posicionamento e atuação da CAPES.

Tendências para a qualificação docente

Duas décadas de neoliberalismo e de efeitos devastadores provocados nas sociedades latino-americanas contribuíram para que a pesquisa nos países em desenvolvimento se distanciasse em relação às congêneres norte-americanas, precisamente por influência das políticas promovidas pelo Banco Mundial. O modelo americano foi utilizado como referencial para o modelo de Pós-graduação brasileiro, em vigor até os nossos dias. Segundo Chauí (1999), o discurso sobre a reestruturação do Estado e do governo visou:

- reformular os sistemas de seguridade social para adequá-los aos principais riscos que as pessoas enfrentam atualmente;
- enfatizar a criação de empregos, acoplada à reforma dos mercados de trabalho e ao compromisso com a disciplina fiscal;
- investir em serviços públicos, mas apenas nas áreas ligadas à reforma, pois o investimento no capital humano foi considerado como fator crucial para o sucesso na economia do conhecimento;
- equilibrar os direitos e as responsabilidades dos cidadãos e uma abordagem multilateral quanto às relações internacionais, para torná-la mais democrática e responsável.

O modelo proposto desenvolveu ações que mesclam ora a unificação dos pensamentos da social-democracia (via mídia) ora o uso intenso do exército. Essas ações propiciaram a elaboração e implantação de reformas, cuja finalidade se baseava na reestruturação e (re)configuração dos ideais políticos, econômicos, sociais e educacionais existentes.

Associando essas ações ao modo de condução de execução do neoliberalismo nos diferentes países, identificamos uma plena correspondência ao que Maquiavel (1998) considerou como direito do *Príncipe*, a dominação sobre os homens mais do que, unicamente, sobre o território. Por exemplo, no Brasil, apesar desse modelo ser encontrado no governo de Juscelino Kubitschek (1950) e nos governos militares (1964-1985), foi nos governos Fernando Collor de Mello (1990-1992), Fernando Henrique Cardoso (1994-1998 e 1998-2002) e no governo Luis Inácio Lula da Silva - (2003 - dias atuais) que sua implantação se acentuou.

De acordo com o plano estabelecido pelo presidente Collor, no início de seu mandato, a integração da economia brasileira ao cenário mundial passava pela aproximação entre o sistema produtivo e o sistema nacional científico e tecnológico. Essa integração foi colocada como objetivo em seu governo, já que, no primeiro documento oficial de diretrizes daquele governo, previa-se, entre outras ações,

[...] o estímulo a parques tecnológicos, aos centros empresariais privados de pesquisa e um aumento significativo dos recursos orçamentários na área de P&D – Pesquisa & Desenvolvimento. (BRASIL, 1989, s.n.).

Como não há capitalismo, em termos de produtividade e incorporação autônoma de novas tecnologias, sem Estado forte, no sentido de *bancar* boa parte das pré-condições necessárias para o próprio sentido da modernização, consideramos que não há Estado forte sem pesquisas básicas e autônomas (CURY, 1991). Com base nessa afirmação, a universidade foi direcionada para o desenvolvimento de

[...] pesquisas em conjunto com empresas privadas, criando uma verdadeira integração empresa-escola e atendendo à concepção básica de indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão. (VELHO, 1996, p.55).

As reformas propostas na década de 1990 foram constituídas com o objetivo de intentar uma revolução no sistema educacional brasileiro, unindo-se os objetivos do ensino técnico e do ensino superior. O resultado esperado por essa revolução foi atribuído à LDBEN 9394/1996, encarregando-a de idealizar todas as expectativas desejadas. Contudo, no ambiente universitário, a pretendida revolução não ocorreu completamente. Pelo contrário, a resistência à relação universidade-empresa continuou sendo definida a partir de iniciativas individuais entre cientistas e empresas.

Ações como ajuste fiscal, quebra de barreiras alfandegárias, inclusão social, flexibilização das leis trabalhistas, além de programas específicos de ajuda às grandes empresas, tornaram-se destaques nas agendas do governo Collor, como também dos governos posteriores de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva. A explicação dessa ênfase justifica-se em virtude das recomendações estabelecidas em um conjunto de propostas e discursos, denominados popularmente como *Consenso de Washington*.

Esse documento gerou um programa de estabilização e reforma econômica homogênea cujo objetivo, segundo Gentili (1998), era desarticular o Estado de bem-estar e os grandes sindicatos, visto ambos serem considerados como os principais causadores da crise existente no país, utilizando-se como um dos recursos a desarticulação do sistema educacional, com ênfase maior no ensino fundamental.

Foi no governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio do Programa de Estabilização e Reforma Econômica Homogênea, que se propôs materializar a transferência da educação “[...] da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual” (GENTILI, 1998, p.19).

A educação foi pensada como capital individual, com o objetivo de melhorar o posicionamento do sujeito no mercado no qual deveria inserir-se. Um dos efeitos dessa proposta pode ser apontado, atualmente, no anúncio dos investidores financeiros (Fundo de Pensão) do seu interesse em entrar no mercado do ensino superior. Essa ideia, que parece inconcebível, já está se consolidando, visto que as portas para a lucratividade no campo do ensino superior privado foram abertas pela própria LDBEN 9.394/1996.

Na verdade, a ideia é realizar a venda por meio de papéis cambiais, de modo que o investidor adquira parte de uma universidade de ensino superior, invista recursos materiais, participe da gestão, aguarde o negócio valorizar e, finalmente, revenda sua parte. Por enquanto, essa proposta somente acontece em universidades privadas, mas, se a ideia *pegar*, presenciaremos uma transposição irrefletida desse tipo de proposta para a esfera pública. Ou seja, transformar-se a educação em negócio rentável ou em uma forma de desobrigação do Estado com o financiamento da universidade pública.

O censo realizado em 2002 mostra-nos um contexto inimaginável: o sistema privado representa 88,1% das universidades existentes no país, com possibilidade, ainda, de esses números aumentarem. Nesse emaranhado de contradições, testemunhamos a inversão da responsabilidade pela formação profissional, agora exclusivamente do indivíduo. Com essa visão, a ciência perde, pois essas exigências conduzem a uma profissionalização do conhecimento.

Segundo Silva Jr., não apenas o professor se proletariza, como também, apesar de a ciência ter-se profissionalizado nos anos 1960, “[...] as universidades sociais responsáveis por tal campo profissional passaram por um processo de profissionalização [nos anos de 1990]” (2002, p. 53).

A busca pela produtividade e pela equidade educacional, a partir dos ajustes político-econômicos, impôs valores orientados pelo mercado, inculcando forma e conteúdo específicos nas relações entre indivíduo e universidade e entre universidade e Estado. Nesse contexto, identificamos que “a política, mais do que nunca, é legitimada pelo campo profissional, e este, por sua vez, ancora-se numa ciência

que se profissionalizou, amalgamando-se ao mercado e ao privado” (SILVA JR., 2002, p. 66).

Tal mudança se expressa em uma concepção organizativa de educação superior, fundada em diagnósticos da crise desse nível de ensino, produzidos no contexto dos dogmas da eficiência, da eficácia, da competência e da excelência do privado. Por conseguinte, a exigência de qualificação do professor universitário é colocada em destaque, principalmente porque, “ao que parece, a área da educação deverá também entrar com seu equipamento de Pós-graduação no sentido de qualificar recursos humanos para fazer frente aos desafios da modernidade produtiva” (CURY, 1991, p. 17).

A indicação de mudança administrativa em seu sistema é muito presente no curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, em especial, na implantação e regulamentação de novos modelos de execução desse tipo de curso. A qualificação em curto prazo, em sua grande maioria, indica uma desarticulação no perfil desse professor, pois a utilização de um discurso enveredado e oficializado por intermédio de um conjunto de leis, portarias e resoluções contribui para a impressão de que parece ser mais coerente (ou viável) exigir que as mudanças ocorram na postura desse profissional, para ilustrar o (in)sucesso particular de cada um deles ou conceber ações que estimulem o sentimento de (in)competência em relação às suas escolhas.

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2001), um exemplo ilustrativo pode ser apreciado nos títulos dos livros recentes sobre as universidades: *Universidade em ruínas*, *Universidades na penumbra*, *O naufrágio da universidade*, *A universidade sitiada*, *A Universidade em questão*, ente outros. Para o autor,

as causas de um diagnóstico tão negativo têm a ver com a aplicação das políticas do Banco Mundial as quais, aliás, têm vindo a ter uma aplicação universal, inclusive no nosso país” (SANTOS, 2001, p1).

Consoante aos contextos, essas políticas são impostas como parte de pacotes financeiros ou são adotadas por elites formadas por técnicos em educação, prestigiados e com poder político.

Essas políticas têm o seguinte perfil geral: promoção da privatização; fim da gratuidade das universidades públicas, substituída por um sistema compensatório de bolsas de estudo; criação, mediante esquemas de avaliação, da estratificação entre universidades, com acessos desiguais a recursos e com valores de mercado diferenciados atribuídos aos seus licenciados; atenuação da responsabilidade financeira do Estado pela universidade pública e o correspondente incentivo a que esta gere receitas próprias (SANTOS, 2001, p. 2).

Elas têm sido aplicadas de modo muito diferenciado, ocasionando a criação de um mercado educativo e a constituição de um capitalismo universitário.

Com base nessa alegação, Santos (2001) define três desenvolvimentos recentes e elucidativos como tendências para o sistema educacional superior, em especial para o programa de Pós-graduação: venda de pacotes de programas de Pós-graduação presenciais ou à distância pelas universidades globais, desenvolvimento das universidades das empresas e mercantilização da universidade.

O documento *Universidades Regionais Brasileiras - Elementos para um novo perfil de Universidades de Ensino Superior e Pesquisa*, resultante de Seminário Internacional realizado em abril de 2004, no Rio Grande do Sul, em consonância com esses princípios, prega a necessidade de os governos adotarem para as universidades, em longo prazo, uma orientação fundada na pertinência, segundo a qual a lógica de produção resulta em um processo de supressão da autonomia e do trabalho realizado pelo pesquisador.

Como resultado dessa lógica, constatamos a incorporação, pelas universidades, das tendências apresentadas por Santos (2001), uma vez que a venda de pacotes de programas presenciais ou à distância, por universidades denominadas globais, procura edificar o mercado educacional ultramar; a expansão de universidades-empres-

sa no território brasileiro é considerada como prioridade nacional e a mercantilização da universidade pública, por meio de políticas econômicas, é adotada sem um questionamento público.

A venda de pacotes de programas presenciais ou à distância pode ser observada no contexto das emergentes universidades globais, quase todas norte-americanas e europeias, cujo objetivo é legitimar a venda de pacotes de programas de Pós-graduação presenciais ou à distância, mediante o sistema de *franchising*, principalmente às universidades do Sul do Brasil. Neste sistema, o controle da qualidade e da certificação dos títulos conferidos pela universidade local é realizado pela universidade global e, por meio desse controle, as universidades globais justificam sua importância e fundamentam as diretrizes para tornar o curso de Pós-graduação *lato sensu*, e agora também *Stricto Sensu*, como formadores de mão de obra qualificada, executora de tecnologias estrangeiras.

A expansão de universidades-empresa⁹ tem como principal objetivo formar profissionais específicos, conforme a necessidade da empresa, articulando os saberes técnico-científicos com a filosofia da empresa em questão. Segundo um analista do *Financial Time* (2001), os investidores desse tipo de universidade veem no mercado educacional uma nova demarcação (nicho), que mal começou a ser colonizada pelas ferramentas desenvolvidas a partir da internet.

Cumprir todo o ciclo de evoluções e de transformações do conhecimento, que vai da pesquisa básica produzida nesse cenário, passa pela pesquisa aplicada e resulta em inovação tecnológica capaz de agregar valor comercial, isto é, em produto de mercado, desenvolvidas nesse tipo de universidade, tornar-se-á uma das mais prováveis tendências a ser aplicada ao curso de Pós-graduação.

Já a mercantilização da universidade estimula o processo do conhecimento controlado por outros agentes que não a própria universidade, impulsionando a ascensão de políticas de Pesquisa & Desenvolvimento, que têm como finalidade as condições comercial-

⁹ Alguns exemplos são a Universidade da *General Motors*, pioneira, criada em 1950 e em funcionamento até hoje nos Estados Unidos, a Universidade de Computadores da *Dell* e a Universidade *Sim Microsoft*.

mente competitivas, as quais beneficiam, exclusivamente, a empresa que a produz. Isso ocorre, afirma Vogt, porque

um dos pressupostos essenciais da chamada sociedade ou economia do conhecimento é, pois, para muito além da capacidade de produção e de reprodução industriais, a capacidade de gerar conhecimento tecnológico e, através dele, inovar constantemente para um mercado ávido de novidades e nervoso nas exigências de consumo. Diz-se que, à diferença da economia tipicamente industrial, cuja lógica de produção era multiplicar o mesmo produto massificando-o para um número cada vez maior de consumidores, na sociedade do conhecimento essa lógica de produção tem o sinal invertido: multiplicar cada vez mais o produto, num processo de constante diferenciação, para o mesmo segmento e o mesmo número de consumidores. Daí, entre outras coisas, a importância para esse mercado, da pesquisa e da inovação tecnológicas. (2004, p.1).

A criação de um mercado educacional, bem como de um mercado docente precarizado, aliada à ideia de que os países periféricos devem importar conhecimento científico, produz consequências gravíssimas para o curso de Pós-graduação *Stricto Sensu*. A prestação de serviço torna-se o principal objetivo para as universidades e vem conduzindo às transformações ocorridas na qualificação docente.

A mudança de enfoque do curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* tende a levá-lo a uma vinculação entre a quantidade de produção de conhecimento desenvolvida pelo professor universitário e a evolução de sua carreira segundo os ditames do mercado. Podemos até afirmar que, na condição de país periférico, como é o caso do Brasil, essa situação torna-se grave.

O fato de o processo de criação ser barrado e a tendência ser a de reproduzir ou comprar pacotes prontos dos países centrais que se estariam aliando à inclinação do Banco Mundial, de deixar de ser um banco de desenvolvimento, para constituir-se em um banco de conhecimento, preocupa os defensores do curso de Pós-graduação *Stricto Sensu*. Pois, a ideia

é ambiciosa e assenta-se na premissa de que toda a atividade humana organiza-se melhor se organizada como mercado. Vão envolver a criação de empresas de serviços de professores, empresas de produção de materiais e textos e de empresas de avaliação dos alunos e de certificação. Vai envolver, sobretudo, a promoção do acesso ao conhecimento através de bancos de dados patenteados e, portanto, sujeitos ao pagamento de *royalties*. (SANTOS, 2001, p. 3).

Desta forma, encontrar vias possíveis para manter a autonomia analítica e crítica da investigação e do próprio sistema universitário torna-se imprescindível, uma vez que as atuais diretrizes oficiais estão confluindo para o pensamento mercadológico do Banco Mundial.

Considerações finais

A busca por um pacto que permita a penetração capilar das reformas na estrutura educacional deve aumentar os conflitos já existentes e, conseqüentemente, deteriorar, cada vez mais, o papel democrático que o curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* deve possuir.

Por sua vez, o mestrado profissionalizante é uma das reivindicações impostas pelo mercado de trabalho e, mesmo com a resistência do Curso *Strito Sensu* em Educação, esse tipo de formação marca o início da transformação dos cursos de Pós-graduação, sob a condição de produto. *Agregar valor* torna-se palavra de ordem, do mesmo modo que a necessidade de se realizar pesquisas *úteis*, atreladas aos interesses de uma determinada sociedade, torna-se *imprescindível* que. Nesse caso, são consideradas como sociedade as camadas políticas e empresárias internas e externas ao país.

Adotamos o adjetivo *útil* para caracterizar a forma de eliminação das pesquisas de base e a supervalorização das pesquisas tecnológicas, uma vez que estas últimas têm um maior valor de troca no mercado nacional e internacional. Constatamos, ainda, que as pesquisas estão-se condicionando ao crivo do que o mercado consi-

dera produtivo, semelhantemente à formação, em função do qual os programas de Pós-graduação em Educação atrelam-se à missão de *preparadores* de pesquisadores-professores para atuarem no mercado educacional universitário (público e privado), e de *aperfeiçoadores* de profissionais, que atuem junto ao departamento de Pesquisa & Desenvolvimento das empresas. A intenção, sugerida nos Programas de Qualidade Total, prescrita para essa formação é delegar educadores para a empresa, visando à incorporação de milhares de doutores atualmente desempregados.

REFERÊNCIAS

BELLONI, I. A gratificação de estímulo à docência: GED da política de educação superior. In: SGUISSARDI, V. (Org.). *Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000. p.103-130.

BRASIL. *Diretrizes de Ação do Governo Fernando Collor de Mello*. Brasília: [S.n.], 1989.

BRASIL. *Censo do Ensino Superior*. Brasília, DF, 2002

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 Dez. 1996.

CURY, C. R. J. Política de pós-graduação em Educação e pesquisa em Educação. *Cadernos Anped*, nova fase, n. 3, p. 7-27, 1991.

DURAHM, E.; SAMPAIO, H.. La educación privada en America Latina: Estado y mercado. In: BALAN, Jorge (Coord.). *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio*, UNAM: CESS, 2000. p. 57-86.

FINANCIAL TIME. Editoria. Financial Time Journal. Nova York, 25 jul. 2004. Disponível em <http://www.uol.com.br/jornal/noticias.htm>. Acesso em: 25 jul. 2004.

FOLHA DE S. PAULO. Guia Pós-graduação e MBA. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 03 fev. 2002. Caderno Folha Empregos, p. 01-28.

GENTILI, P. (Org.). *Universidade em penumbras: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, P. O. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

HOBBSAWM, E. *Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991*. Trad. Marcos Satarrita, Revisão Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LINDINO, T. C. *Principais mudanças na Área de Treinamento & Desenvolvimento: estudo de casos em empresas com Programa da Qualidade-ISO 9000*. São Carlos. 141p. 1998. Dissertação (Mestrado em Gestão da Produção), Faculdade de Engenharia de Produção, Universidade Federal de São Carlos.

MAQUIAVEL. N. B. dei *O Príncipe*. Tradução Antonio Caruccio-Caporale. Porto Alegre: L&M, 1998.

MARTINS, G. M. Pós-graduação *stricto sensu* e a capacitação docente no setor particular? Panorama, dificuldades e perspectivas. *Revista Estudos*, n. 28. 2004. Disponível em <http://www.revistaestudos.br/posgraduação>. Acesso em: 5 nov. 2004

SANTOS B. de S. O capitalismo universitário. *Revista Visão*, São Paulo, p. 1-8, nov.2001 e disponível em <http://www.comciencia.br>. Acesso em: 10 out. 2004.

SILVA JR., J. R. *Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

VELHO, S. *Relações universidade-empresa: desvelando mitos*. Campinas: Autores Associados, 1996.

VOGT, C. Universidade e seus desafios. *Revista ComCiência*, 2004. Disponível em <http://www.comciencia.br>. Acesso em: 10 out. 2004.

