

Políticas de ensino superior, ciência e tecnologia e as condições produção intelectual no Brasil: uma perspectiva comparada com Argentina e México.

Profa. Dra. Ivanise Monfredini - São Paulo Brasil – maio/2011

Telefone: 55 11 3665-9312/ivanise@uninove.br -PPGE Universidade Nove de Julho – SP/BR

Paralavras Chaves: Educação Comparada, Educação Superior, trabalho acadêmico, ciência e tecnologia.

Este estudo está ligado a uma Pesquisa mais ampla que compara as atuais condições da produção intelectual na Argentina, Brasil e México. Nesse texto retomamos ideias que vem sendo discutidas e apresentadas nos encontros do grupo envolvido, e ampliamos a discussão a medida que trazemos a público informações sobre as condições de produção intelectual de pesquisadores brasileiros que atuam em universidades privadas, bem como em uma universidade pública estadual nova, fundada recentemente, nos anos de 1990.

Em primeiro lugar apresentamos uma breve retomada das políticas de ciência e tecnologia no Brasil procurando mostrar que os eixos da busca da eficiência, eficácia e resultados, que caracterizam as atuais condições de produção intelectual na educação superior já estavam dados, no Brasil, desde a reforma de 1968.

Em seguida tratamos das condições de produção intelectual no país com base em estudo bibliográfico e em entrevistas semiestruturadas realizadas com pesquisadores brasileiros. Chama a atenção a naturalização das condições de produção intelectual, que foram historicamente instituídas, por parte da geração mais nova de pesquisadores.

As condições de produção intelectual no âmbito da pesquisa comparada.

Os estudos comparados em educação se tornaram referências frequentes nos documentos produzidos pelos Organismos transnacionais em tempos de disseminação da ideia de que são necessárias as reformas educacionais e sob a égide das concepções de mercado. Nesses documentos, como é sabido, é comum encontrarmos referências aos estudos comparativos como forma de justificar propostas em políticas educacionais. Os famosos "casos de sucesso".

A produção em educação comparada aumentou na década de 1990 após um retraimento ocorrido no período anterior. O fenômeno foi constatado por Nóvoa (2009) e Ferrer (2002) ao sistematizarem a produção acadêmica sobre educação comparada.

Os motivos do retraimento e do recente renascimento devem ser bem conhecidas dos estudiosos da educação comparada. Mas, vale a pena nos referirmos a alguns deles pois trazem elementos fundamentais para a nossa atual reflexão do porquê e para que realizar pesquisas comparadas.

Em primeiro lugar, a partir dos anos de 1960 há um forte questionamento às concepções científicas e metodológicas presentes nas pesquisas comparativas, marcadas por perspectivas funcionalistas e pela utilização de métodos quantitativos que desconsideravam as diferentes estruturas, contextos e histórias em que as informações sobre os sistemas de ensino eram coletadas. Ao mesmo tempo, a ideologia do progresso como resultado do investimento em educação – central nas pesquisas em educação comparada, como afirma Nóvoa (2009) –, foi superada juntamente com a noção de que a ciência deve dirigir a ação política.

Acrescente-se ainda a situação de crise por que passou e passa o mundo desde os anos de 1970 e 1980 que gera incertezas e a desesperança em relação à educação. Perde-se a esperança no poder da educação como meio de promover o progresso e o bem estar das populações, esperança até então cultivada e alimentada pela condição alcançada nos países centrais (especialmente Europa e Estados Unidos) durante o curto período de vigência do Estado de bem estar social.

Nos anos de 1990 já sob o cenário aberto de “crise” e reformas, no marco da disseminação internacional da educação promovido pelos organismos transnacionais, especialmente a UNESCO, ocorre o deslocamento das pesquisas em educação comparada, para o terceiro mundo.

Justificado pela assim chamada "globalização" esse renascimento da educação comparada num mundo reconhecidamente dividido pelas guerras e marcado pela crescente desigualdade, retoma a educação como fator que pode contribuir para a melhoria da condição das populações que vivem nos diferentes países e para a construção de um mundo mais pacífico, como cita, por exemplo, Ferrer (2002).

É nesse marco que ressoam por meio dos textos produzidos pelos organismos transnacionais, os “casos de sucesso”.

Nesse período a educação comparada como campo de pesquisas, realizou debates internos visando elucidar o objeto de pesquisa, estabelecer novas metodologias e discutir referenciais de análise. De modo sintético a educação comparada ainda tem como objeto o estudo dos sistemas de ensino considerando-os na sua complexidade, história e cultura, conforme Ferrer (2002). Embora o desenrolar desse debate interno se

relacione direta ou indiretamente às mudanças estruturais acima referidas, não nos deteremos nesse aspecto uma vez que, nesse texto, optamos por discutir politicamente a importância dos estudos comparados em educação.

No cenário de aprofundamento da lógica de mercado como eixo estruturante das políticas sociais, a educação comparada tem assumido um papel importante na tentativa de criação de um "espaço (leia-se mercado) educacional comum", internacional. Nesse sentido são fundamentais os critérios de qualidade comuns, implementados via avaliações externas (nacionais ou internacionais) por meio das quais se compara o desempenho de estudantes de vários níveis de ensino.

Por outro lado os processos políticos como a criação da União Européia tem levado os países da europeus a realizarem estudos comparados. Há um interesse em reconhecerem as semelhanças e diferenças nos sistemas de ensino considerando as diferentes regiões e países. Ferrer (2002) citando Halls (1990) indica que desde a década de 1980 os estudos entre os países europeus, era uma das áreas geográficas dominantes até então no campo da educação comparada.

Da mesma, forma Ferrer (2002) cita que havia interesse em produzir pesquisas comparadas entre os países latino-americanos. Tendo a oportunidade de participar de redes de pesquisadores latino americanos e ibero-americanos, observo que estas tendências ainda são válidas. O interesse dos europeus em conhecer os sistemas educacionais uns dos outros mantem-se vivo na atualidade tendo em vista a unificação política da europa (União Européia), bem como a reforma da educação superior no espaço europeu por meio da implementação do processo de Bolonha.

Por outro, observo também outro movimento que merece registro e reflexão: o crescente interesse em estudos envolvendo a europa e os países da américa-latina. Sobre isso alguns estudiosos consideram que há um movimento de recolonização das américas, numa tentativa de retomar o espaço político-cultural perdido para os EUA. Sem menosprezar essas abordagens que enfatizam o cultural, é necessário sempre explicitar que esse movimento é impulsionado (especialmente até antes da crise de 2008), pela criação de "mercados" na américa-latina (venda de serviços de telecomunicações, educacionais e financeiros), associados às políticas e programas educacionais. Considerando o recente "interesse" pelo Brasil (e os outros BRICS), especialmente depois da crise de 2008, quando os recursos financeiros se tornam escassos na Europa, considero importante pensarmos as pesquisas comparadas Politicamente (a letra maiúscula é proposital).

Da nossa perspectiva "latino-americana" (entre aspas porque sei que o conceito está sujeito à polêmica), ou seja, da condição de quem está fora do círculo dos países centrais, é importante nos "re-conhecermos". Somos países historicamente marcados pelas grandes diferenças econômicas e culturais. Porém, ainda somos os maiores exportadores de commodities do mundo e ainda possuímos a maior biodiversidade do planeta (sujeita a destruição). Ao mesmo tempo, produzimos ao longo dos séculos uma diversidade cultural e étnica distinta do que ocorreu nos países centrais em que populações "diferentes" foram isoladas (dentro do possível), mantidas em guetos. Essas que são nossas grandes "mazelas" são nossas grandes riquezas. Se prestarmos atenção às linhas de fomento voltadas às pesquisas conjuntas Europa/América-latina, a Europa nos paga para que possamos identificar, descrever práticas de educação inclusivas e "inovadoras", que consideram a diversidade étnica e cultural.

Com isso chamo a atenção para o fato de que podem ser interessantes pesquisas no campo da educação comparada, desenvolvidas sobre temas e cujos resultados estejam sob nosso controle. Da mesma forma, pesquisas desenvolvidas por meio de metodologias e referenciais de análise que nos permitam identificar nossas diferenças e semelhanças estruturais (além das culturais), que interferem e se relacionam aos processos de educação existentes e àqueles que desejamos.

Sobre esse assunto é interessante citar o estudo feito por Carnoy, Gove e Marshall (2003) comparando práticas de ensino de matemática em escolas cubanas, chilenas e brasileiras. Há muitas variáveis que podem explicar o baixo desempenho dos estudantes brasileiros nos exames realizados no *Laboratório* da UNESCO em 1999, assim como o bom desempenho obtido pelos alunos cubanos. Porém, nenhuma das variáveis examinadas em sala de aula permitem fazer qualquer afirmação taxativa. Conforme os autores, as salas de aula e os professores, em Cuba, se diferenciam muito do que se observa no Chile e no Brasil. A principal hipótese levantada pelos autores para explicar essa diferenciação se encontra fora da escola e se relaciona com o que acontece em sala. Como afirmam Carnoy, Gove e Marshall (2003):

As salas de aula cubanas são significativamente diferentes das salas de aula do Brasil e do Chile, em uma série de aspectos. Contudo, é difícil distinguir os efeitos gerados pelo ambiente (ou seja, família e comunidade) dos efeitos do desempenho da professora em sala de aula. Altos níveis de disciplina e envolvimento e o uso de perguntas conceituais em sala de aula

talvez devam ser atribuídos a uma melhor nutrição e a um bom nível de apoio familiar. Por exemplo, a julgar pelos vídeos, as crianças que estudam na escola brasileira média vêm de ambientes mais carentes que as crianças cubanas e as que estudam em escolas particulares no Chile e, em menor grau, que as crianças que freqüentam escolas públicas no Chile (p.26).

Dito de outra forma, consideramos importante que os países da América-latina se "reconheçam" por meio desses estudos comparados e formem um arcabouço crítico, comum e alternativo principalmente se considerarmos tentativa de criação de consensos mundiais no campo da educação, marcados pela disseminação das chamadas políticas neoliberais no âmbito das quais parece se tornar cada vez mais "consensual" os indicadores de qualidade impostos pelos mecanismos externos de avaliação de estudantes.

É desta perspectiva que desenvolvemos junto com colegas da Argentina e México a pesquisa sobre as Condições de Produção Intelectual na educação superior.

Este estudo está ligado a uma Pesquisa mais ampla que compara as atuais condições da produção intelectual na Argentina, Brasil e México. Nesse texto retomamos ideias que vem sendo discutidas e apresentadas nos encontros do grupo envolvido, e ampliamos a discussão a medida que trazemos a público informações sobre as condições de produção intelectual de pesquisadores brasileiros que atuam em universidades privadas, bem como em uma universidade pública estadual nova, fundada recentemente, nos anos de 1990.

Ciência e Tecnologia & Inovação (C,T&I):

As Políticas de Ciência e Tecnologia & Inovação (C,T&I) implementadas na década de 1990 também retomam linhas de ação que vêm se desenhando desde que o país, no pós-guerra, assumiu a importância desse campo como estratégico para o desenvolvimento nacional. Refirimo-nos à criação dos Fundos Setoriais, ao lugar que assume a inovação tecnológica e ao crescimento significativo do orçamento voltado para ciência e tecnologia.

No final dos governos militares e durante a nova república houve redução dos investimentos em C e T. Durante o governo Sarney (1985-1990) esse investimento permaneceu em torno de 0,7% do Produto Interno Bruto (PIB), caindo para 0,4%

durante o governo Collor (1990-1992). A partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) os investimentos em C e T começam a alcançar os níveis anteriores, em torno de 1,5% do PIB.

O crescimento dos investimentos em ciência e tecnologia se relaciona também aos mecanismos de incentivos fiscais que foram restabelecidos nesse período. Este ciclo de retomada de investimentos iniciou-se “no último ano do século passado com a criação dos Fundos Setoriais. As mudanças tiveram seqüência no governo Lula, com a elaboração da Política Industrial” (Guimarães. 2007, p.283).

As atuais políticas de apoio científico e tecnológico não rompem com as diretrizes já existentes. Mantem-se a idéia de que é o Estado que deve ofertar recursos, investindo no desenvolvimento C,T&I, ao mesmo tempo em que se criam os mecanismos para que a iniciativa privada participe desse investimento. Mantém-se também a visão de que é necessário vincular universidades e empresas, com a criação do arcabouço jurídico e institucional para estímulo desta linha de ação, como é o caso dos Fundos Setoriais.

O que têm apontado alguns estudiosos da questão é que nos anos de 1970, decorrida a primeira fase de investimento por parte do Estado em políticas de C e T, observou-se que apenas a formação de recursos humanos qualificados não modificava por si mesmo a condição da inovação tecnológica no país. Seria preciso implementar mecanismos que acelerassem o processo. O Estado passa, então, a estimular a interação universidade/empresa/institutos de pesquisa, acreditando que desta forma a inovação chegaria até as empresas nacionais, contribuindo para o desenvolvimento do país. Apesar das intencionalidades explicitadas, ao fim do período militar, o setor produtivo local e o sistema científico que se havia consolidado, continuavam desconectados, conforme Bagattolli (2008).

Na fase atual das políticas de C,T&I a inovação é concebida a partir de um modelo sistêmico o que traz diferenças significativas na vinculação universidade-empresa. Se nos anos de 1970 se considerava a necessidade de haverem instituições mediadoras entre a universidade e a empresa, papel geralmente assumido pelos institutos públicos de pesquisa, atualmente se pressupõe relações universidade-empresa mais diretas, como “as incubadoras de empresas de base tecnológica, pólos e parques tecnológicos e escritórios universitários de transferência de tecnologia e de patentes [...] todos eles promovidos pelas próprias universidades” (Bagattolli. 2008, p.26).

Várias críticas tem sido apontadas a esse modelo de investimento em C,T&I, dentre elas o risco de que o foco na Inovação possa colocar em segundo plano a busca pelos

conhecimentos científicos e tecnológicos que pressupõem um longo do tempo de produção. A Inovação, ao contrário, volta-se para a produção de conhecimentos que atendam as demandas das empresas produtivas. Dessa forma, outros mecanismos, próprios da esfera produtiva e competitiva, podem passar a determinar a produção de conhecimentos, impondo tempos, métodos e resultados diferenciados daqueles que se tem se realizado nas univesidades.

Essas políticas de C,T&I vêm sendo implementadas simultaneamente ao aligeiramento da formação na pós-graduação e à criação dos mestrados profissionais. O aligeiramento na formação se refere à redução dos tempos de titulação de mestrado para 24 meses e de doutorado para 48 meses. Os mestrados profissionais têm como principal objetivo formar recursos humanos para atuar em setores não acadêmicos. A sua criação ocorre concomitantemente à descaracterização do mestrado acadêmico como momento inicial da formação do pesquisador, uma vez que o CNPq tem privilegiado a oferta de bolsas de iniciação científica e de doutorado em detrimento do mestrado. Desta forma, vem se consolidando a graduação como espaço de formação inicial do pesquisador, em detrimento do mestrado acadêmico. O mestrado tende a se consolidar como espaço de formação “profissional” voltado para a criação de conhecimentos a serem imediatamente aplicáveis.

Os resultados pretendidos são visíveis por meio da grande quantidade de mestres e doutores formados pela pos-graduação brasileira. No entanto, o aligeiramento na formação de pesquisadores tem consequências na qualidade de sua formação, bem como para os programas de “pos-graduação *stricto sensu*, que necessitam adaptar o currículo e as dissertações e teses às condições em termos de prazos e, muitas vezes à temática, às prioridades fomentadas”, como afirma Oliveira (2003, p.135).

Os orientadores encontram sérias dificuldades para titular o mestrando ou doutorando no tempo máximo determinado pela CAPES, diante da formação já precária do aluno. Por outro lado, extrapolar os 24 ou 48 meses, resulta em impacto negativo na avaliação do Programa no qual se insere o orientador e o aluno. Diante disso alteram programas, linhas de pesquisa, procedimentos, currículos e práticas estabelecidas, para adaptar-se. Para o professor/pesquisador que atua na pós-graduação, os critérios quantitativos de “produtividade” implicam na multiplicação de sua atuação em vários âmbitos: docência e orientação, tanto na graduação como na pós-graduação quando se depara com o problema dos prazos de defesa a serem cumpridos, participação em bancas, congressos, seminários. Deve também dispor de tempo para produção de textos, para atualizar-se

constantemente, além de participar de comissões, redes de pesquisa¹ e grupos internos e os externos à universidade na qual atua, atividades nem sempre remuneradas.

Nas atuais condições competitivas e individualistas de trabalho, essas atividades muitas vezes levam os docentes a desenvolver um sentimento de pertença a grupos organizados externamente à universidade onde atuam, como indicam Silva Jr e Silva (2008). Este sentimento de pertença pode ser deslocado para os grupos de pesquisa nacionais e internacionais, ou mesmo, representantes do setor produtivo, dos quais participam os acadêmicos. Como afirmam Silva Jr. e Silva (2008) os docentes “deixam de lado sua participação nos órgãos colegiados da universidade, o que favorece a centralização da gestão universitária” (p.217).

A avaliação, por outro lado, tende a valorizar aspectos quantitativos do trabalho dos docentes e dos programas. Se por um lado, como afirma Carvalho (2008), é legítimo que os programas de pós-graduação se submetam à avaliação, aspirando ao reconhecimento da CAPES [...], por outro lado “esse parece ser o grande engodo a que estamos submetidos: a avaliação serve muito mais de instrumento para organizar a distribuição de recursos aos Programas do que para avaliar efetivamente sua qualidade” (p.234).

Outro alerta que os estudos realizados sobre o tema tem indicado é que o produtivismo instituído por meio dos processos avaliativos na pós-graduação e as políticas de C,T&I, também não induzem, por si mesmos, ao crescimento da inovação nas empresas.

A divulgação de indicadores sobre a queda na quantidade de titulações em nível de doutorado nos permite analisar esses limites. Até o início da década a taxa de crescimento na titulação de doutores crescia, em média, 14% ao ano. Atualmente, conforme Geraque (2009), esta taxa está em torno de 8% ao ano.

O significado dessa redução pode ser mais bem avaliada diante da comparação com outros países: como afirma Geraque (2009), no Brasil há “0,6 doutores por 1.000 habitantes contra os 30 da Alemanha”. Apenas 24% dos docentes de todas as universidades são doutores, contra uma média de 73% nos EUA.

A redução na procura pelo doutorado se deve à dificuldade de o titulado ser absorvido pelo mercado, por dois motivos: no Brasil a inovação tecnológica do setor produtivo não cresceu na velocidade desejada, segundo o Ministro da Ciência e tecnologia Sergio Rezende; e o ensino superior (especialmente o privado) deveria incorporar mais

¹ Sobre esse assunto ver também Canto e Janet (2006)

doutores, o que não ocorre. Além disso, os empresários não investem em Inovação Tecnológica.

Bagattolli (2008) buscou compreender esse fenômeno com base no estudo das políticas de C,T&I e no comportamento dos empresários no que se refere à Inovação. Utilizando-se dos resultados da Pesquisa de Inovação Tecnológica (PINTEC) realizada periodicamente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), afirma que:

É baixo o grau de novidade dos produtos e processos introduzidos pelas empresas inovadoras, o dispêndio das empresas locais com atividades internas de P&D é muito menor do que o observado nos Países avançados, sendo que a parcela da receita líquida de vendas destinada à inovação por essas empresas – que já era relativamente pequena - diminuiu nos últimos anos. Outras evidências empíricas relativas ao cenário nacional e internacional sugerem a escassa probabilidade de uma alteração dessa situação. Entre elas, a importância que tem a realização de P&D na estratégia de inovação das empresas inovadoras: quatro vezes menor do que a aquisição de máquinas e equipamentos. (p.XVI)

Ainda, segundo Bagattolli (2008), a baixa propensão do empresariado brasileiro em investir em Inovação deve ser entendida como uma resposta racional e pragmática das empresas aos sinais do “mercado”. Ou seja, esse investimento não se mostra lucrativo diante da competitividade internacional, dos exigentes mercados de consumo, do preço do dinheiro, e dos ganhos que podem ser obtidos com maior facilidade e rapidez apenas com a transferência tecnológica.

Com essa breve retomada de alguns aspectos das Políticas de Ciência e tecnologia, de ensino superior relacionadas à constituição do estado brasileiro, evidenciamos o que se mantém.

As propostas contidas nas políticas de educação superior e sua efetivação (ou não) ocorrem num terreno parcialmente sedimentado no tempo. Este é um aspecto essencial para se compreender as condições de produção intelectual em que atuam pesquisadores brasileiros, aspecto que trataremos a seguir.

As condições de produção intelectual

No Brasil, as mudanças nas condições de produção intelectual intensificaram-se recentemente, com a implantação do sistema de avaliação da educação superior ao mesmo tempo em que modificou-se a avaliação da pós-graduação.

Foi na década de 80 do século XX que nasceu especificamente a preocupação com a avaliação do sistema educacional como um todo, não só a Educação Superior. A avaliação é considerada por muitos estudiosos como eixo estruturante das reformas que se processaram a partir dos anos de 1990. Esse papel reflete a posição do Estado regulador e que coloca, em prática, uma política de quase-mercado através de critérios de produtividade e com ênfase nos resultados e não nos processos (AFONSO, 2000).

No caso do Brasil, segundo Sander (2008), a primeira experiência foi com relação aos procedimentos avaliativos adotados nos programas de pós-graduação que foram formados desde o início dos anos de 1970. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), desde 1976 avalia sistematicamente os programas de pós-graduação com vistas ao seu credenciamento, recredenciamento bem como o seu aperfeiçoamento. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) avalia a produção intelectual dos pesquisadores dos programas de pós-graduação e dos coordenadores de eventos científicos.

Como afirma Mancebo (2002):

A preocupação específica com a avaliação da qualidade do sistema educacional nasce na década de 80, nos Estados Unidos e alguns países europeus, no marco mais global da crise fiscal e retração dos gastos destinados às políticas públicas. Também, na América Latina, a avaliação da qualidade, em escala nacional, progressivamente, toma corpo, constituindo-se em um deliberado e planejado dispositivo de controle e regulação social (p.56).

Em 1993, foi criado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) sendo instituída uma Comissão Nacional de Avaliação constituída por representantes dos reitores das Universidades do país e um Comitê Assessor.

Em 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso, foram publicadas a Medida Provisória nº 1.018 e a Lei 9131 e, em 1996, o Decreto nº 2026 que colocaram em prática um novo programa de avaliação para o Ensino Superior tendo sido mantidos a Comissão Nacional de Avaliação e o Comitê Assessor do PAIUB que tiveram a sua atuação reduzida. A parte que mais ganhou destaque público foi o Exame Nacional Cursos, conhecido como “Provão”. O novo programa de avaliação englobava, também, o desempenho individual das Instituições Federais de Educação Superior (Ifes), as condições de oferta do ensino da graduação e a avaliação da pós-graduação. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) ficou responsável

pela organização e administração dos indicadores nacionais de desempenho dos estudantes.

A CAPES continuou responsável pela avaliação dos Programas de Pós-Graduação que é realizada desde 1976². Mas, sob a égide das políticas em vigor “atuar na pós-graduação significa, para o docente que atua neste nível do ensino superior, abraçar um sobre-trabalho” como afirma Carvalho (2008, p.233). O professor, sem qualquer acréscimo na sua remuneração, multiplica sua atuação em busca da “produtividade”.

Como se observa na produção sobre o tema, para os docentes os impactos são bastante negativos: crescente competitividade, individualismo, isolamento e sentimento de impotência, burocratização do trabalho (preenchimento de relatórios, prestação de contas e outros controles), perda de autonomia intelectual em detrimento das demandas “de mercado”, adoecimento psíquico, dificuldade de realizar formação aprofundada e crítica.

A bibliografia sobre o tema nos permite identificar que no Brasil há um processo em curso de *precarização do trabalho* do pesquisador caracterizado, especialmente, pela perda de controle sobre o tempo, o objeto e os resultados do próprio trabalho.

Para manutenção das condições de produção de produção intelectual que levam a essa precarização, os processos avaliativos são importantes, pois imprimem critérios semelhantes em um ambiente de bastante diversificação como é o ensino superior brasileiro.

A apropriação das CPI por parte de pesquisadores pertencentes à diferentes gerações:

Abaixo apresentaremos o resultado de análise de entrevistas realizadas com o objetivo de identificar como os pesquisadores vinculados a universidades e/ou programas de pós-graduação mais novos³, criados a partir da década de 1990, percebem as exigências contidas nas avaliações, especialmente quanto à produtividade, bem como sua percepção quanto ao financiamento à pesquisa e às consequências para seu trabalho e a produção científica.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis pesquisadores para a compreensão da dinâmica das suas relações e das instituições nas quais atuam, além de se procurar apreender o significado que atribuem ao contexto onde atuam.

² Gouveia, et.al. (2005) e Sampaio (2000); BRASIL/INEP (2007).

³ As entrevistas foram feitas e transcritas pelos doutorandos Ms. José de Souza Neto e Ms. Sonia Maria de Sousa Cruz, que compõem o grupo e a equipe desta pesquisa. O texto que se segue recebeu também a contribuição desses dois pesquisadores.

Dessa forma, procuramos abordar o âmbito do trabalho do pesquisador como totalidade, mesmo que a ele falte essa percepção, difícil de ser alcançada nas condições atuais de reprodução da vida.

Tendo como aporte este referencial teórico, por meio das entrevistas procurou-se ter uma visão sobre as condições que envolvem a produção acadêmica nas instituições mais novas.

A escolha dos entrevistados foi precedida pelo entendimento de que a natureza do problema objeto desta investigação, exige uma abordagem teórico-metodológica que permita a identificação da prática de pesquisadores ligados a diferentes condições de vínculo com a pesquisa.

Partindo dos parâmetros estabelecidos pelo Projeto de Pesquisa do qual faz parte este estudo, foram definidas três categorias de pesquisadores que atuassem em instituições públicas e/ou privadas, aqui denominadas *novas*, ou seja, criadas sob a égide das reformas “neoliberais” da década de 1990.

Para a escolha dos pesquisadores consideraram-se:

- 1- professor-pesquisador vinculado à carreira de pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq),
- 2- professor-pesquisador que atua na graduação, sem vínculo com programas de pós-graduação e/ou com a carreira de pesquisador do CNPQ
- 3- professor-pesquisador que atua na pós-graduação e na graduação, sem vínculo com a carreira de pesquisador do CNPQ.

Cabe ainda citar os diferentes tipos de vínculos empregatícios que os pesquisadores podem ter junto as instituições de ensino superior onde atuam.

Em instituições de caráter público é frequente a condição de professor pesquisador contratado em regime trabalhista em dedicação exclusiva (D.E). Esses professores são selecionados por concurso público de provas e títulos e, ao serem contratados encontram-se numa situação de estabilidade na instituição (professor efetivo).

É mais comum que professores com titulação mínima de Mestre participem como membros dos grupos de pesquisas, sendo a coordenação dos projetos exercida pelos professores-pesquisadores Doutores. Não obstante, as disputas político-partidárias também interferem na contratação de professores em muitas instituições públicas que, submetidas à ingerências, especialmente em anos eleitorais, implementam outras formas mais precarizadas de contratação de professores-pesquisadores.

São exemplos dessas formas precarizadas, a contratação de professores temporários, os substitutos ou interinos, que permanecem no cargo de um a dois anos, provocando, muitas vezes, a interrupção do desenvolvimento de suas pesquisas individuais ou coletivas (grupo de pesquisa). Nas universidades públicas essas formas de contratação coexistem com o regime estatutário.

Uma outra forma de contratação adotada por muitas instituições públicas é o regime da contratação pela CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), que para efeito institucional permite a admissão do professor em regime de tempo parcial.

No âmbito privado predomina a contratação de professores sob a égide da CLT, porém, diferentemente das instituições públicas que contratam professores por no mínimo vinte horas semanais, as faculdades ou universidades particulares flexibilizam ainda mais o tempo de trabalho. Muitas vezes, os professores dessas instituições trabalham dez, doze ou dezesseis horas semanais. Isto, além de prejudicar e, muitas vezes, impedir o trabalho científico do professor em uma instituição, força o mesmo a trabalhar em outras instituições, ampliando assim o grau de precarização e exploração do professor cientista.

Uma outra reflexão relevante a respeito das instituições públicas e privadas, reside na ausência de condições infraestruturais, (como instalações prediais, laboratórios) além da inexistência de política interna de pesquisa científica e tecnológica.

É dentro deste contexto que encontramos número reduzido de instituições particulares com condições mínimas para o desenvolvimento científico. Mesmo porque, houve nos anos de 1990 no Brasil, uma forte expansão das instituições de ensino superior privadas, com propósitos puramente lucrativos (como permite a legislação brasileira), obtidos pela ampliação na quantidade de matrículas, oferecendo, em troca, a “formação” para o emprego, para o mercado de trabalho.

Assim sendo, não houve em boa parte dessas novas instituições o objetivo de desenvolver do caráter científico. Em relação às Instituições Públicas de Ensino Superior os anos de 1990 assinalaram o processo de sucateamento das universidades federais, e um processo de desvalorização salarial dos seus professores-pesquisadores.

Em torno dessas condições temos na atualidade um número pequeno de Instituições Públicas (destaque-se as universidades estaduais do Estado de São Paulo, USP e UNICAMP) e Privadas (com destaque para as mais tradicionais como as confessionais Mackenzie e PUC/SP) em condições de realizar e desenvolver pesquisa. Mas

historicamente, e com raras exceções, no Brasil as instituições públicas têm assumido o desenvolvimento científico e tecnológico do país, pois nelas se encontram as melhores condições de trabalho para os pesquisadores (especialmente no que se refere à estabilidade) e de obtenção de financiamento para a pesquisa.

Dos cinco entrevistados, dois atuam em instituições públicas. Um deles na Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) e a segunda na FATEC-Capão Bonito-SP. M. ingressou através de concurso na UNEMAT – Sinop, no ano de 1995. É formado em História com Mestrado e Doutorado em Educação. Para M. as atividades do trabalho científico não podem ser distintas do seu passado histórico de operário na empresa Companhia Ferroviária Federal em Santa Maria-RS. Após sua demissão dessa empresa, no período das privatizações ocorridas na década de 1990, prestou concurso na UNEMAT. Neste sentido, ele traz as marcas da luta de classes para dentro do fazer científico na universidade.

Em contrapartida, A tem uma trajetória acadêmica ininterrupta desde a Graduação até o Doutorado. A partir da obtenção do título de doutora é que adentra à carreira de professora pesquisadora na FATEC (Faculdade de Tecnologia) unidade de Capão Bonito-SP no primeiro semestre de 2008, onde atua em pesquisas na área das Ciências Biológicas.

As trajetórias de formação diferentes nos permite compreender as diferentes posturas e formas de enfrentamento da realidade, manifestados nos respectivos depoimentos.

Outros tres outros entrevistados atuam em universidades privadas, localizadas na cidade de São Paulo. O professor P desde 1985 vêm realizando pesquisas com o apoio do CNPq. Atualmente é pesquisador 1A na carreira do CNPQ. Atua nas seguintes linhas de pesquisa: Trabalho e Educação, Instituições Escolares e História e Teoria da Profissão Docente e do Educador Social. Aposentou-se como professor titular em uma universidade federal localizada no interior do estado de São Paulo, onde até hoje mantém vínculo como professor voluntário, além de atuar como professor-pesquisador no programa de pós-graduação em educação da universidade privada.

Ma é professor de Literatura Brasileira na mesma universidade privada, onde atua nos cursos de graduação e de pós-graduação. Atua, também, como coordenador do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Educação na mesma instituição. É líder do Grupo de Pesquisa “Linguística e literatura: teorias e práticas discursivas”, certificado pelo CNPq. Atua como professor-pesquisador desde 1991.

F é professor substituto (horista) em outra universidade privada localizada na cidade de São Paulo. Mestre em Comunicação pela mesma instituição, leciona nos cursos de graduação da área e dedica uma parte da sua jornada de 12 horas para pesquisa. É contratado desde 2009.

A partir das diferentes vinculações institucionais, trajetórias formativas e tempo de dedicação à pesquisa, podemos identificar nos respectivos depoimentos, posturas e visões distintas e antagônicas a respeito da questão científica no Brasil.

Para além dos problemas apontados acima, decorrentes das exigências de produtividade, as entrevistas realizadas com pesquisadores que atuam em programas e universidades mais novas, permitiram identificar a apropriação e o assentamento dos eixos que orientam há pelo menos 50 anos o trabalho acadêmico nas universidades brasileiras, desde a implementação da departamentalização na década de 1960. Ou seja, o assentamento do que podemos chamar *cultura de resultados*. O produtivismo foi incorporado ao modo como o pesquisador percebe e pensa o seu trabalho, especialmente aquele que pertence às gerações mais novas de pesquisadores.

O que observamos é que esta em processo a ressignificação do trabalho de pesquisa que passa a ser visto como algo que se realiza muito mais num conjunto de pesquisadores (internos e/ou externos às universidades), do que individualmente, tanto pela dificuldade de um pesquisador abarcar uma gama muito ampla de conhecimentos e informações, quanto pelas exigências de produtividade. Para exemplificar citamos o depoimento do professor M que atua na universidade privada e pertence à geração mais nova de pesquisadores. Sobre o trabalho conjunto com grupo de pesquisadores interno à universidade, seu depoimento é bastante positivo:

Por meio de um trabalho em conjunto, envolvendo todos os componentes do grupo de pesquisa no qual atuo [...] Articular a produção dos componentes do grupo e estar sempre atualizado em relação aos canais de veiculação da produção do grupo.[...] conforme o tempo vai passando há uma maior interação entre os membros do grupo e, portanto maior cumplicidade acadêmica entre eles.

M também destacou a competência individual como fundamental dentro do próprio grupo:

O aspecto principal do grupo é a competência individual e a troca de experiências.

Para esta geração não parece existir tensão, mas sim uma solidariedade orgânica (conf. Durkheim) entre o individual e o coletivo, como se nota no depoimento de F:

O grupo é bem heterogêneo e preocupa-se com o cotidiano escolar em sua complexidade. Assim, o grupo acaba por dividir-se em subgrupos, no qual cada um pesquisa a temática que mais lhe interessa. Assim, tenho excelente relacionamento com os pesquisadores em educação ambiental [...] O trabalho colaborativo acontece dentro dos focos de interesse.

Para F no grupo há espaço para os interesses individuais. A mesma percepção harmoniosa identificamos no depoimento de A, para quem a participação em projetos de pesquisas é extremamente importante. Em relação ao grupo, A se posiciona como uma “colaboradora” e as atividades desenvolvidas em conjunto acontecem em clima de “cooperação”. A atua na área das ciências biológicas e considera fundamental a participação nas chamadas redes (associações de universidades e centros de pesquisas nacionais com instituições internacionais):

Nos últimos anos venho acompanhando e participando da integração das universidades no âmbito internacional. Acho tal integração fantástica, uma vez que, a troca de experiências entre os países, que muitas vezes são muito distintos na maneira de como realizam as pesquisas, auxilia de maneira muito positiva no amadurecimento da pesquisa brasileira como um todo.

Por motivos bastante distintos M (da UNEMAT) também considera que a pesquisa deve se realizar coletivamente. M (da UNEMAT) traz, da sua trajetória anterior, a identificação com a condição de trabalhador no processo de produção científica, que manifesta da seguinte forma:

eu me vejo antes de qualquer coisa como um trabalhador, daí realizar pesquisa é uma decorrência dessa minha condição.

Ainda, segundo M, realizar pesquisa significa “construir a partir do coletivo” embora no seu ambiente de trabalho (Unemat) esse processo esta ainda em construção, mesmo porque o espaço onde está localizada a universidade em que trabalha, situa-se numa região em que há um contexto próprio, descrito assim pelo entrevistado:

[...] está cidade que a gente vive é uma sociedade extremamente concentradora, uma cidade classista, uma sociedade que se baseia na acumulação de riquezas, na mesma medida da produção da desigualdade social, econômica e também cultural.

O depoimento de M (UNEMAT) sugere a existência de uma atuação individualista por parte dos pesquisadores na universidade, por essas circunstâncias acima descritas. Reiterando a sua posição de que é pertinente produzir ciências no coletivo, M (UNEMAT) assinala:

O meu crivo é ideológico, né [...], ideológico político, então eu não acredito num andar sozinho, solitário, também não acredito numa ingenuidade de que a revolução está batendo a nossa porta, também não acredito que todos tenham que vestir a mesma roupa sem se dar conta daquela máxima stalinista, “de que estamos unidos, porque todos levantamos a mesma bandeira”, também não tenho essa ingenuidade.

De um modo geral todos os pesquisadores pertencentes à nova geração manifestaram-se positivamente em relação ao trabalho coletivo.

O trabalho coletivo tem, para esses pesquisadores mais jovens, um sentido mais estreito ligado às instituições onde atuam, articulado e com prevalência dos aspectos subjetivos do pesquisador.

Nem mesmo a busca por produtividade como critério para se obter financiamento à pesquisa aparece nos depoimentos como problema que pode obnubilar o trabalho individual e do grupo, trazendo competição e objetivos meramente quantitativistas.

No depoimento de M professor da universidade privada, por exemplo, notamos o esboço de alguma crítica que, no entanto, não questiona a necessidade de cada pesquisador demonstrar que é produtivo. Inicialmente M enfoca a produtividade nos seus aspectos negativo e positivo:

Acho que há um aspecto positivo e um aspecto negativo. No que se refere ao aspecto positivo, essas expectativas acabam dinamizando a pesquisa acadêmica, pois obriga o pesquisador a atuar com mais eficácia. No aspecto negativo, elas acabam levando o pesquisador a alavancar sua pesquisa aos critérios de avaliação das agências promotoras e reguladoras de pesquisa, que nem sempre são os melhores para sua produção [...].

Em seguida critica os critérios a partir dos quais se julga a produtividade:

Na minha opinião, nem sempre os critérios estabelecidos para a produção são justos e muitas vezes soam como algo artificial.

A este respeito M (da UNEMAT) é voz dissonante no grupo de pesquisadores pertencentes à nova geração pois tem um posicionamento bastante crítico acerca dos “critérios de mercado” que orientam os financiamentos à pesquisa:

Porque o financiamento que estão se colocando hoje, em termos de universidade, a gente pode acompanhar isso nas próprias universidades Federais, se dá de acordo com o conjunto de critérios para atender a uma certa demanda de mercado, né, que é imposta pelo governo e inclusive o financiamento público, os financiamentos, os recursos públicos dependem de atender esses critérios. (...)

Quanto a F., o professor-pesquisador que atua numa universidade privada como horista, atuando em pesquisa sem ter vínculo com programas de graduação; afirmou “não conhecer as expectativas sobre produtividade”, o que nos sugere a existência de “espaços” nos quais a pesquisa possa desenvolver-se por outros critérios que não aqueles postos nas exigências de produtividade. No âmbito deste primeiro levantamento essas possibilidades não foram investigadas.

Em relação à tensão trabalho individual e coletivo os depoimentos sugerem a naturalização de relações coletivas “orgânicas”, nas quais os interesses e “aptidões” individuais desenvolvem-se no “organismo” coletivo do grupo, potencializando resultados (conhecimentos científicos e tecnológicos), devidamente instrumentalizados pelo produtivismo. Podemos afirmar que se assenta na Universidade brasileira a cultura de resultados.

É no depoimento de P, o pesquisador mais experiente entre os entrevistados, que se identifica a consciência crítica em relação à implementação dessa cultura de resultados há pelo menos 50 anos na universidade brasileira e as possíveis consequências. Sua percepção das mudanças ocorridas nesse longo período são características de quem vivenciou boa parte delas como pesquisador, já que atua desde 1985 num programa de pós-graduação. Foi ao longo da década de 1980 que os primeiros programas de pós-graduação em educação começavam a se consolidar.

P apresenta uma visão macro do trabalho coletivo do pesquisador, estendendo-o para além do trabalho acadêmico propriamente dito e identificando consequências para o pesquisador. P se refere à cultura do desempenho da seguinte forma:

A cultura do desempenho dissolve o coletivo (instituição-departamento- associação-sindicato) exasperando a produção individual e dispensa a contribuição da tradição e da experiência, pois precisa sobretudo de energias físicas e de rapidez.

Referindo-se ao campo da educação no qual atua P, considera que a cultura do desempenho pode ser entendida como a da negação da educação como espaço de humanização:

Em suma, a cultura do desempenho é a negação da pedagogia como espaço profissional de humanização por meio de atividades ético-científicas. É uma cultura dominada pela ciência da economia e pela política: a primeira trata da riqueza, das coisas, do patrimônio, de como produzir e adquirir, de como enriquecer; a segunda trata do poder sobre os outros, de como conquistá-lo e conservá-lo; ao passo que a educação é a ciência que trata do homem no seu processo e ritmo natural de crescimento, de amadurecimento. Logo, a cultura do desempenho é a negação da ciência da educação e, em última análise, a negação do ser humano.

A cultura do desempenho mede resultados, estabelece estratégias, fixa metas e estimula a produção, entretanto, não percebe o real da educação.

P não tratou especificamente sobre a relação entre universidade e mercado, mas da contraposição entre duas culturas a de mercado e a humanista:

Conversando com o Prof. Scanagatta e seu colaboradores, entendi melhor a contradição: trata-se, em raiz, do conflito entre as exigências do mercado e as da educação humanista cujos valores foram adquiridos pelos professores desde crianças na família e/ou na escola. A contradição contrapõe duas culturas: a do mercado (dominante, tecnocrata) e a da vida real (dominada, silenciosa).

Para finalizar recorreremos novamente afirmação de P:

Diante desse quadro marcado pela cultura do desempenho que transformou os educadores de atores principais da educação em executores apressados, angustiados e culpados, cabe aos mesmos reivindicarem com coragem seu espaço de significação humanista, de competência e autonomia educativas.

Referências Bibliográficas:

AFONSO, A. J. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.

BAGATTOLLI, Carolina. Política científica e tecnológica e dinâmica inovativa no Brasil. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. Campinas, SP. 2008.

BRASIL/INEP. *SINAES – Sistema nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. 4º edição ampliada. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

BRASIL/INEP. Docência na educação superior. Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005 /Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 329 p. –(Coleção Educação Superior em Debate ; v. 5)

CANTO, Isabel e HANNAH, Janet. Colaboração (Neocolonial) Avançada – um novo Modelo de Parceria entre o Centro e a Periferia. Em: RBPG, Brasília, v. 3, n. 6, dez. 2006, p. 214-233.

CARNOY, Martin; GOVER, Amber K. e MARSHALL, Jeffery H. As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba. Em: *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 7-33, jan./dez. 2003.

CARVALHO, Diana Carvalho de. Trabalho docente na pós-graduação: impasses que se colocam para os programas e o professor universitário no contexto atual das políticas de avaliação. Em: MANCEBO, D. ; SIVA JR., J. e OLIVEIRA, J. F. (org.) *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas, SP: Editora Alínea. 2008. p. 223-235.

FERAN FERRER, Juliá. La Educación Comparada Hoy: fundamentos teóricos de la disciplina. Em: *La Educación Comparada Actual*. Barcelona: Ariel, 2002, p.19-90.

GERAQUE, Eduardo. Cai taxa de formação de doutores no Brasil. In: *Folhaonline* de 08/06/2009, acessado via <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ciencia/ult306u578071.shtml> em 20/07/2009.

GOUVEIA, A.B. et. al. Trajetória da Avaliação da educação Superior no Brasil: singularidades e contradições (1983-2004). In: *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 16, n. 31, p.101-132, jan./jun. 2005.

GUIMARÃES, Reinaldo. O futuro da Pós-graduação.: Avaliando a avaliação. Em: *R B P G*, Brasília, v. 4, n. 8, p. 282-292, dezembro de 2007.

NÓVOA, António. Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. Em: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTÍNEZ, Silvia Alicia (orgs.) *Educação Comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009, p.23-62.

MANCEBO, D. & ROCHA, M.L. da. Avaliação da educação superior e trabalho docente. *Interações*, São Paulo, v.7, n.13,p.55-75,jan/jul, 2002.

SAMPAIO, Helena Maria Sant´Ana. *O ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec, FAPESP, 2000.

SANDER, B. *Avaliação institucional em construção* (Prefácio) IN: OLIVEIRA, J.F. de e FONSECA, M. (org.). *Avaliação institucional: sinais e práticas*. São Paulo: Xamã, 2008 (p. 11-16).

SILVA JR, J.; e SILVA, E. Carreira docente diante da atual configuração da pós-graduação: pragmatismo, intensificação e precarização do trabalho do professor. Em: MANCEBO, D. ; SIVA JR., J. e OLIVEIRA, J. F. (org.) *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas, SP: Editora Alínea. 2008. p.189 – 197.