

“Tinta azul ou tinta preta?”: os limites e possibilidades da docência universitária no contexto das políticas neoliberais na educação superior brasileira.

Wellington Ferreira de Jesus¹

Introdução

- Secretária: Professor não posso receber sua pauta!*
- *Professor: Posso saber o motivo?*
- *Secretária: O senhor preencheu a pauta com tinta preta...*
- *Professor: E, então...?*
- *Secretária: Só é possível preenchê-la com tinta azul, professor!*
- *Professor: Mas por quê?*
- *Secretária: Está determinado e o MEC exige. Qualquer coisa fala com o Coordenador.*
Ah! Como o senhor preencheu desta forma e hoje é o último dia, não receberá o pagamento na data este mês!
- *Professor: Onde está determinado que deve ser preenchida a pauta com caneta azul?*
- *Coordenador: Exigências do MEC. Exigências do MEC, meu caro professor.*

O inusitado diálogo descrito acima, envolvendo um docente universitário, a secretária e o coordenador da área, bem poderia constar de uma obra de Antonin Artaud² e o seu teatro do absurdo, ou parte de uma comédia literária ou cinematográfica. No entanto, o fato ocorreu em uma Instituição de Ensino Superior (IES) Privada que, ainda como Centro Universitário, aspira à transformação em Universidade no prazo mais curto possível. Saviani (2007) chamou a atenção para a diferenciação entre “universidades universidades” e “universidades de ensino”, efetivadas a partir do Decreto de nº. 2.306, de 19 de agosto de 1997, nos artigos 5º a 8º (BRASIL, 1997). Um dos aspectos mais significativos constitui-se no fato de que o diálogo não é uma exceção, mas, uma espécie de “regra áurea” do contexto da educação superior neste processo de reformas e ajustes neoliberais.

No conjunto das contradições deste processo histórico de tensionamento se destacam, entre outros aspectos, a “solidão pedagógica” a qual o docente da educação

¹ Doutor em Educação pela UFG; Mestre em Educação pela UCB, Graduado e Licenciado em História pela FFLC da USP, professor de História no ensino básico no Distrito Federal, email: wellingtonfj@gmail.com.

² Antoine Marie Joseph Artaud (1896-1948), poeta, ator, escritor, dramaturgo, roteirista e diretor de teatro na França. Ligado ao surrealismo e sendo contrário à filiação do movimento ao movimento comunista, foi excluído do mesmo.



superior é levado, tanto no que se refere à produção de seu trabalho quanto na perspectiva de respostas a este estado de coisas. Também se torna visível um autoritarismo pedagógico, ao ser utilizada a justificativa de que se trata das “exigências do MEC”, pois por mais descabidas e desarrazoadas que possam se mostrar, cabe apenas acatar o cumprimento destas exigências. É um processo que se assemelha ao fato de que, para alguns, toda atitude que envolva reflexão, contestação e criticidade é, por si só, subversiva e ameaçadora (MORAIS, 2001).

Há que se considerar o MEC, ou melhor, a representação deste órgão que, em última análise, é público e, portanto, gestor de tarefas da sociedade, como uma espécie de “Grande Irmão”, algo que deixaria o próprio George Orwell³ corado com tamanho controle, uma concretização do Estado-Avaliador. Um Estado que a tudo vê e a tudo regula, certamente com interesses que não são os da maioria da sociedade, mas, pertencentes aos grupos que controlam o mercado.

É neste contexto que se efetiva o processo de “mercantilização” da educação, em particular, da educação superior. Um mercado amplo, no qual se fundem interesses comerciais, necessidades de democratização e ampliação do acesso, transformadas em massificação e consolidação de um discurso que favorece a transformação da educação superior em super e hipermercados e, numa etapa superior, uma rede de “shoppingcenters”. Nesse sentido há inclusive nos “malls-centres” da educação superior uma intensa e bem-cuidada propaganda veiculando nos meios de comunicação.

Há também um processo de relativa intensidade marcado pela transição paradigmática, no qual se confrontam visões ligadas à modernidade, ao cartesianismo, ao multifragmentado universo pós-moderno e a uma nova perspectiva que envolve uma dimensão holística, uma postura crítica em relação ao corolário neoliberal, predominante no final do século XX e marcadamente no início do XXI.

Em meio a este processo de embates, reformas e possíveis rupturas se encontra o docente universitário. Envolvido neste tensionamento e imerso nas contradições o professor da educação superior se defronta com realidades que envolvem a dimensão profissional, a deterioração das condições de trabalho, a precarização da realidade socioeconômica e, especialmente, a formação deficiente e, por vezes, inexistente. Ao se deparar com uma situação na qual se confrontam seus interesses e potencialidades, sua perspectiva de produção de pesquisa em conjunto com um ensino de excelência, fica a questão: os limites e possibilidades da docência universitária estão limitados ao uso de canetas de tinta preta ou azul? É possível estabelecer mecanismos de superação desta visão autoritária, camuflada na perspectiva de um elemento “burocrático”? Como superar as barreiras do Estado-Avaliador que, se impôs um Exame Nacional como referência de qualidade na educação, determina agora a “forma e a cor” de se preencher os Diários de Classe?

³ George Orwell, pseudônimo de Eric Arthur Blair (1903-1950), escritor britânico, autor de **A revolução dos Bichos e 1984** (obra que o tornou mundialmente conhecido criando o idêa de um autoritarismo centrado na *novilíngua* e no controle da sociedade a partir das câmeras), entre outros.



Reconhecemos que tais questões representam a tal “ponta do iceberg”, o qual neste caso, não se trata de um lugar comum, mas, de uma visão de Estado, de um processo de construção de um modelo de educação, que visa sobretudo, afastar as necessidades reais do docente universitário: sua formação, sua competência pedagógica continuada, a reflexão de onde se partiu para onde se quer chegar, a práxis do professor universitário visto como pesquisador e não (re)transmissor de conteúdos, entre outros aspectos. Em outras palavras, uma humanização, uma reflexão sobre a postura do docente, uma verdadeira avaliação que, como tal, proponha alternativas e possibilidades, não a rendição a um conjunto de atividades robotizadas e desprovidas de protagonistas, uma espécie de teatro de marionetes, em que não há atitude a realizar e sim ordens a executar. Neste olho do furacão, o professor da educação superior se sente em meio à solidão pedagógica caminhando para a execução, mesmo que pouco ou nada racional, das ordens. Se assim ele expressa, qual será a postura frente aos alunos?

O presente trabalho, um estudo exploratório desenvolvido a partir de uma resenha da literatura pertinente e de reflexões acerca da temática da docência universitária no contexto das políticas neoliberais e transição de paradigmas que caracterizou o final do século XX e início do XXI, pretende contribuir com subsídios para o entendimento destas e de outras indagações. Com a consciência de que a “história não chegou ao seu final” e de que há possibilidades de transformação positiva para a sociedade e a universidade, no entanto, é essencial uma atitude aprofunda de reflexão sobre o contexto em que nos encontramos. Uma participação consciente dos docentes e, por parte dos alunos, aqui entendidos como protagonistas, uma atitude de vanguarda em oposição ao “recuo da teoria” de que nos fala Morais (2001) e a visão de uma universidade como instituição social (CHAUÍ, 2005).



Extremos, Brevidade, Descontrole, Transição, Globalização e Minimalismo: Cenários e paradoxo mundo no final do século XX e início do XXI

“A sociedade não existe.”

(Margareth Thatcher -1985)

“Alguma coisa está fora da ordem, da Nova Ordem Mundial”

(Caetano Veloso –1995)

“Quem quer manter a ordem, quem quer criar desordem”

(Arnaldo Antunes – 1996)

O século XX, particularmente em suas duas últimas décadas, assistiu a um processo de aceleração histórica (NORA, 1993), o qual, nas palavras do historiador inglês E. J. Hobsbawm (1996) resultou numa “era dos extremos, o breve século XX”. Em outras palavras, num espaço de aproximadamente oitenta anos, o mundo, sob a hegemonia do Ocidente, leia-se Europa inicialmente e Estados Unidos poucas décadas depois, vivenciou quase todas as contradições históricas que a humanidade levou quase cinco milênios para construir. Esse conjunto de situações foi definido pelo pensador britânico André Giddens (2000) a definir o período como “um mundo em descontrole”, também observado por Chauí (2005), citando David Harvey, na dimensão da *compressão espaço temporal*.

Mas, qual seria o pano de fundo deste processo de aceleração histórica, paradoxalmente, caracterizado por uma brevidade e uma aceleração, um rompimento de fronteiras, marcado acentuadamente por movimentos nacionalistas, fundamentalistas e religiosos, críticas ao protecionismo e manutenção de subsídios, entre outros aspectos? Genericamente, construiu-se o conceito de *Globalização*, caracterizado, por um lado, pelo grupo hegemônico no aspecto econômico e político, no qual uma visão não muito realista, pela ruptura de fronteiras, pelo acesso às novas tecnologias, por um mundo acessível a todos ao toque, agora denominado *clikar* de uma tecla ou botão do *mouse*. Este mundo era possível através da *informação em tempo real* e *virtualidade*. Para tanto, bastava criar condições básicas e deixá-las à disposição de todos, pois o caminho estava traçado: a *equidade* (RAWLS, 2002). Na visão de John Rawls, filósofo norte-americano que encanta os liberais, os neoliberais e, inclusive a denominada “nova esquerda” definindo equidade como “igualdade de oportunidades”. Desta forma, a *igualdade* constituir-se-ia em uma impossibilidade histórica, uma abstração e, caso fosse possível, tornaria a sociedade totalitária, uma espécie de fascismo instituído. Rawls (2002) propôs a idéia de que nenhum indivíduo, por razões de natureza sócio-econômica, nascimento, gênero e outros poderá ser desprovido, caso seja *talentoso*, de condições de desenvolver suas potencialidades, nem excluído dos serviços públicos. Em outras palavras, o “ponto de partida” deverá ser apresentar-se com equidade para todos e, contribuindo com a visão liberal, o sucesso ou fracasso torna-se característica individual.

Por outro lado, o sentido de *globalização* foi descortinado e aprofundado por pensadores como Milton Santos (2000), Otávio Ianni (2003) Boaventura de Souza Santos



(2004), entre outros, de forma mais crítica. Milton Santos (2000, p. 86) destacou que há uma “*ordem desordeira* [grifo do autor]” global e “inerente ao próprio processo produtivo da globalização atual”. Este processo, conforme o referido autor, “não tem limites porque não tem finalidades e, desse modo, nenhuma regulação é possível, porque não desejada” (SANTOS, 2000, p. 86). Entretanto, observa-se que a dinâmica do processo histórico, aponta para uma contradição: “globalização como farsa e como possibilidade”. Como *farsa*, constituiu-se no discurso predominante na mídia, e na visão pensadores conservadores, como *possibilidade* na perspectiva de transformação e atendimento das necessidades elementares de toda a sociedade.

Ianni afirmou que

O neoliberalismo dos tempos da globalização do capitalismo retoma e desenvolve os princípios que se haviam formulado e posto em prática com o liberalismo ou a doutrina da mão invisível, a partir do século XVII. Mas o que distingue o neoliberalismo pode ser o fato de que ele diz respeito à vigência e generalização das forças do mercado capitalista em âmbito global (IANNI, 2003, p. 100).

Boaventura de Souza Santos (2004) discutiu a possibilidade de romper com a “monocultura do saber”, produzida nos *latifúndios do conhecimento* cercados pelo arame farpado do poder econômico, das restrições dos meios de comunicação, defendendo o acesso de todos a todo o conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Não constitui pretensão deste trabalho o aprofundamento do tema *globalização*, particularmente em nossa visão, pois pode agregar a conotação de farsa, mas, deve ser compreendido na perspectiva da *possibilidade*.

Todavia, a característica mais singular e marcante, em termos estruturais, foi, por um lado, a falência do modelo “taylorista-fordista” caracterizado, entre outros aspectos, pela perspectiva da especialização do trabalho, pela política do “pleno emprego” e ampliação do consumo (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006; NETTO; BRAZ, 2007). Por outro lado, têm-se as crises cíclicas do capitalismo, de forma mais acentuada, a crise dos anos de 1930 que desembocou no modelo “intervencionista” que buscava salvar o capitalismo (MERCHIOR, 1993), e, a crises “do petróleo” da década de 1970, por fim, as críticas ao *welfare-state* como responsável pelo aumento do déficit e possível colapso do referido sistema. A esses fatores acresça-se a falência dos modelos do denominado “socialismo real”, na última década do século XX. Constituiu-se o corolário neoliberal, um conjunto de políticas e reformas que se afirmavam como alternativa e verdadeira redenção do capitalismo.

Historicamente, as propostas neoliberais têm suas bases teóricas lançadas ainda na primeira metade do século XX com a obra **O caminho da servidão** do economista austríaco Frederich von Hayek (1899-1992), prêmio Nobel de Economia, em 1974. Conforme Anderson (2007, p. 9) “trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como um ataque



letal à liberdade, não somente econômica, mas também política”. Hayek constituiu uma escola econômica que fundamentou os princípios do neoliberalismo alicerçada, além da crítica ao intervencionismo, na diminuição do Estado, nas privatizações, na redução dos gastos públicos e das políticas sociais destinadas aos setores de baixo *status socioeconômico*, bem como a diminuição dos impostos para os melhores favorecidos e as empresas. O *mercado* tornou-se uma espécie de Santíssima Trindade neoliberal: poder, regulação e direcionamento de tudo e todos, sintetizado na plenitude da frase: “o mercado a tudo regula”.

Conforme Ianni (2003, p. 101),

enquanto o liberalismo baseava-se no princípio da soberania nacional, ou ao menos tomava-o como parâmetro, o neoliberalismo passa por cima dele, deslocando as possibilidades de soberania para as organizações, corporações e outras entidades de âmbito global.

A Inglaterra da primeira ministra Margareth Thatcher, justificando a frase de que “a sociedade” como o resultado de uma construção histórica, marcada por contrastes, tensões fluxos e refluxos *não mais existia*; os Estados Unidos, do governo Ronald Reagan com uma política de cortes nos gastos públicos e, principalmente, no “grande laboratório” a Ditadura de Augusto Pinochet, no Chile dos anos 70 (ANDERSON; BORÓN, 2007; NETTO; BRAZ, 2007), se expandido, nas décadas seguintes, para todos os continentes. Segundo Anderson, o neoliberalismo

Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional. Eis aí algo muito mais parecido com o movimento comunista de ontem do que ao liberalismo eclético e distendido do século passado (ANDERSON, 2007, p. 22).

Milton Santos (2000, p. 38) afirmou que nas políticas neoliberais ocorre

Um verdadeiro retrocesso quanto à noção de bem público e de solidariedade, do qual é emblemático o encolhimento das funções sociais e políticas do Estado com a ampliação da pobreza e os crescentes agravos à soberania, enquanto se ampliam o papel político das empresas na regulação da vida social.

Marrach observou que o neoliberalismo

é uma ideologia que procura responder à crise do estado nacional ocasionada de interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas



tecnologias. Enquanto o liberalismo clássico, da época da burguesia nascente, propôs os direitos do homem e do cidadão, entre os quais, o direito à educação, o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do estado no amparo aos direitos sociais (MARRACH,1996, p. 42).

Consistindo, portanto, em uma ideologia conservadora e tendo como resultado uma ampla regressão, um verdadeiro retrocesso tanto no campo político como, principalmente, no campo social. Marrach (1996, p. 42-43) afirmou ainda que, se o liberalismo clássico era estruturado na dimensão do indivíduo e do respeito aos seus “direitos universais”, o neoliberalismo “está na base das atividades do FMI, do Banco Mundial, dos grandes conglomerados e das corporações internacionais”.

Conforme Borón (2007, p. 77), para os países caracterizados como pobres ou “em desenvolvimento”, “o caminho neoliberal para o Primeiro Mundo, portanto, não é senão um mito, habilmente manejado pelas classes frações que atualmente detêm a hegemonia no sistema capitalista internacional”. Mas, na prática o que caracteriza as políticas neoliberais? De forma sintética, entendendo que, também não se constitui o cerne deste trabalho, podemos apontar: (1) a redução do Estado, que se torna uma espécie de executor e, ao mesmo tempo, avaliador-regulador das medidas (2) de ampliação do mercado; (3) a redução das políticas e gastos públicos e sociais; (4) as privatizações; (5) os ajustes estruturais no sentido de tornar *flexível o emprego*, o trabalho; (6) eliminação das barreiras, subsídios, conhecidas como *abertura de mercado*, e da *excessiva tributação* (dos ricos, bancos e empresas) abrindo espaço para o mercado. Em suma, há uma abertura total, desestruturando as possibilidades e políticas de igualdade social e na aceitação das normas das Agências Internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), entre outras (CHOSSUDOVSKY, 1999; IANNI, 1997; SANTOS, 2000; NETTO; BRAZ, 2007; BORÓN, 2007).

No Brasil, este processo teve seus pródromos no final do governo do presidente José Sarney (1996-1990) e seu auge durante os governos Fernando Collor de Mello (1990-1992) e, com maior ênfase, nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) caracterizando estas administrações pela abertura ao capital internacional e aos mercados, privatizações, redução substantiva dos gastos públicos, apoio ao capital financeiro inclusive reformas constitucionais que facilitavam este processo (OLIVEIRA, 2007; BORÓN, 2007; FERNANDES, 2007, CHOSSUDOVSKY, 1999, IANNI, 2003). O governo Lula (2003-2006 e 2007-2009) tem mantido o receituário, amenizado com políticas sociais e de complementação de renda.

Este contexto de implantação das políticas de cunho neoliberal, associado à falência do modelo burocrático do “socialismo real” dos governos do leste europeu, bem como ao movimento reformista chinês com claros e largos passos em direção ao mercado,



um recuo no movimento sindical e popular teve como um dos seus porta-vozes Francis Fukuyama (1992) que, na primeira metade da década de 1990 do século passado, proclamou o *fim da história*. A visão de Fukuyama consistiu em espécie de libelo e apologia do credo neoliberal, de um lado, e, de outro lado, uma contra-utopia, um réquiem das possibilidades de superação do capitalismo pela visão socialista. No entanto, passado uma década e meia da obra, está provado seja por acontecimentos marcados pela tragédia, pela violência e pelo próprio processo histórico que nem o neoliberalismo triunfou, nem mesmo o capitalismo é a alternativa hegemônica e, especialmente, as possibilidades de construção de uma sociedade socialista permanecem vivas (NETTO; BRAZ, 2007; THERBORN, 2007; SANTOS, 2000; SANTOS, 2004; SALAMA, 2007; FERNANDES, 2007; RAMALHO, 2007). Destacadamente observamos a afirmação de Borón (2007, p. 95) apontando as contradições do credo neoliberal:

O “catecismo” neoliberal tropeça com alguns sérios obstáculos: em primeiro lugar, a história econômica dos últimos duzentos anos não oferece um único exemplo de um país que tivesse saído do atraso ou do subdesenvolvimento seguindo o modelo de reformas neoliberais que hoje com tanta fúria recomendam o BM e o FMI. Seus mais caracterizados representantes não podem mencionar um único caso que apóie com a experiência histórica a suposta verdade contida nas receitas econômicas do Consenso de Washington. (...) Por outro lado, tampouco podem seus “*experts*” [grifo do autor] demonstrar, além de toda a dúvida razoável, que os países que levam a cabo os programas de estabilização e de ajuste estrutural recomendados pelo BM e pelo FMI têm aberta a via do crescimento e do desenvolvimento econômicos, ainda que fosse a curto prazo. Em alguns casos – e por um certo tempo – pareceria que sim, mas há uma evidência estatística não menos persuasiva que sustenta o contrário.



A universidade e a docência universitária em meio ao turbilhão neoliberal: possibilidades e perspectivas

A era do igualitarismo acabou

(Keneth Baker – Ministro da Educação e Ciência do Governo Thatcher)

A experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica conhece e considera importante.

(Boaventura de Souza Santos)

As políticas neoliberais visam o processo de mercantilização lucrativa de tudo e de todos os setores da sociedade. O lucro é o seu fim e, seus meios de obtenção são ditados pela voracidade do mercado. Desta forma, da saúde ao lazer, dos meios de comunicação à alimentação, das tecnologias aos imóveis, da cultura ao esporte, da ecologia aos projetos de desenvolvimento sustentado e, especialmente, o vasto campo da educação, são transformados em fatias cada vez maiores e carregadas de cifrões para o capital, particularmente o internacional e transnacional.

Borón (2007) afirmou que “com o catecismo do Banco Mundial e do Fundo Monetário internacional nas mãos, nossos governos estão destruindo a educação e a saúde públicas”. Na medida em que, as reformas neoliberais, preconizam a redução dos investimentos e gastos públicos com educação, propõe simplesmente a garantia de acesso a uma espécie de “cesta básica” da educação básica. A permanência e o sucesso dos alunos foram relegados a um plano secundário, pois o fundamental constituiu-se em manter e construir um consumidor que atenda aos requisitos básicos de manuseio com as Novas Tecnologias da Informação (NTIs).

No caso da educação, a ideologia neoliberal transformou-a em uma espécie de campo estratégico no qual, conforme Marrach (1996) se destacam três objetivos essenciais. Primeiro, a transformação do campo educacional, da pesquisa científica e da escola em espaços de qualificação para o trabalho ou de abastecimento das necessidades do mercado e da livre-iniciativa. Segundo o papel de transmissão, por parte da escola, dos princípios do neoliberalismo, consagrando a noção de uma escola de “qualidade”, em geral àquelas da rede particular ou públicas localizadas em regiões onde predominam alunos de *status* socioeconômico mais favorecido. Por fim, a transformação da escola em um mercado potencial para os produtos da informática e da indústria cultural. No caso das escolas da rede pública são comprados, com financiamento das verbas pagas pela sociedade, “pacotes prontos” produzidos por uma única empresa e destinados - no caso brasileiro um país de dimensões, diversidades e desigualdades continentais -, a todas as regiões com uma linguagem única.



Basicamente todos os setores, níveis e modalidades da educação brasileira foram atingidos pelas reformas de ajuste estrutural e políticas neoliberais, a partir dos anos 1990 do século XX, no Brasil. Seja no campo da gestão, do financiamento, das políticas de avaliação ou da expansão e acesso, entre outros, todas as áreas foram afetadas pelas reformas que rezaram pelo catecismo neoliberal. Em particular, a educação e a universidade pública foram “prioridades” neste contexto. Representada, costumeiramente, como uma espécie de “madrasta má” da educação brasileira, por estabelecer um critério de seleção que, em virtude de cinco séculos de medidas e políticas que deveriam ter sido tomadas e realizadas, mas, não o foram, é altamente seletivo e vulgarmente tido como “local dos ricos”. Se, entre o início do século XIX até primeira metade do XX, a universidade pública constituiu-se em uma espécie de “torre de marfim”, foi durante os anos 1950 até o golpe militar de 1964 que a discussão sobre reforma universitária e seu processo de democratização foi marcado por intensa radicalidade. O golpe de 64 mutilou e quase exterminou a possibilidade de democratização da universidade, através da sujeição da mesma, ao projeto econômico e ao discurso da *segurança nacional*. O debate permaneceu interior, nos movimentos estudantis e de docentes.

No processo de retorno ao Estado Democrático de Direito que assumiu corpo e fomento a partir dos anos 1980, o tema democratização e papel da universidade brasileira foi uma constante. Durante a Assembléia Nacional Constituinte de 1997-1988 foram constantes os ataques dos setores ligados ao mercado no sentido privatização do ensino superior no país. Tanto através de concessão de bolsas de estudo, incentivos fiscais e mesmo da cobrança de mensalidades em universidades públicas, ficou evidente que o bloco conservador, conhecido como “Centrão”⁴, investiu de forma pesada contra o caráter público e gratuito da universidade brasileira. A partir da década de 1990 até os dias atuais, com ênfase maior durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso, verificamos a consolidação do modelo de atrelamento da universidade pública às regras de mercado (SAVIANI, 2007). Este processo é caracterizado a partir de, pelo menos quatro variantes, a saber: primeira, a redução dos investimentos públicos na educação superior; segunda, os critérios de avaliação, englobando a avaliação dos alunos e a institucional, além da “produção docente”; e o processo de massificação com excelência e qualidade voltada para o mercado, inversamente ao modelo de democratização; terceira, deteriorização dos equipamentos e limitação do processo de expansão no país das universidades públicas, no país, e, em quarto lugar, a legalização das “universidades de ensino e universidades de ensino-pesquisa-extensão” (SAVIANI, 2007) aliadas a uma possibilidade de reforma universitária sintonizada com as propostas neoliberais.

Especificamente no campo da educação superior, as contradições tornam-se mais acirradas, pois, de um lado ocorre o discurso de privatização das universidades

⁴ O denominado “Centrão” reunia os setores conservadores e antigos aliados da ditadura militar que buscavam barrar as conquistas e avanços progressistas na Assembléia Constituinte e no texto constitucional de 1988.



públicas e, de outro lado, a busca da adequação quer das Instituições Privadas quer das Públicas, ao mercado e seus interesses. Conforme Marrass (1996, p. 48-49)

No que diz respeito à universidade pública, o discurso neoliberal condena o populismo, o corporativismo, o ensino ineficaz e a falta de produtividade, nesta retórica maniqueísta, todas essas palavras soam como atributos negativos. Mas serão negativos? " Com o termo populismo critica-se desde a relação dialógica entre professores e alunos até o funcionamento da democracia universitária, as eleições, as campanhas eleitorais. Com a palavra corporativismo a retórica neoliberal ataca desde os direitos trabalhistas, que passam a ser chamados de privilégios, até as reivindicações salariais. A expressão "falta de produtividade" tem em contrapartida a produtividade da pesquisa relevante, isto é, utilitária, bem financiada, altamente rendosa, segundo critérios mercantis.

Chauí (2003, p. 6) alertou para o fato de que a universidade, a partir das reformas neoliberais, tornou-se uma “organização social e não como uma instituição social”, desta forma, restringindo-se a uma administração e a consecução de objetivos de caráter particular, ou seja, vem perdendo o seu caráter de universalidade, de diálogo constante com a sociedade. Os fins da universidade enquanto “organização social” estão determinados no contexto de eficácia, eficiência e efetividade voltada para a lógica do mercado, para a *otimização* e maximização dos lucros (MANCIBO; MAUÉS, CHAVES, 2006, p. 6). Torna-se secundário ou até mesmo inexistente a preocupação com a pesquisa, o ensino e a extensão, perdem-se o sentido da autonomia e da relação com a sociedade, entre outros aspectos, fundamentais da universidade.

Para o neoliberalismo quais seriam as alternativas e as políticas para a universidade pública? Primeiro, o processo de privatização direto ou “indireto”, em outras palavras, que uma parcela dos estudantes pague pelos custos com educação superior pública. Segundo, que os recursos para o desenvolvimento da pesquisa científica, e mesmo manutenção das universidades, sejam obtidos através associações, contratos, consultorias, oferta de cursos entre outros sejam obtidos nas indústrias, no setor financeiro e comercial. Desta forma, estreitando os laços entre a universidade pública e o setor econômico privado, além de retirar a obrigação do Estado de financiar a educação pública, adequaria totalmente a as universidades ao mercado. Em terceiro, a ingerência direta nas relações de trabalho e na formação do docente universitário através de novos tipos de contrato *flexibilizados*, que eliminem a dedicação exclusiva e ampliem os contratos temporários (MARRACH, 1996) além de reduzir o tempo e a experiência de formação deste professor.

O tema docência, no contexto das políticas de ajuste estrutural, passou a “incomodar o Banco Mundial” (NORONHA, 2006, p. 73) e, por extensão, outras agências de financiamento internacional, fomentadoras das propostas neoliberais. Ainda, conforme



Noronha (2006, p. 73) os professores “são vistos com um sindicato magisterial que lembra reivindicação salarial, greve, quando não simples corrupção e manobra política.” Tratando-se de uma “classe complexa e difícil de lidar”. O Banco Mundial recomenda também priorizar a “formação/capacitação em serviço”, considerada mais efetiva em termos de custo. Desta forma, desaconselha os investimentos em “formação inicial” (NORONHA, 2006, p. 73).

É neste contexto também que a universidade tem de repensar e rediscutir suas práticas, seu envolvimento com a sociedade, observar a transição paradigmática que se descortina, observar-se como “instituição social” (CHAUÏ, 2005) e, especialmente, discutir a formação e o papel do docente universitário.

“Tinta azul ou tinta preta”: os limites e possibilidades da docência universitária?

A gestação do novo, na história, dá-se, frequentemente, de modo quase imperceptível para os contemporâneos, já que suas sementes começam a se impor quando o velho ainda é quantitativamente dominante.
(Milton Santos)

A aparente superficialidade do discurso do uso da caneta azul ou preta é reveladora de um conjunto de contradições que espelha a realidade da docência universitária na atualidade.

Em primeiro lugar, podemos observar a dimensão de um mecanismo de regulação das ações do professor, isto é, a sua autonomia é limitada na medida de sua competência pedagógica (ANASTASIOU; ALVES, 2003; MASETTO, 2003; KUENZER; MORAES, 1995; CUNHA, 1998).

Em segundo lugar, observamos o distanciamento da discussão da formação do docente universitário. Em outras palavras, é como se, tanto a *tinta azul* quanto a *tinta preta* formassem um grande borrão que escondesse a preocupação com a formação docente do professor universitário. Basta observar que, adentramos ao século XX assistidos pela vigência de uma legislação sobre a formação do docente da educação superior que se reporta a quarenta anos atrás, na Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968, e nem mesmo a LDB (Lei de nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) nem os Planos Nacionais de Pós-Graduação alteraram a realidade que prescreve que é suficiente apenas o curso de pós-graduação para o exercício da docência universitária (VEIGA, 2006; MANCIBO; MAUÉS; CHAVES, 2006). A preocupação é com o imediato, típico das relações de mercado envolvendo o consumo, tendo o cliente deve ter sua “satisfação garantida ou o dinheiro de volta”. Não se pensa no médio e no longo prazo, nos verdadeiros “ganhos” que se podem obter com a formação do docente, o cumprir ordens, por mais descabidas que pareçam, é o objetivo da docência.



Em terceiro lugar, num processo de distorção, ou numa denominação marxista um processo de reificação (NOBRE, 1990), em que “o que era morto se torna vivo”, o objeto, neste caso a tinta, torna-se mais importante do que o ser vivo a quem se destina todo o processo educativo, o aluno. Isaia (2006) demonstra que a docência integra o saber, o saber-fazer e o auxílio ao aluno em sua tarefa de refletir e reconstruir o conhecimento. Desta forma, não há como negar a indissociabilidade entre ensino e pesquisa (BALZAN, 2001). Esta conclusão pode ser exemplificada através dos “três tipos de conhecimentos” (ISAIA, 2006, p. 69) conceituados pela autora: o conteúdo específico, que implica em conhecer os conceitos básicos de cada disciplina; o pedagógico geral, que integra a metodologia, a didática, as relações com os alunos, o currículo, a interdisciplinaridade entre outros fatores e, por fim, o conhecimento pedagógico de conteúdo, que possibilita a reflexa constante do docente, estimula a atitude da pesquisa e funciona como uma interligação entre os dois primeiros.

Há que se considerar, em quarto lugar, a visão reguladora que assume o MEC para justificar o que, aparentemente é injustificável. As “exigências” do Ministério da Educação são colocadas não como um referencial de melhoria, como um ponto de partida para a organização de um curso e, mesmo, da situação do docente universitário de forma positiva. Mas, sobretudo, como forma punitiva, como se bastassem a necessidade de “produção docente”, os exames de avaliação, as propostas de reforma da universidade no contexto do ajustamento econômico (CUNHA, 2006), surge agora uma espécie de sobra gigantesca e ameaçadora, que determina a forma do preenchimento de uma *pauta*, como referencial avaliativo da competência pedagógica do docente universitário.

E, por fim, embora não significando uma conclusão sobre o significado da imposição da *cor da tinta* como elemento significativo na educação superior e para o docente universitário, destacamos mais uma contradição: no momento em que se desenvolvem as NTIs, quando se utilizam a pleno vapor os programas de computação e a realidade virtual, tão virtual que tanto alunos e professores tornam-se, na Educação a Distância (EAD), o objeto e o sujeito a “forma” de comunicação, no momento do *just in time* da educação superior, o preenchimento, de forma manuscrita, de uma pauta revela-se o diferencial. Em outras palavras, uma espécie de fronteira entre o professor “competente e não-competente” na ótica do padrão neoliberal de educação superior.



Considerações Finais

**E é sempre melhor o impreciso que embala do que o certo que basta,
Porque o que basta acaba onde basta, e onde acaba não basta,
E nada que se pareça com isto devia ser o sentido da vida...**
Álvaro de Campos (na pessoa de Fernando Pessoa)

Estarão dadas as possibilidades e os limites da educação superior a partir da forma e da cor do preenchimento de um diário de classe, denominado *pauta* na educação superior? O docente universitário é “competente” por saber proceder de forma “técnica” a sua atuação? A formação do professor da educação superior deve se limitar ao curso pós-graduação? A “solidão pedagógica” é uma realidade inexorável na medida em que não resta tempo para a troca de experiências e discussão e, se sobra deve ser utilizado no preenchimento com a cor correta da *pauta*, sob pena e risco da “intervenção” do MEC? Estas e outras perguntas não possuem respostas prontas ou fáceis, exigindo uma aprofundada reflexão e um posicionamento crítico sobre esta realidade.

O momento atual para a educação superior é marcado, especialmente, a partir da década de 1980 e, com destaque, nos anos 90 em função das reformas de ajuste econômico neoliberal. Começou a ganhar corpo a visão de produtividade, o *modelo de eficiência, eficácia e efetividade*, a busca da *qualidade total* e da *standartização*, através da certificação *ISO*⁵. Desenvolveu-se o Estado avaliador, um Estado regulador que aplicava as determinações das agências internacionais financiadoras e fomentadoras (a partir de então) dos projetos educacionais e de pesquisas. O critério quantitativo se efetivou a partir da implantação do Exame Nacional de Avaliação do Ensino Superior, que substituiu os programas de internos de avaliação das universidades. A estratégia *de eficácia e eficiência*⁶ foi trabalhada a partir de três focos: a imposição, aos alunos, de condicionar diplomas ao resultado do “Provão”; à sociedade uma estratégia de *marketing* mostrando o sucesso das universidades; aos professores a visão de competência atada ao bom desempenho dos alunos desta Avaliação.

O docente universitário, em meio a esta realidade deve buscar na reflexão, na prática pedagógica, no compromisso de fazer do aluno um protagonista, na ressignificação dos saberes e no aprofundamento da teoria alternativas competentes ao estado de coisas que se impõem na atualidade. Vivemos uma transição de paradigmas, de uma visão positivista, centrada numa espécie de “dogma da ciência”, em substituição ao dogma religioso, como única explicação para uma visão holística e humanística do momento em que vivemos. Ao docente universitário também é essencial aprofundar sua formação, rompendo com a visão da “competência técnica” e do “latifundiário do saber”.

⁵ Interantional Stardization Organization – instituição de certificação criada nos anos 40 do século passado no norte europeu.

⁶ A este respeito é significativo verificar o texto de Benno Sander **Políticas Públicas e gestão democrática de educação.**



Edgard Morin (apud PETRAGLIA, 1995) alertou-nos para “complexidade, a transcendência e a incerteza” como referências do novo paradigma que se descortina. Questionando a realidade atual da visão neoliberal, da monocultura do saber, do paradigma metonímico do saber, do “pensamento único”, Boaventura (2004) propõe uma transformação cuja base esta na “ecologia dos saberes”, na solidariedade, no diálogo, na horizontalidade, no pluralismo, na democracia, na cidadania (política, cultural, humana, contra a fome e a pobreza), verdadeiramente, na “sociologia das emergências”. O “Todo” e não uma “Parte”; nutrir a fome em todas as suas variantes, sem mesquinhas ou migalhas; o sabor pleno da vida, sem monopólio, a ecologia da vida. A proposta de Boaventura de Souza Santos fundamenta-se na *reconstrução*.

Cabe também ao professor universitário um posicionamento no que diz respeito à questão: *Profissionalização x Profissionalidade*, uma questão complexa que envolve um conjunto de variáveis e a própria realidade pessoal do docente universitário. Bazzo (2006) apresenta o conceito de *profissionalidade docente*, fundamentada em uma sólida literatura, como uma dimensão de relações que não se esgotam nos limites da atuação do professor em sala de aula e, particularmente, em sua “competência técnica”. Além de aspectos didático-pedagógicos, psicossociais, comportamentais, relação com o saber e com o outro, a *profissionalidade* também envolve a formação do docente universitário, em um processo contínuo e constante. De certa forma, o sentido de *profissionalização*, caminha em sentido único: estabelecer relações organizacionais, de competência técnica e de “domínio de sala de aula” que viabilize o bom andamento da classe e, por conseguinte, o retorno (financeiro, avaliativo, mercadológico) da Instituição de Ensino Superior.

Conforme Bazzo (2006) e Pachane (2006) consolida-se a tendência de *profissionalização* em seu sentido mercadológico e neoliberal, em contraposição ao sentido de *profissionalidade* como um conjunto de potencialidades que se constituem e se desenvolvem cotidianamente, tendo por alicerce a formação continuada do docente universitário. Torna-se necessário a reflexão e, particularmente, a produção de mais estudos e pesquisas que discutam e giram alternativas concretas à superação positiva deste estado de coisas, tornando programas e universidades locais formação e aperfeiçoamento de seus docentes, não por imposição de um “estágio probatório”, mas, por compreenderem a dimensão da relação complementar entre ensino-pesquisa-extensão.

Segundo Noronha (2006, p. 75)

a sugestão para que possa ocorrer a ruptura com as orientações oriundas do Banco Mundial e dos organismos multilaterais, que tendem a ser homogêneas e hegemônicas, estaria em primeiro lugar, no âmbito do conhecimento. É preciso conhecer para poder desmontar e contestar as idéias e políticas educacionais que o Banco Mundial está impondo e, em seguida, encontrar alternativas, pois existe um vazio claríssimo sobre o conceito do que seja qualidade.



Por fim, a discussão sobre a *tinta azul ou tinta preta* não se revela como o limitador da docência universitária, nem mesmo um referencial de competência pedagógica do docente universitário, mas uma tentativa a mais de transformá-lo em um ser heterônimo e, em função de uma atitude mecânica, limitar a reflexão. Entretanto, há a consciência de que integramos um processo maior, somos seres históricos no tempo e no espaço e, como tal, precisamos manter nosso papel de agentes de transformação da sociedade. Ou nas palavras do professor Milton Santos (2000, p. 161) “é lícito dizer que o futuro são muitos; e resultarão de arranjos diferentes, segundo nosso grau de consciência, entre o reino das possibilidades e o reino da vontade”.

Referências

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessale. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville-SC: Editora Univille, 2003.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado Democrático**. 7ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007, p. 9 - 23.
- BALZAN, Newton César. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001, p. 115-136.
- BAZZO, V. L. **Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no contexto das políticas para a educação superior**. Brasília: INEP, 2006, p. 171-202.
- BORÓN, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado Democrático**. 7ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007, p. 63-138.
- BRASIL. Decreto de nº. 2.306, de 19 de agosto de 1997. D. O . U., de 20 de agosto de 1997, Seção I, p. 17.991.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **REBEP**, Brasília, INEP, n. 24, set/ out /out / nov / dez, 2003, p. 5-15.
- CHOSSUDOVSKY, Michel. **A globalização da pobreza e a nova ordem mundial**. São Paulo: Moderna, 1999.
- CUNHA, M. I. da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 32, maio /ago. de 2006, p. 258-371.



CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara – SP: JM Editora, 1998.

FERNANDES, Luís. Neoliberalismo e reestruturação capitalista. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado Democrático.** 7ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007, p. 54-61.

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

GIDDENS, André. **Um mundo em descontrole.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

HOBBSBAWN, E. J. **A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991.** São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

IANNI, Octávio. **Teorias da globalização.** 11ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SAVEGNANI, P. (orgs.). **Docência na educação superior.** Brasília: INEP, 2006, p. 63-84.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia M. de. Temas e Tramas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas – SP, vol. 26, n. 93, set / dez 2005, p. 1341-1362.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíse, CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. **EDUCAR**, Curitiba, Editora da UFPR, n. 26, 2006, p. 37-53.

MARRACH, Sônia Alem. Neoliberalismo e educação. In: SILVA JR., Celestino; BUENO, Maria Silvia; GHIRALDELLI JR., Paulo. **Infância, educação e neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1996, p. 42-56.

MASETTO, Marcus Tarciso. **Competência do pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MERCHIOR, José Guilherme. **O liberalismo antigo e moderno.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

MORAIS, J. F. R. A criticidade como fundamento do humano. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** Campinas, S. P.: Papyrus, 2001, p. 51-74.

MORAIS, Maria C. M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. IN: MORAIS, M. C. M. de. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho:



Braga-Portugal, ano I, vol. 14, n. 001, 2001, p. 07-25. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37414102.pdf> . Acesso em: 11 dez. 2007.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NOBRE, Marcus. Limites da reificação: notas sobre o sujeito revolucionário em *História e consciência de classe*. In: NOBRE, M. **Limites da reificação. Um estudo sobre História e consciência de classe, de Georges Lukács**. Dissertação (Mestrado em Filosofia), Campinas, IFCH da Unicamp, 1990. Disponível em: http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/A_Nobre.pdf . Acesso em: 17 dez. 2007.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo: PUC, n. 10, dez, 1993, p. 7-28.

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. 2 ed. Campinas-SP: Alínea Editora, 2006.

OLIVEIRA, Francisco. Neoliberalismo a brasileira. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado Democrático**. 7ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007, p. 23-28.

PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, D. ; SEVEGNANI, P. (orgs.) **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006, p. 97-145.

PESSOA, Fernando. **Fernando Pessoa. Obra poética**. Rio de Janeiro: Companhia Aguilar Editora, 1965.

PETRAGLIA, Izabel C. **Edgard Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RAMALHO, José Ricardo. Movimento sindical e política neoliberal. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado Democrático**. 7ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007, p. 125-133.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SALAMA, Pierre. Para uma nova compreensão da crise. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado Democrático**. 7ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007, p. 51-61.

SANTOS, Boaventura de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre a ciência revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 777-821.



SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANDER, Benno. **Políticas públicas e gestão da educação**. Brasília: Líber Livro, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Fundeb**. Campinas-S.P.: Autores Associados, 2007.

THERBORN, Göran. A crise e o futuro do capitalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado Democrático**. 7^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007, p. 39-50.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D.; SAVEGNANI, P. (orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006, p. 85-96.

