

Até quando continuarão públicas as universidades públicas?

Marlene Ribeiro

Resumo

O artigo trata das mudanças impostas às universidades públicas que, de instituições sociais, podem se tornar organizações sociais, em decorrência das crises do modo capitalista de produção e do conseqüente esvaziamento do Estado com a adoção do neoliberalismo. Visa trazer informações, conhecimentos e pesquisas que permitam ampliar a compreensão do tema para subsidiar os debates gerados pelas novas exigências do CNPq e da CAPES para as universidades. Com isso, se obtém elementos para compreender as mudanças que atingem a organização e o funcionamento dessas universidades, permitindo captar o padrão que lhes é imposto e que redefine o trabalho docente. No final, formulam-se questões sobre as possibilidades e limites de intervenção nesse processo, o que comprova a relevância do estudo.

Palavras-chave: universidade pública; trabalho docente; pesquisa acadêmica; educação superior.

Until when the public university will be not as a private entity?

Abstract

The article addresses the challenges imposed on public universities, social institutions have become social organizations, due to the crisis of the capitalist mode of production and the consequent emptying of the state with the adoption of neoliberalism. Aims to bring information, knowledge and research to expand the understanding of the topic to subsidize the debates generated by the new requirements of the CNPq and CAPES for universities. With this, you get elements to understand the changes affecting the organization and running of these universities, allowing capture the pattern that is imposed on them and that redefines the teaching work. At the end are formulated questions about the possibilities and limits of intervention of this process, which proves the relevance of the study.

Keywords: public university; teaching work; academic research; higher education.

Introdução

O tema *ensino superior* afasta-se um pouco do que venho pesquisando. Foi despertado ao tomar conhecimento da retirada de um Grupo de Pesquisa do Comitê de Ética na Pesquisa e das imposições metodológicas a um projeto de pesquisa, cuja autoria reúne três universidades. Tomou forma ao realizar a pesquisa sobre os rumos que está tomando a formação acadêmica associada à produção do conhecimento, que define as normas de funcionamento dos cursos de graduação e da pós-graduação, normas estas que têm sido objeto de intensas discussões nos programas de pós-graduação de diferentes áreas. O objetivo é, portanto, trazer informações, conhecimentos e pesquisas que permitam ampliar a compreensão do tema, para subsidiar os debates gerados pelas novas exigências do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para as universidades, mais precisamente, para as universidades públicas.

Penso que a reflexão aqui proposta poderá contribuir para aprofundar as questões que subjazem às exigências impostas pelos organismos nacionais e internacionais, que respondem pela avaliação e funcionamento das universidades, aos quais estão vinculados o apoio e o conseqüente financiamento das pesquisas acadêmicas. Dito isso, passo à abordagem da indagação proposta no título do artigo, contextualizando as políticas que definem e sustentam as universidades públicas, no sentido de obter elementos para compreender as mudanças que atingem a sua organização e funcionamento e, dentro destes, captar o padrão que lhes é imposto definindo, desse modo, o trabalho docente associado à pesquisa. No final, levanto algumas indagações sobre possibilidades e limites de intervenção e até da mudança de rumo desse processo anunciado.

Contextualizando as políticas destinadas às universidades públicas

Compreender as políticas definidas para as universidades públicas, na atualidade, exige um retrocesso no tempo, de modo a situá-las nas mudanças promovidas pela crise do modelo taylorista/fordista de produção, que ocorre em meados dos anos de 1970 (ANTUNES, 1999). Cria-se, dessa forma, um espaço que se presta tanto ao esvaziamento do Estado, pela força do chamado neoliberalismo, quanto à introdução do padrão toyotista de produção, identificado como de acumulação flexível. “A acumulação flexível é marcada por um

confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 1998, p.140).

A mudança radical que se imprime aos processos produtivos passa a influenciar a contratação dos novos trabalhadores e a duração dos seus contratos de trabalho, caracterizando-se este como um período de incertezas. Essas transformações são acirradas por uma nova crise, desta vez do capital financeiro cuja aplicação nas bolsas de valores provoca o surgimento de uma bolha especulativa, cujo estouro ocorre em 2008. E, como analisa Paulani (2009, p.33), “o regime de acumulação com dominância da valorização financeira tem a formação de crises, ocasionadas pela recorrente geração de bolhas de ativos, como sua característica mais marcante. Ele é por isso estruturalmente frágil”. Transformações aplicadas aos processos produtivos, em que o capital industrial perde espaço para o capital financeiro e este mostra a sua fragilidade, como afirma Paulani (2009), vão se refletir no funcionamento da universidade pública. Esta passa a ser tratada como empresa e regida por políticas de gestão, que exigem planejamento, previsão, estabelecimento de metas e avaliação destas, sendo mensurado o seu êxito ou o seu fracasso quanto ao alcance dessas metas.

Três modalidades de reação resultam dessas crises estruturais. A primeira diz respeito ao Estado que, apropriado pelo capital, adota uma configuração neoliberal e, com isso, se exime da condição de responsável pela oferta de políticas sociais referentes aos direitos de cidadania, dentre eles, a educação. A segunda tem a ver com a mudança do padrão produtivo, do taylorismo-fordismo para o toyotismo, associado ao capital financeiro cujo processo de acumulação passa a sustentar-se sobre a produção científico-tecnológica. Impressa na configuração das máquinas, essa produção permite uma mudança contínua dos objetos produzidos e lançados no mercado. E a terceira diz respeito ao avanço dessa produção, que lhe permite a comunicação global em tempo presente, o que Bernheim; Chauí (2008) e Chauí (2003) caracterizam como globalização, enquanto Sguissardi (2008; 2009) e Paulani (2009), com base em Chesnais (1996), caracterizam como mundialização.

Ao refletir sobre a relação entre a expansão da educação superior no Brasil e a crise financeira de 2008, Sguissardi (2008) indica que o modelo capitalista de produção recompõe-se tratando de introduzir novas expressões culturais e de sociabilidade, de modo a formar pessoas em contínua busca de mercadorias diferentes para satisfazer suas necessidades. Com isso, adequam-se às exigências desse modelo, de prover o mercado, constantemente, com novos produtos. Confirmando essa sua observação, o autor irá mostrar que “essa compulsão

de aumentar e transformar indefinidamente toda a massa de bens, inclusive simbólicos, em mercadoria atingirá o campo educacional, tanto no âmbito do Estado, quanto do mercado educacional propriamente dito” (SGUISSARDI, 2008, p.994). Isso explica o controle e a disputa sobre as inovações científicas e tecnológicas que, enquanto mercadorias, estão sujeitas à apropriação privada e, conseqüentemente, às leis de mercado, sobretudo o financeiro. “Ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação se integram ao próprio capital, que começa a depender desses fatores para a sua acumulação e reprodução” (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p.7).

Porém, a educação superior não é o único foco sobre o qual recaem as mudanças introduzidas nos processos produtivos, agora sustentados pelo padrão flexível de acumulação, tendo, como meios de produção, a ciência, a tecnologia e a informação apropriadas e fortemente controladas pelo capital. Como escola e universidade se relacionam, considerando que nesta se formam os professores que irão trabalhar naquela, é importante observar o que Laval (2004) desvela como o caminho definido para a educação escolar, baseada no individualismo e na competição e direcionada para a formação de um mercado consumidor. Trata-se das mudanças que estão sendo impostas pelo neoliberalismo à organização e funcionamento da escola considerada, nesse caso, um bem privado e, portanto, sujeito à avaliação econômica.

Assim, a modalidade de organização da produção em base ao padrão de acumulação flexível exerce profunda influência na reorganização do tempo e do espaço, de modo a interferir na formação oferecida desde o ensino fundamental, passando pelo médio, incluindo o técnico e a formação acadêmica. Se as universidades tiveram papel histórico na produção da ciência e da tecnologia, hoje elas não merecem a mesma confiança, pois, para o capital, trata-se de controlar, além de apropriar-se desta produção. Assim, dentro das empresas são criados “centros de pesquisa não somente em aplicação e desenvolvimento de produtos, mas também em ciência pura e influenciam dramaticamente a produção de conhecimentos, dos símbolos culturais e dos valores humanos” (SANTOS, 2004, p.67).

Na análise da política de Estado para as universidades públicas brasileiras, Sguissardi (2009) focaliza o Plano Diretor da Reforma do Estado (MARE, 1995) colocado em prática durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). De acordo com esse Plano Diretor, de instituições sociais as universidades passam a caracterizar-se como organizações sociais prestadoras de serviços ao Estado. As mudanças efetuadas durante esse governo estão ancoradas em documentos produzidos pelo Banco Mundial

(1994), que considera a universidade como um bem de natureza privada, no processo de oferta da educação e da pesquisa ao mercado. Em obra produzida alguns anos antes de Sguissardi (2009), Chauí (2003) já denunciava mudanças na reconfiguração do Estado, durante aquele mesmo governo que, reeleito, manteve-se no poder, portanto, de 1994 a 2002. No que concerne à universidade pública, juntamente com a saúde e a educação, estas passam a fazer parte do setor de serviços, deixando, assim, de serem ofertadas exclusivamente pelo Estado. Disso resultam duas consequências que passam a afetar as universidades: 1ª) a educação deixa de ser um direito para ser considerada como um serviço; 2ª) considerada como serviço, a educação pode ser privatizada. “A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social” (CHAUÍ, 2003, p.6).

As imposições do MARE, orientadas pelo documento do Banco Mundial, geram resistências e críticas. Assim, conforme Sguissardi (2009), uma das questões essenciais colocadas às universidades públicas é a sua caracterização contraditória ou como um bem público, ou como um bem privado, portanto, mercantil. Essa questão emerge no contexto em que sobressai a pressão dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Estes se sentem confortáveis na cobrança de respostas coerentes aos empréstimos feitos ao Brasil, sob a forma de políticas econômico-sociais adequadas ao pagamento desses empréstimos. A dependência dos recursos obtidos do BM e do FMI para enfrentar a crise abre caminho à adoção do neoliberalismo e acaba por submeter o Brasil às suas exigências, que afetam a definição do regime jurídico das universidades estatais, até então consideradas como bens públicos. Ainda segundo Sguissardi (2009, p.190), “a questão-chave para se pensar a proteção e defesa da universidade pública é enfrentar o debate em torno do conhecimento, da ciência, da educação em geral e da educação superior em particular, como bem público x bem privado”, de modo a aclarar dúvidas visando formular instrumentos de defesa do bem público, um bem que precisa ser apropriado e defendido como um direito social duramente conquistado.

Conforme estamos vendo, a política científica e tecnológica adotada no Brasil vem sendo submetida à pressão do capital, orientando-se pelo que o neoliberalismo define para o Estado. Esse é um movimento mundial que, no campo da produção científica e tecnológica, orienta-se, além de documentos produzidos pelo Banco Mundial, como já vimos, também pela Declaração de Bolonha, assinada pelos ministros da educação de 29 países europeus, presentes em uma reunião que ocorreu na Itália, em 1999. As decisões tomadas nessa reunião exerceram – e ainda exercem – profunda influência sobre os países signatários, intimando-os

a reformular as políticas para as universidades, a partir do estabelecimento do Espaço Europeu de Ensino Superior, comum a todos esses países. “O Processo de Bolonha constitui uma referência no debate empreendido pelos diferentes interlocutores da reforma, no Brasil, não obstante os documentos referentes a esse processo estarem relacionados ao contexto europeu” (BORGES, 2013, p.77).

Ao se delimitar o Espaço Europeu de Educação Superior, na Declaração de Bolonha, ficam estabelecidas as estruturas que sustentam a educação superior europeia, com base na produtividade. No sentido de manter e até aperfeiçoar esse projeto, formula-se, em 2000, dessa vez em Portugal, “a estratégia Lisboa da União Europeia”, reeditada nessa mesma capital, em 2005 (ROBERTSON, 2009, p.408). Ao analisar esse processo, a autora defende “que a estratégia redesenhada de Lisboa confirmou uma linguagem neoliberal de competitividade econômica nas políticas de educação superior na Europa”. A mesma pesquisadora declara, ainda, que a “educação superior tornou-se estrategicamente importante para a UE na criação tanto de ‘mentes’ quanto de ‘mercados’ para a economia europeia de conhecimento” (*idem*). Mas essa definição e controle da produção científico-tecnológica não ficaram restritos ao espaço europeu, expandindo-se para outros países como “os Estados Unidos, a Austrália, a América Latina, o sudeste da Ásia e assim por diante” (*idem*). Os movimentos decorrentes do chamado Processo de Bolonha, ao se globalizarem, também promovem a desnacionalização da pesquisa, da ciência e da tecnologia, perdendo a referência nacional da autoria dos pesquisadores e das universidades, o que começa a gerar reflexões e ações de insurgência.

A mudança radical imposta pelas crises já analisadas remete, também, à queda do Muro de Berlim, em 1989, e à desestruturação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), em 1991, gerando, com isso, uma ideologia de que não há alternativas ao capitalismo uma vez que as experiências comunistas fracassaram. Ao mesmo tempo em que sustentam a ideologia pós-moderna, para a qual “a razão, a verdade e a história são mitos totalitários” (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p.10), também propagam *o fim da história*, defendido por Fukuyama (1992). A partir daí, a história da produção do conhecimento passa a ser interpretada como se constituindo de fases nas quais se realiza a interação de jogos, linguagens e expressões culturais. Todavia, em 2014, a obra *O Capital no século XXI*, de Thomas Piketty, desmonta essa ideologia, gera inquietude e um intenso debate na Europa, EUA e Brasil, entre outros países. Entrevistado por Andrew Hussey (2014, p.48) Piketty afirma: “Nas atuais circunstâncias o capitalismo simplesmente não pode dar certo”. E

complementa: “Defendo, sim, um imposto global progressivo, baseado na taxaço da propriedade privada. É a única solução civilizada”.

Feita essa síntese histórica para nela situar a universidade pública, passo a tratar de questões que atingem, mais diretamente, o conhecimento, a ciência e a técnica como produções que remetem à universidade e que se encontram sob uma intensa pressão.

Mudanças que atingem a organização das universidades brasileiras

Começo por destacar a instituição superior que antes se constituía em espaço privilegiado da produção científica e que muda para ser considerada como organização social. Com isso, a universidade passa a se orientar pelo estabelecimento de objetivos, metas e critérios de gerenciamento, os quais servirão como referência para avaliação de desempenho docente, discente e dos funcionários que, em algumas universidades federais, estão sendo substituídos por estagiários ou pelo fornecimento de pessoal, através de contratos com empresas terceirizadas.

Na sociedade atual, os conhecimentos científicos e tecnológicos se constituem como alicerce dos processos produtivos, sob a forma de máquinas e tecnologias cada vez mais avançadas e de modo a depender, cada vez menos, da força de trabalho humana. Em vista disso, a produção científica e tecnológica torna-se extremamente controlada e disputada. Assim, para que os países dependentes não formulem nem apliquem políticas nas áreas da ciência e da tecnologia, que venham a produzir conhecimentos inovadores com tecnologias próprias, os países centrais interferem na formulação dessas políticas (SANTOS, 2004) afetando os critérios que definem a produção científica nas universidades públicas, incluindo as brasileiras. As mudanças introduzidas pelos processos de reestruturação produtiva, aplicados nessas universidades, apontam para uma inserção subordinada da pesquisa científica, correspondente à dependência do Brasil ao capitalismo globalizado. Com isso, redefine-se a posição das universidades, agora subordinadas aos processos produtivos, promovendo-se o rebaixamento do seu papel histórico como instituições sociais responsáveis pelo ensino, pesquisa e extensão, antes articulados.

Ao efetuar uma análise da universidade pública brasileira, Orletti (2014) não se mostra contrária à expansão das vagas no ensino superior, desde que sejam acompanhadas das condições físico-estruturais e de trabalho para que se possa produzir e divulgar os conhecimentos resultantes de pesquisas. A autora justifica sua análise afirmando que “um dos

grandes problemas que existem no Brasil é o da educação, da educação básica. Sem uma progressiva educação básica de melhor qualidade e uma distribuição de renda adequada, a universidade fará pouca coisa sozinha” (ORLETTI, 2014, p.72).

Tratada como um bem público, a educação poderia se constituir em uma base forte de sustentação das universidades públicas destinadas, então, à produção do conhecimento, ciência, arte e tecnologia. Todavia, ao aderir ao movimento neoliberal, que retira o Estado como promotor de políticas públicas para a maioria da população, o Brasil submete-se às forças do mercado, ampliando o setor privado em detrimento do público, o que se reflete no financiamento da educação pública. Tendo isso claro, podemos entender as dificuldades enfrentadas pelas universidades públicas brasileiras para a produção de conhecimentos voltados ao avanço da sociedade, com a participação das camadas populares.

Na aparência do que é identificado como sociedade do conhecimento, se oculta a essência do poder do capital industrial e financeiro, que confere às universidades uma lógica articulada aos seus interesses, bem como define a irrelevância de atividades acadêmicas destinadas à melhoria das condições de vida e trabalho das classes populares. O que era caracterizado como pesquisa desinteressada passa a orientar-se pela imposição de um tempo mínimo para a produção, mas, principalmente, para a sua aplicação, determinando, desse modo, as regras da produção acadêmica também sujeitas ao tempo mínimo e à apresentação de resultados. E isso, que à primeira vista parece ser uma *explosão do conhecimento*, afeta a qualidade e a quantidade de resultados de pesquisas como afeta, também, a sua organização e volume, fragmentando a educação universitária com novas disciplinas organizadas de forma isolada, ou interdisciplinar ou, ainda, transdisciplinar.

Essa cobrança sobre o trabalho do professor-pesquisador traduz-se pelo formato estabelecido pelas entidades de apoio à pesquisa, como CAPES e CNPq, cujas comissões de avaliação criam regras para normatizar a análise dos projetos que lhes são encaminhados. Com isso, segundo Paula (2012), tem-se a quebra da autonomia dos pesquisadores acarretando, também, uma mudança naquilo que antes definia o exercício da docência articulado à pesquisa acadêmica. A autora chama a atenção para as consequências das políticas de avaliação estabelecidas por aquelas entidades, marcadas por relações de poder que separam e hierarquizam docentes e pesquisadores. Desse modo, também se estabelecem “assimetrias entre ensino, pesquisa e extensão, graduação e pós-graduação, professores e pesquisadores, dificultando a formação crítica e criativa dos atores envolvidos no processo educativo e a democratização do conhecimento científico” (PAULA, 2012, p.52).

Aprofundando essa discussão, pode-se indagar: as descobertas ocorridas nos últimos 40 anos, referência para a chamada sociedade do conhecimento, promoveram alterações significativas nas ciências, ou na sua estrutura, como ocorreu no passado? Essa pergunta fica sem resposta quando se verifica que o aumento das publicações em revistas científicas, bem como o surgimento de novas revistas, ao invés de expressar um aumento da qualidade das pesquisas divulgadas, pode expressar o resultado da pressão exercida pelas universidades sobre os pesquisadores. Destes é exigido um número determinado de produções divulgadas em periódicos bem avaliados e, se não corresponderem a essa exigência, os professores pesquisadores podem perder o lugar diferenciado que ocupam na universidade, principalmente na pós-graduação. Todavia, a cobrança de produtividade vinculada aos órgãos de divulgação, cuja qualidade é ou não reconhecida, pode acarretar a perda dessa qualidade associada à repetição dos problemas abordados com base em referências nem sempre confiáveis.

A universidade não está nem consegue ficar fora dos processos definidos pelo mercado. Ela se organiza para manter-se e, para isso, é assolada por tantos compromissos de gestão que acabam por afastá-la das atividades que respondem pela produção/expansão do conhecimento. Assim, ela só poderá afirmar-se em um contínuo processo de movimento, levantando novos problemas, propondo encaminhamentos e soluções, sempre novos. E à medida que se envolve e se aprofunda na busca de soluções para vencer os obstáculos e resolver os problemas, sem perceber, aumenta a velocidade e, com isso, divide esses problemas, distribui tarefas e organiza comissões para saná-los, sem perder o controle que restringe, cada vez mais, o tempo e o espaço para o debate sobre o que são, de fato, os problemas, suas origens e perspectivas de solução, se é que, nesse caso, elas existem...

A multiplicidade dos problemas novos impõe a fragmentação destes e das comissões encarregadas de apresentar soluções, atingindo a própria organização que, como alternativa, propõe a especialização da pesquisa, que passa a ser entendida como uma área de controle e intervenção na realidade, no sentido de apresentar soluções aos problemas pesquisados. Nesse processo de especialização da pesquisa está o elemento que, de fato, sustenta a organização e a gestão da universidade, a avaliação feita a partir da relação custo/benefício subordinando a produção do conhecimento à determinação econômica.

Peixoto (2009) trata da avaliação institucional refletindo sobre as possibilidades de aprimoramento da gestão das universidades federais e, ao mesmo tempo, sobre os limites encontrados com a aplicação do modelo determinado pela Lei N° 10.861, de 14/04/2004, que

instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Nesse sistema em que dados quantitativos e qualitativos são manipulados pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPA), a composição dessas comissões e o lugar que elas ocupam nas universidades assumem relevância para realizar a avaliação, produzir relatórios, além de divulgar os resultados obtidos. A autora caracteriza essa avaliação como um campo de disputas, resultante das alterações adotadas nos processos de trabalho com reflexos na formulação das políticas para a universidade. Dentre os temas apontados pela autora, para o debate sobre mudanças que afetam a educação superior, destaco a “produção de conhecimento fundado na pesquisa em grandes laboratórios e que demanda fortes investimentos estatais, em contraposição à perspectiva neoliberal do Estado Mínimo e à qualidade da oferta do seu ensino” (PEIXOTO, 2009, p.11).

Ao participar da análise sobre a intensificação do trabalho nas universidades federais, Oliveira (2009) começa por caracterizar o Brasil como um país tardio em vários aspectos, como é o caso do surgimento das universidades, que ocorreu somente no século XX enquanto em outros países, mesmo colonizados, aconteceu antes, como nos Estados Unidos que já possuíam universidades no século XVIII. De certa forma, podem-se apontar três deficiências da universidade brasileira que emergem na primeira metade do século XX. Ela é tardia, porque os países vizinhos, de língua espanhola, já a possuía desde o século XVI. Com a economia brasileira baseada na agricultura, essa produção não requeria o ensino superior. Outra deficiência é ser descaracterizada, porque, como uma unidade cultural e de saberes, fica prejudicada quando ocorre a sua criação, exigindo a agregação de faculdades que não abrem mão de sua autonomia. Também já surge ultrapassada, porque a modernização dos processos produtivos no pós-guerra exige mais do que conteúdos decorados que definem a formação acadêmica, pelo menos até os anos 1980 (RIBEIRO, 1999, p.101). Essas características históricas marcam a universidade pública brasileira, tornando-a vulnerável à força com que o capital a invade, visando controlar seu funcionamento e apropriar-se de sua produção.

Retomando a análise de Oliveira (2009), este vincula o trabalho destinado à produção do conhecimento ao lugar que as ciências e a tecnologia ocupam no padrão produtivo do capitalismo atual. Referindo-se à pesquisa realizada por Sguissardi e Silva Jr. (2009), Oliveira (2009) confirma a privatização das universidades públicas pela via da imposição do que chama um *produtivismo acadêmico*. Não é, propriamente, o mercado que invade as universidades públicas, mas a privatização dos fundos públicos pelo setor privado que os aplica segundo seus interesses, enquanto são desmontadas ou fragilizadas as condições de

produção da pesquisa nas instituições públicas. Estas passam para o controle seja da CAPES, seja do CNPq, cujas avaliações incluem a exigência de produtos, como publicações em revistas que apresentam conceitos destacados, conforme definidos pelo mercado das áreas. Principalmente nas Ciências Humanas, essa exigência constitui-se em barreira difícil de transpor.

Mesmo sendo tardia a criação da universidade brasileira, contraditoriamente, esta surge como: pública, laica e gratuita em todos os estados onde foi criada, diferentemente de outros países em que era forte a presença da Igreja nas universidades (OLIVEIRA, 2009). Outra contradição, observada pelo autor, é apontada na dupla possibilidade do espaço acadêmico de oportunizar tanto as condições de emancipação quanto as condições de alienação. Mas, na atualidade, as práticas acadêmicas expressam políticas que se caracterizam pela contenção de gastos para contratação de novos professores e pela redução dos salários associada ao aumento da carga horária e do número de turmas, ampliando-se tais políticas com as normas e exigências de produção científica.

Repercussões do padrão imposto ao trabalho docente

A organização acadêmica, sob a forma de departamentos, define a organização do currículo por disciplinas isoladas, as quais não contribuem para o andamento da pesquisa. Ainda assim, ela pode ter sido um avanço em relação às estruturas anteriores dos cursos, com base na cátedra, que estabelecia significativa distância entre o professor e o aluno. “Apesar de ter sido bastante enfatizado que o “sistema departamental constitui a base da organização universitária”, não seria exagero observar que (...) a implantação dessa estrutura, até certo ponto, teve apenas caráter nominal” (FÁVERO, 2006, p.34). Essa organização também apresenta limites ao acentuar a fragmentação e, conseqüente superespecialização, estimulando o surgimento de comunidades fechadas de cientistas, que se consideram autossuficientes. E avançando nas críticas, teme-se que a estrutura departamental possa abrir caminhos para as empresas terem acesso, e até o controle, sobre a produção do conhecimento. Isso tem sido observado em universidades latino-americanas que começam a buscar novos caminhos para a organização da educação superior, colocando no horizonte a perspectiva interdisciplinar.

Os efeitos da compressão espaço-tempo também se refletem na organização dos cursos acadêmicos, ao reduzir-se o tempo destinado à graduação e à pós-graduação. Ignora-se que os professores-pesquisadores tenham atividades nos cursos de graduação, pois, além das

aulas, orientações, reuniões e estudos referentes às pesquisas que realizam, lhes são cobradas publicações em periódicos avaliados pela CAPES. Sob essa pressão, aliada à compressão tempo-espaço, abandona-se uma proposta de formação consistente e coerente, com base em estudos que permitam refletir e tomar atitudes diante dessa realidade, apontando para a incerteza diante das contínuas mudanças no mercado de trabalho, o que preocupa, também, os estudantes de graduação e pós-graduação. Tais mudanças atingem o ensino, a pesquisa e a extensão, influenciando o formato gerencial da universidade, orientado para a arbitragem e administração dos contratos de professores, funcionários e empresas terceirizadas, que substituem, aos poucos, a perda de funcionários devido a não realização de concursos.

A formatação imposta à universidade pública, tornada organização social, afeta, principalmente, o trabalho docente, pela sua precarização e, conseqüente, desvalorização. Além do mais, a organização do trabalho docente é submetida ao modelo de Gestão pela Qualidade Total (GQT), refletindo-se na quantidade e qualidade da produção científica à medida que amplia o número de tarefas, associadas ao controle do que é estabelecido como qualidade para essas tarefas impostas aos professores (VIEIRA, 2004). Ademais, se acentuam com a implementação do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), trazendo conseqüências para a formação oferecida pelas universidades públicas (ORLETTI, 2014). Tais mudanças podem ser observadas fazendo-se um levantamento do regime de trabalho dos professores, dos quais são cobradas aulas na graduação, em diferentes institutos e/ou faculdades, e na pós-graduação, reuniões nos cursos de graduação e nos programas de pós-graduação, além do preenchimento de formulários e registro das notas obtidas pelos discentes no sistema de matrículas, trabalhos estes que antes eram feitos por funcionários. Nesses programas as pressões se acirram, porque eles dependem de avaliações externas, que lhes conferem conceitos, aos quais está associado o volume maior ou menor de recursos para as defesas de dissertações e teses, além de auxílios para os estudantes participarem de eventos. Mas, para isso – e aí se acentua a cobrança da CAPES – pesquisadores precisam publicar um determinado volume de artigos em periódicos reconhecidos. E aos orientandos, com bolsa de pesquisa ou mesmo sem ela, o que significa ter de trabalhar para sustentar-se, o tempo limite para a conclusão do mestrado é de dois anos e do doutorado, quatro anos.

Reformas efetuadas a partir dos anos 1990, orientadas por esse modelo de gestão, atingem a avaliação e o financiamento da educação que, por sua vez, definem estratégias para uma relação estável entre o Estado e o mercado, o que Vieira (2004, p.85) identifica como “a

padronização dos saberes e das práticas pedagógicas”. O autor levanta uma questão importante, que se manifesta sob a forma de padronização e controle do trabalho docente. Trata-se dos saberes da experiência e das formas culturais de manifestação e contestação, que tanto podem apontar para a submissão às reformas neoliberais aplicadas às universidades, como podem, também, apontar para a construção de estratégias de organização e resistência de professores e estudantes a essas reformas.

Mas isso parece não se constituir como problema em uma sociedade na qual o mercado de trabalho já não oferece vagas permanentes, mudando constantemente as funções oferecidas aos trabalhadores e cobrando deles o estabelecimento de metas no plano de trabalho e avaliação do alcance destas ao final de cada ano, quando as atividades devem ser replanejadas. Isso é feito de tal forma que a qualidade da formação é subsumida pela capacidade desses trabalhadores se manterem em contínuo movimento de reciclagem. Eles precisam efetuar novas formações se pretendem manter-se empregados, submetendo-se às exigências impostas pelo capital, as quais se caracterizam por reduzir, consideravelmente, o tempo de vida produtiva de um trabalhador. Então, nesse caso, por que oferecer uma formação universitária qualificada e que, constantemente, vai exigir reformulações por parte das empresas, muitas das quais já oferecem cursos de reciclagem?

Em consequência, a produção de artigos com intensidade e volume industriais, tanto no Brasil, como em escala mundial, tem resultado na apropriação indevida de obras, na divulgação de resultados não correspondentes à realidade da pesquisa, e até em plágios. Paralelamente, evoluem casos em que o cansaço produz o adoecimento de pesquisadores, conforme estudos sistematizados na obra organizada por Fidalgo; Oliveira; Fidalgo (2009), ao mesmo tempo em que muitos se rebelam contra as normas que, historicamente, remetem ao Processo de Bolonha, ocorrido em 1999. Essas normas estão relacionadas à avaliação do trabalho e da produção do professor-pesquisador com base em critérios de produtividade, estimulando a competição e a falsificação dos dados de pesquisa, pela impossibilidade de atingir as metas definidas dentro do tempo que foi estipulado. Nas universidades públicas essa realidade se acentua com a expansão desordenada dos cursos de pós-graduação e, no mesmo processo, atinge a organização de grupos de pesquisa ao estimular a competição entre os professores que exercem apenas a docência e aqueles que, com enormes esforços, acumulam a docência na graduação e pós-graduação, além da pesquisa, da orientação de dissertações e teses, bem como de outros que realizam atividades de extensão envolvendo alunos.

Com isso, forjam-se discussões sobre o que seria um modelo de universidade, no caso, uma universidade pública. Há, de um lado, análises que concordam com o tratamento das pesquisas e publicações científicas como mercadorias as quais precisam ser divulgadas, além de ter seu próprio mercado editorial. E, do outro, conforme Jeronimo (2014, p.62) “os modelos que preconizam um entendimento do conhecimento científico como bem público, não apropriável em sua essência, especialmente quando financiado por entes públicos”. A pressão para a divulgação contínua de pesquisas associadas à concessão dos financiamentos está gerando uma produção sem base concreta, que se apresenta sob a forma de cópias e de resultados não verificados. Na competição por espaços em periódicos avaliados e reconhecidos nacional e internacionalmente, podem estar ocorrendo situações que, de certa forma, anulam o discurso de uma real produção científica. Isso pode ser observado na publicação de artigos assinados por vários autores, no tráfico de influência nos órgãos de pesquisas e revistas científicas para obter financiamentos e ganhar espaços para publicar, bem como em fraudes, o que permite perceber a força que o capital exerce sobre a produção científica, com o intuito de se apropriar desta que hoje se constitui em meio de produção.

Desse modo, aumenta cada vez mais a pressão sobre os pesquisadores, no sentido de que as pesquisas por eles desenvolvidas estejam em conformidade com os critérios mercantis, para que possam obter auxílio sob a forma de bolsas ou de financiamentos ou buscar o apoio de empresas que lhes garantam os recursos para continuar pesquisando. Dessa forma, corre-se o risco de ver a pesquisa, como alicerce da universidade pública na sua relação com o ensino e a extensão, tomar um rumo definido pelo mercado, colocando em dúvida a isenção dos dados coletados e os resultados obtidos, bem como o equilíbrio necessário para definir pesquisas de ponta e desenvolver estados da arte nas diferentes áreas, considerando a força que exercem as comissões avaliadoras e os editais para obtenção dos financiamentos. Sempre que buscam apoio, sob a forma de financiamentos ou bolsas de produtividade, cabe aos pesquisadores ajustarem-se às exigências mercadológicas de classificação. “O risco é que o equilíbrio necessário para que os resultados sejam isentos se fragilize, e nos caminhos das pesquisas de ponta e no desenvolvimento dos estados-da-arte pese a influência dos editais e suas comissões” (JERONYMO, 2014, p.63).

No Brasil, a pesquisa conta com financiamento público de agências como a CAPES que, além de regulamentar a pesquisa, também é responsável por avaliar e, de posse dos dados, conferir uma nota aos cursos de pós-graduação que passam a depender dessa avaliação para obter recursos sem os quais não conseguem avançar, o que evidencia a sujeição das

universidades brasileiras ao produtivismo acadêmico. Há outras agências, como o CNPq, a Agência Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), além das fundações estaduais de apoio à pesquisa. A classificação das universidades, levando em consideração a produção dos professores e, atualmente, acrescentando a dos estudantes, principalmente os de pós-graduação, orienta-se por uma concepção positivista de ciência, confirmada por avaliações que consideram os níveis de excelência dessa produção, representada pela publicação de artigos em revistas também avaliadas pelos mesmos critérios.

O acirramento dessas exigências estabelece uma disputa entre os comitês de avaliação tanto internos, como é o caso dos comitês de ética na pesquisa subordinados à área da saúde, quanto os que estão sediados na CAPES ou no CNPq. Um exemplo é o que envolve pesquisadores da área de Antropologia, do Departamento de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual de Londrina (CLCH/UEL) que, em maio de 2014, se retiraram do Comitê de Ética em Pesquisa. Justificam, nas redes sociais, que esse Comitê se sustenta sobre as concepções das ciências da saúde, que acabam por submeter aos seus critérios a avaliação de pesquisas envolvendo seres humanos na área das ciências humanas e sociais. Outro se refere ao Projeto: *Crise do capital e fundo público: implicações para o trabalho, os direitos e as políticas sociais*, envolvendo a Universidade de Brasília, (UnB), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), atendendo ao Edital n. 071/2013 que, avaliado pelo Sistema Integrado CAPES (SICAPES), não foi aprovado com a justificativa de que o materialismo histórico-dialético não é um método adequado à pesquisa. Como anteriormente afirmado, é a CAPES que centraliza essas avaliações que, por seu turno, permitem a classificação, tanto dos programas de pós-graduação quanto da produção docente e discente, acabando por definir, também, o volume de recursos destinados às universidades.

O processo de avaliação dos cursos, pela CAPES, orienta-se por indicadores que, na atualidade, têm evoluído para uma cobrança de produtividade que vai além das condições objetivas e subjetivas oferecidas aos docentes e discentes. Isso ocorre para corresponder às suas exigências, estabelecendo-se uma competição exacerbada entre pesquisadores da mesma área e do mesmo programa de pós-graduação, estendendo-se aos pesquisadores dos demais programas, tendo em vista que a dotação de recursos está vinculada à obtenção de um conceito, que o máximo é sete e o mínimo é três. A categoria lida ainda com a disputa em torno de seu plano de carreira, que recebeu forte impacto da concepção produtivista em vigor. Implantado na primeira metade do ano de 2012, durante uma greve docente, o plano de

carreira premia docentes que consigam fontes externas de financiamento à pesquisa e atribui grande peso às publicações (JERONYMO, 2014). Além da CAPES, o CNPq se constitui, também, em uma referência para a produção e avaliação científicas, através do financiamento de bolsas de pesquisa de produtividade, com as quais apoia pesquisadores e estudantes, estes desde a graduação através de projetos de Iniciação Científica.

Na mesma Itália onde foi assinada a Declaração de Bolonha, em 1999, hoje é outro o movimento que, no sentido contrário, defende uma *Slow Science*¹ questionando os prazos curtos para a produção científica, associados a outras exigências que determinam essa produção em universidades e instituições de pesquisa (WOOD JR, 2012). Esse movimento se estende por outros países europeus, sendo que, na França, a questão colocada é sobre o privilegiamento da quantidade em relação à qualidade, que transforma pesquisadores em operários de uma linha de montagem em contínuo movimento, condenando aqueles que não entram no processo porque passam a ser desprezados e identificados como preguiçosos e improdutivos. Isso, que os pesquisadores condenam como sendo uma praga, se alastra para além das fronteiras nacionais e desconsidera princípios essenciais à produção do conhecimento, como os valores éticos, a humildade e a paciência em buscar resultados da pesquisa. “Os cientistas signatários da *slow science* entendem que o mundo da ciência sofre de uma doença grave, vítima da ideologia da competição selvagem e da produtividade a todo o preço. A praga cruza os campos científicos e as fronteiras nacionais” (WOOD Jr, 2012, p.64).

A discussão acerca do redemoinho que está acometendo a produção científica e tecnológica também chega à Revista *Universidade e Sociedade*, não por acaso publicada pelo Sindicato dos Docentes de Ensino Superior (ANDES-SN). Em seu nº 49, Jöel Candau discute o movimento *slow science* que atinge as universidades brasileiras, em que os pesquisadores parecem estar colocados em uma máquina, cujo movimento automático não admite intervalos de tempo para descanso ou mesmo para pensar. Todavia tempo/espaço, hoje globalizados, não são definidos pelos pesquisadores, mas pelo mercado que aguarda suas produções para delas apropriar-se. Assim, “nossas instituições e, ainda mais, a pressão social, promovem a cultura do imediato, do urgente, do tempo real, do fluxo intenso, dos projetos que se sucedem a um ritmo cada vez mais rápido” (CANDAU, 2012, p.8).

Esse formato imposto à produção científica se traduz pelo volume de artigos publicados que, dentro do breve tempo que os cientistas dispõem, em vista das tarefas que

¹ A expressão *slow science* pode ser entendida como uma ciência sem pressa.

lhes são cobradas, não corresponde à sua capacidade de ler e debater tal produção nas universidades. Todo um conjunto de imposições orientadas pelo paradigma da produtividade, associada ao que é qualificado como eficácia e eficiência, se refletem sobre o trabalho de professores-pesquisadores das universidades, não só nas brasileiras, mas em nível mundial. Como esses professores-pesquisadores não são fantoches desempenhando tarefas sob um comando programado de fora, embora assim estejam sendo tratados, é claro que se manifestam, resistem e até podem assumir posições de rebeldia como veremos a seguir.

Questões que podem apontar a rebeldia e a defesa da universidade pública

A universidade tanto pode assumir uma função operacional, enquanto formadora de mão de obra especializada para o mercado, como também pode assumir um caráter militante, em luta para a aplicação de determinadas políticas. Vale ressaltar, ainda, que se uma universidade na qual a sua produção, nas áreas do ensino, pesquisa e extensão, se orienta pelo direito de cidadania, é porque investe na prática dos valores democráticos como imperativos ético-políticos, os quais definem o saber como direito de todos.

Uma avaliação dos resultados da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe, realizada em 2008, na Colômbia, possibilita efetuar uma prospecção das necessidades e oportunidades, no âmbito da educação superior, que se colocam às populações dos países latino-americanos e caribenhos. Para isso, leva em consideração a sua história, a riqueza das literaturas, das culturas e das artes. Além disso, também observa as mudanças que ocorrem no contexto global, preparando os países que dela participaram para enfrentá-las de maneira integrada e solidária. E, nesse sentido, aponta a necessidade de formular políticas que articulem o compromisso social com a autonomia das universidades, de maneira a promover a oferta de alternativas e inovações na produção/reprodução do conhecimento científico-tecnológico, histórica e socialmente produzido. E, nesse sentido, “promover o estabelecimento e consolidação de alianças estratégicas entre governos, setor produtivo, organizações da sociedade civil e instituições de Educação Superior, Ciência e Tecnologia” (DOCUMENTO, 2008, p.236).

Parece não haver uma relação entre o setor produtivo e industrial e os pesquisadores nos países latino-americanos, promovendo-se uma separação e ignorância mútua entre esses dois campos. Na esfera da produção industrial, esta funciona pela aplicação de tecnologias importadas. Nas empresas que exportam matérias primas, ou aplicam processos iniciais

exigidos pelo mercado internacional para o qual essas mercadorias serão exportadas, como é o caso do agronegócio no Brasil, observa-se o desinteresse pela pesquisa acadêmica nacional, como se esta nada tivesse a oferecer àquelas empresas. Ocorre que as ações acadêmicas, mesmo visando transformações sociais, são atravessadas por contradições, no caso, a formação direcionada ao mercado de trabalho irá focar na produtividade, com eficácia e eficiência, associada à *empregabilidade*. Assim, considerando tais contradições no âmbito das relações sociais entre a produção coletiva x apropriação privada de bens e conhecimentos, um grande desafio colocado às universidades públicas é enfrentar essa relação entre o mundo do trabalho e o mundo da produção do conhecimento, da ciência e da tecnologia.

Pesquisadores, pareceristas, professores, conferencistas, administradores, tudo se mistura no tempo e no espaço de uma produção que parece flutuar porque dela se perde o controle. “Mas essa degenerescência de nossa profissão não tem nada de inevitável. Resistir à *Fast Science* é possível. Podemos promover a *Slow Science* priorizando alguns valores e princípios fundamentais” (CANDAU, 2012, p.9). Entre esses valores e princípios, o autor recomenda a não submissão ao produtivismo imposto, além da adoção de métodos, estratégias e instrumentos que definam a avaliação não pela quantidade, mas pela qualidade do que é produzido, refletindo sobre as condições de produção/reprodução do conhecimento científico e tecnológico nas universidades.

A organização das universidades públicas precisa estar assentada sobre um compromisso com a regulamentação e a observação da ética na pesquisa e na produção do conhecimento. Por isso, “a Declaração Mundial sobre Educação Superior, aprovada em Paris em 1998, determina que todas as funções universitárias – ensino, pesquisa e extensão – devem ser exercidas com uma dimensão ética. Isto é, sujeitar todo o seu trabalho às exigências éticas” (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p.35). Dessa forma, a produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, definida pelo e direcionada para o mercado, acaba por se confrontar com a intervenção política da sociedade civil, visando democratizar o seu acesso bem como o da informação e do conhecimento necessários à vida social e cultural. E nesse contexto no qual se situam as universidades brasileiras, mormente as públicas enquanto objeto dessas reflexões, é que se coloca a indagação que dá título ao artigo. A resposta depende daqueles e daquelas sobre os/as quais recaem as mudanças aqui analisadas. As contradições parecem estar se acirrando...

Referências

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Ed. Boitempo, 1999.

BANCO MUNDIAL. *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (El Desarrollo en la práctica). Washington, D. C.: BIRD/Banco Mundial, 1994.

BERNHEIM, Carlos Tünnerman; CHAUI, Marilena. *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da Conferência Mundial sobre Educação Superior*. Brasília/DF: UNESCO, 2008.

BORGES, Maria Creusa. Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o processo de Bolonha e seus desdobramentos. *Educação & Sociedade*. Campinas/SP: Unicamp, v.34, n.122, pp.67-80, jan./mar., 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, n.24, pp.5-15, set./out./nov./dez., 2003.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

DOCUMENTO. Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe. *Revista Avaliação da Educação Superior*, v.14, n.1. Campinas; Sorocaba/SP: UNISO, pp.235-246, mar., 2009.

FÁVERO, Maria de Lourdes. Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Revista Educar*. Curitiba/PR: Ed. UFPR, n.28, pp.17-36, 2006.

FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora; FIDALGO, Nara Luciene (Orgs.). *A intensificação do trabalho docente*. Tecnologias e produtividade. Campinas/SP: Papirus, 2009.

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

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. 7. Ed. São Paulo: Loyola, 1998.

HUSSEY, Andrew. A libido do capital. The Observer. *Carta Capital*. São Paulo: Editora Confiança, Ano XX, n.800, pp.46-49, 21/05/2014.

JERONYMO, Guilherme. Tornada mercadoria, a pesquisa é fator de competição e estresse. *Revista ADUSP*. São Paulo: USP, n.56, pp.61-68, mar., 2014.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina/PR: Editora Planta, 2004.

ORLETTI, Elizabeth. A Universidade pública brasileira cresce para menos. Tema: Educação e trabalho docente. *Universidade e Sociedade*. Brasília/DF: ANDES-SN. Ano XXIII, n.53, pp.60-73, fev., 2014.

OLIVEIRA, Francisco. Recuperando a visão? In: SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos Reis. *Trabalho intensificado nas federais*. Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009, pp.11-16.

PAULA, Maria de Fátima. Políticas de avaliação da educação superior e trabalho docente: a autonomia universitária em questão. *Universidade e Sociedade*. Brasília/DF: ANDES/SN. Ano XXI, n.49, pp.51-61, jan., 2012.

PAULANI, Leda Maria. A crise do regime de acumulação com dominância da valorização financeira e a situação do Brasil. *Estudos Avançados*. São Paulo: IEA/USP, v.23, n.66, pp.25-39, 2009.

PEIXOTO, Maria do Carmo. A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. *Revista Avaliação da Educação Superior*. Campinas; Sorocaba/SP: UNISO, v.14, n.1, pp.9-28, mar. 2009.

RIBEIRO, Marlene. *Universidade brasileira “pós-moderna”*: democratização x competência. Manaus: Ed. UFAM, 1999.

ROBERTSON, Susan L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para a construção do Estado? *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, v.14, n.42, set./dez., pp.407-422, 2009.

SANTOS, Theotônio dos. *Construir o futuro: o papel das ciências sociais*. Do terror à esperança. Auge e declínio do neoliberalismo. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2004, pp.58-72.

SGUISSARDI, Valdemar. *Universidade brasileira no século XXI*. Desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e formação universitária. *Educação & Sociedade*. Campinas/SP: Editores Associados, v.29, n.105, pp.991-1022, set./dez., 2008,

VIEIRA, Jarbas Santos. *Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade*. Pelotas: Seiva Publicações, 2004.

WOOD Jr., Thomaz. Slow Science. Gestão. *Revista Carta Capital*. São Paulo: Ed. Confiança Ltda. Ano XVII, n. 698, pp.64, 23/05/2012.

MARLENE RIBEIRO

Professora Titular e bolsista de produtividade do CNPq, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; orientadora de dissertações e teses. Contato: marlene.ribeiro@ufrgs.br / marlene.ribeiro@pq.cnpq.br