



Universidade, produção do conhecimento e avaliação

University, production of knowledge and evaluation

Rosemary Dore Heijmans
rrosedore@yahoo.it

Resumo: O texto focaliza mudanças na universidade pública, nas últimas décadas do século XX, quando o trabalho aí realizado passou a ser avaliado segundo critérios empresariais, ao mesmo tempo em que foram cortadas as verbas para as atividades acadêmicas e de pesquisa. Em consequência, foi intensificada a competitividade entre grupos de professores e pesquisadores, agravando-se profundamente a falta de solidariedade e levando a exclusões de todo tipo. Com isso, aumentou violentamente o estresse de docentes e pesquisadores, bem como de estudantes de pós-graduação. Nessa atmosfera, grande parte da produção das universidades públicas é desenvolvida à custa de "assédio moral", "terror psicológico", "síndrome de *burn-out*".

Palavras-chave: expansão e diferenciação do ensino superior, trabalho docente, mercantilização do conhecimento, pesquisa universitária, "assédio moral", critérios de avaliação.

Abstract: This paper focuses on changes that occurred in the public university system during the last decades of the 20th century, when the work carried out by this institution started to be evaluated according to entrepreneurial criteria. At the same time the public funding of academic activities and research was reduced. As a consequence, the competitiveness between groups of professors and researchers was intensified, reinforcing the lack of solidarity and producing all sorts of exclusions. Thus, the stress felt by professors and researchers as well as by graduate students increased enormously. In such an atmosphere, a major part of the public universities' production is developed on the basis of "moral mobbing", "psychological terror" and "burn-out syndrome".

Key words: expansion and differentiation of higher education, teaching, commodification of knowledge, university research, moral mobbing, evaluation criteria.

Introdução

As transformações ocorridas na universidade pública durante as últimas décadas do século XX, especialmente as de oitenta e noventa, estruturaram novas condições de trabalho, submetendo a produção e a distribuição do conhecimento a cri-

térios empresariais. Neste texto, identifico algumas consequências da subordinação do trabalho acadêmico a parâmetros de mercado, quando foram intensificados os cortes de verbas para o ensino, a pesquisa e a extensão. Parto da análise de Gramsci sobre a organização escolar e sobre o processo de diferenciação

da escola média (Soares, 2001), reflexão que foi enriquecida por Boaventura Santos (1997) em estudo sobre a universidade.

A democratização da universidade, na Europa e no Brasil, foi acompanhada pelo estabelecimento de mecanismos para sua diferenciação, não apenas de cursos oferecidos e

de tipos de instituições, como também pela hierarquização do saber. Na segunda metade do século XX, ela é submetida a cortes orçamentários diversos, condicionando o trabalho acadêmico a adaptar-se a regras do mercado capitalista, o que afeta a liberdade de pesquisa e de produção do conhecimento. Procuo mostrar que, no atual quadro de penúria orçamentária, de concorrência acirrada entre grupos de pesquisadores, de falta de solidariedade e de exclusões de todo gênero, tem aumentado violentamente o estresse de docentes e pesquisadores, bem como de estudantes de pós-graduação, fazendo com que grande parte da produção das universidades públicas seja desenvolvida às custas de “assédio moral”, “terror psicológico”, “síndrome de *burn-out*”.

Diferenciação, mercantilização e avaliação da universidade

A expansão e a diferenciação da universidade foi objeto de um estudo de Boaventura Santos (1997) que constitui, a meu ver, uma interessante ampliação, para o ensino superior, da análise feita por Gramsci (2001) a respeito das transformações ocorridas na escola média, na virada do século XIX para o XX.

Gramsci se interessou pela questão da escola como um político cuja maior preocupação era a de educar a classe trabalhadora para que ela fosse capaz de compreender o seu próprio mundo e o seu papel como construtora da história e, assim, exercer sua hegemonia. Conheceu, em seu tempo, os conflitos vividos pela escola humanista, ocorridos no contexto mais amplo da crise do Estado liberal, do capitalismo de livre concorrência. Os problemas da escola humanista, cujo objetivo era o de preparar os filhos das classes dirigen-

tes, expressavam, para o autor, o colapso de um determinado modo de vida. As exigências apresentadas pelo crescente entrelaçamento entre ciência e vida, com a expansão da indústria, da ciência e da técnica, tinham exercido pressões no sentido de redefinir a formação do “dirigente” que, até então, era predominantemente humanista. Isso ocorre no mesmo momento em que as pressões sociais da classe trabalhadora, que se organizara e ganhara forças durante o século XIX, obrigam os grupos dominantes, no final desse século, a redefinir seu projeto de hegemonia. É quando o Estado se amplia, abrindo espaços para a participação social e política das classes subalternas, constituindo-se, então, os sindicatos, os partidos, a escola pública. Ao mesmo tempo em que crescem essas instituições da sociedade civil, os grupos dominantes procuram subordiná-las à sua direção política e cultural, à sua hegemonia.

A crise da escola humanista se dá num contexto de mudanças na organização do trabalho, quando surgem novas tarefas técnicas no âmbito da produção, diversificando e aumentando a demanda por trabalhadores qualificados. Em resposta às exigências do setor industrial pela qualificação técnica, começou a se multiplicar a criação de escolas profissionalizantes, o que foi apresentado aos trabalhadores como se fosse uma democratização das suas oportunidades de “subir na vida”. Contemporâneo do movimento de expansão desse tipo de escola, Gramsci o critica insistentemente. Para ele, as escolas profissionalizantes não tinham um princípio educativo claro, e sua multiplicação só contribuía para aprofundar o formato dualista que assume a organização escolar na sociedade capitalista, uma escola para a elite e outra para os filhos dos trabalhadores. Essa tendência deveria ser combatida pelo reforço a uma for-

mação unitária, técnica e geral; mais do que isso: uma formação que preparasse os trabalhadores para serem dirigentes. Tal é o objetivo de sua proposta para a “escola unitária” (cf. Soares, 2000).

Os educadores liberais também passam a criticar o dualismo escolar e, no início do século XX, organizam um movimento em âmbito internacional para a construção de uma escola única (conhecido como escola nova ou ativa). A partir daí, foram formuladas diretrizes para reformar a escola em vários países da Europa, bem como nos Estados Unidos e no Brasil. Contudo, as propostas desse movimento não eliminaram a dicotomia da escola (e nem pretendiam – ou mesmo poderiam – eliminá-la). As propostas então apresentadas expressavam muito mais uma mudança na formação de quadros dirigentes e dirigidos, para manter a divisão da escola. A formação de dirigentes muda porque já não podia mais ser caracterizada apenas pela cultura geral, de base humanista. Requeria a incorporação dos avanços da ciência e da técnica, para formar o especialista, que também teria um preparo político. Já a formação para as classes subalternas assume uma configuração predominantemente profissional, destinada ao exercício de funções técnicas e instrumentais na produção industrial. Trata-se de um modelo dualista. Mas como responder às pressões sociais pelo acesso ao saber e, ao mesmo tempo, garantir a formação de seus próprios quadros intelectuais, as elites dirigentes? O problema dos educadores que defendiam os interesses da classe dominante passa a ser o de apresentar suas idéias sobre a diferenciação escolar no interior de uma proposta para construir uma escola *única*. Aparentemente *única*, mas efetivamente *dual*. Não faltaram recursos advindos das ciências então em celeridade desenvolvimento, como a biologia e a psi-

ciologia, para fundamentar a diferenciação interna da escola (cf. contribuições de Claparède, 1928; Ferrière, 1930; Binet, 1922). Desvendando essa trama política, Gramsci a interpreta como a “marca social” da escola. A diferenciação da escola dava aos trabalhadores a ilusão de que estava ocorrendo uma democratização do ensino, mas, ao contrário disso, ela aprofundava a divisão da organização escolar para preservar as distinções sociais, estratificando-as em “formas chinesas” (Gramsci, 2001).

Seguindo uma linha de análise similar à que Gramsci realiza sobre a escola média, o professor Boaventura Santos (1997) mostra que um caminho bem parecido é seguido pela universidade na Europa. Se a diferenciação da escola média, agravando o seu dualismo, se manifesta no início do século XX, quando tem lugar uma grande expansão da escola pública e gratuita na Europa, a diferenciação da universidade se inicia depois da Segunda Guerra Mundial, mas é intensificada na década de sessenta, quando explode a demanda social por cursos superiores. O professor português afirma que o modelo de alta cultura da universidade, *locus* de produção do conhecimento científico avançado e destinado à formação de elites¹, ganhou centralidade no século XIX² e entrou em crise no final desse mesmo século (Santos, 1997, p. 193). Isso ocorreu quando o Estado foi se modificando para “compatibilizar, dentro do marco das relações sociais capitalistas, as exigências do desenvolvimento econômico com os princípios filosófico-políticos da igualdade,

da liberdade e da solidariedade que subjazem ao projeto social e político da modernidade” (Santos, 1997, p. 211).

Na década de sessenta, emerge a cultura de massa, com uma lógica distinta e mais dinâmica, e pressiona o tradicional modelo universitário elitista, o qual perde sua centralidade. Tratando-se de uma contradição que a universidade não consegue superar e que representa a sua *crise de hegemonia*, sua ação se converte em gerir os conflitos por ela enfrentados, mediante o procedimento designado pelo autor como “dispersão de tensões”, o qual abrange mecanismos de diferenciação da universidade, hierarquização de saberes e sua submissão à lógica empresarial (Santos, 1997, p. 190).

A explosão das demandas sociais por ensino universitário na década de 1960, forçando a abertura da universidade para as classes subalternas, realizou-se por meio dos mecanismos de gestão de contradições. Assim, explica Boaventura Santos, a universidade procurou incorporar, de forma limitada, grupos sociais que dela estavam excluídos, diferenciando-se internamente, ao oferecer formação profissional, pesquisa aplicada e extensão universitária. Multiplicaram-se as universidades, assumindo novas formas de estratificação e diferenciação, seja com relação ao tipo de conhecimento produzido ou à origem do corpo estudantil. Foi quando surgiram as faculdades de especialização profissional (Engenharias, Economia, Administração) e as faculdades “culturais” (Letras e Ciências Sociais), bem como os pro-

gramas vocacionais de duração reduzida (curta duração). Quanto à pesquisa aplicada, o autor afirma que ela vem das exigências de competitividade na área do mercado capitalista, em âmbito internacional, associando ganhos de produtividade e desenvolvimento tecnológico e convertendo a ciência em força produtiva. A extensão, por sua vez, aparece na universidade como decorrência das críticas sociais e políticas ao seu afastamento da sociedade, gerando conhecimentos que poderiam servir à solução de problemas do mundo contemporâneo.

Nos anos setenta, com a crise financeira do Estado, a universidade perde ainda mais a centralidade no campo da pesquisa básica – e mesmo sua exclusividade em alguns países. Além disso, acrescenta Boaventura Santos, acirraram-se as denúncias sobre a queda da qualidade da produção cultural, devido ao crescimento de universidades de massa, o que baixou os níveis de exigência da distribuição da cultura. Depois disso, houve uma reversão no tratamento dado à pesquisa, que envolveu a criação de centros de pesquisa pelas próprias empresas, de centros universitários pelo Estado, com maior flexibilidade, a concentração de recursos financeiros disponíveis em universidades consideradas capazes de realizar investigação e, ainda, o estímulo à captação de recursos externos, não estatais. Se, nos anos sessenta, a universidade começa a fazer pesquisa aplicada, nos anos setenta esta última ganha ênfase nas investigações, e, assim, emerge a

¹ O eixo da dualidade da universidade é, na opinião do autor, a relação entre educação e trabalho, o mundo ilustrado e o mundo do trabalho. É uma dicotomia que vem se transformando desde o capitalismo liberal, mas, a partir do final do século XIX, e especialmente depois dos anos quarenta, instalou-se tanto no campo da educação quanto no do trabalho: a educação geral passou a ser também educação para o trabalho, e este, tornando-se trabalho intelectual, qualificado, passou a ser produto da formação profissional. Parafrazeando a análise de Gramsci sobre a escola, Boaventura Santos diz que houve, então, dois tipos de ruptura: a educação cindiu-se entre a cultura geral e a formação profissional, enquanto o trabalho, por sua vez, dividiu-se entre o trabalho qualificado e o trabalho não qualificado (Santos, 1997, p. 196). Nos anos sessenta, as modificações ocorridas na universidade consistiram numa resposta às mudanças na dicotomia trabalho-educação, trazendo para o seu interior a formação profissional para, assim, administrar a contradição advinda da emergência da cultura de massa ao reforçar a “centralidade na formação da força de trabalho especializada” (Santos, 1997, p. 196).

² O modelo mais expressivo dessa concepção de universidade, segundo o autor, foi o alemão (a universidade de Humboldt).

questão do relacionamento entre universidade e indústria.

As mudanças na qualidade da produção cultural, a estagnação econômica, a crise de recursos financeiros do Estado, a reestruturação do orçamento na área social e a deterioração de políticas sociais, no quadro das políticas neoliberais, produzem, segundo Boaventura Santos, um retorno ao elitismo da alta cultura e de políticas para promovê-lo, que se manifesta nos anos oitenta. Essa tendência, observa o autor, liquida as “aspirações democráticas que acompanharam nos anos sessenta as políticas de massificação” (Santos, 1997, p. 195).

Dentre os problemas decorrentes dos cortes do orçamento e da desaceleração da atividade industrial, que afetam a vida institucional das universidades, o autor ressalta o estímulo à participação na luta pela produtividade industrial, levando a universidade a se submeter a critérios de avaliação de desempenho que predominam no campo empresarial.

Diferenciação da universidade no Brasil e submissão do trabalho acadêmico à lógica empresarial

Embora o surgimento da universidade no Brasil seja bem mais recente do que na Europa, e também diferente do processo ali desenvolvido, considero que a trajetória que seguimos a partir dos anos sessenta aproxima-se daquela descrita por Boaventura Santos.

Até os anos sessenta, a organização da escola superior no Brasil apresentava uma relativa homogeneidade. Sua função predominante era a de elaborar quadros dirigentes, com uma tônica essencialmente acadêmica.

A grande expansão da demanda social pelo ensino superior verificou-se no final dos anos sessenta³, em grande parte porque caíra a legislação que ainda impedia o acesso à universidade de jovens egressos de cursos médios profissionalizantes, cursos estes que, desde os anos cinquenta, tinham se multiplicado enormemente. Para responder às crescentes pressões sociais sobre a universidade, foram adotados aqueles mecanismos de diferenciação da escola superior mencionados por Boaventura Santos (1997), dando lugar a cursos de duração reduzida: engenharia de operação, licenciaturas curtas, formação de tecnólogos. Consistiam em alternativas cujas características eram distintas da tradicional formação de nível superior, pois enfatizavam os aspectos profissionalizantes e dispensavam aqueles de formação geral. Por suas especificidades, elas contribuíam para reproduzir, no nível superior, a dualidade já existente na escola média (Soares, 1982). Nesse sentido, a escola superior foi ampliada com a diferenciação de suas funções: além da formação de quadros intelectuais para o exercício de funções dirigentes, passou também a preparar quadros técnicos para as tarefas práticas imediatas da produção.

Os programas de formação profissional de curta duração foram

acompanhados pela multiplicação de escolas privadas de nível superior, a partir das reformas realizadas no final dos anos sessenta e durante os anos setenta, respondendo a exigências próprias do contexto político autoritário da ditadura militar, quando foram adotadas medidas para garantir a inserção da economia brasileira no quadro do capitalismo monopolista.

Nos anos oitenta, vastos setores da sociedade civil se mobilizaram para participar ativamente dos processos de construção da democracia no país, procurando consolidar, na carta constitucional a ser elaborada, garantias para uma sociedade mais justa e democrática. Então, o congresso constituinte contava com parlamentares dos mais diferentes matizes políticos, mas a correlação de forças permitia o avanço de propostas que representavam anseios das maiorias sociais⁴. Nesse contexto, foram estabelecidas importantes conquistas para a educação, como a definição, no orçamento da União, dos Estados e dos Municípios, de percentuais para serem destinados à educação. Além disso, foi fixada a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional⁵.

Nos anos noventa, a partir do governo Collor, configura-se uma nova relação de forças sociais e políticas, quando tem início o processo de discussão e implementação de condições políticas e institucionais para inserir o Brasil na dinâmica do mercado internacional. O governo Fernando Henrique Cardoso deu continuidade e ampliou as políticas

³ Com o processo de industrialização do país, iniciado nos anos trinta e ampliado nas décadas posteriores, surgiram novas tarefas técnicas que passaram a exigir da escola superior uma outra função: a de elaborar quadros técnicos, principalmente aqueles descritos como “intermediários” (ver Soares, 1982).

⁴ Durante os trabalhos da Constituinte (instalada em fevereiro de 1987), diversas organizações da área educacional mobilizaram-se para influir nos rumos que seriam traçados para a Educação. Essa mobilização começou antes mesmo da Constituinte, por ocasião da IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia, em 1996, cujo tema foi “A educação e a Constituinte”. Desse evento, resultou a “Carta de Goiânia”, na qual foram fixados os princípios que deveriam orientar o capítulo da Constituição em matéria educacional.

⁵ Ainda nesse contexto mais democrático, foi apresentado o primeiro projeto para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L.D.B.), expressando exigências dos movimentos na área educacional, que, entretanto, não foi aprovado.

iniciadas por Collor para ajustar o país às exigências de globalização da economia, estabelecidas por instituições financeiras e corporações internacionais. Foram introduzidas a reforma do Estado, as privatizações de empresas públicas, a abertura da economia ao mercado externo, a desregulamentação das relações de trabalho num quadro político no qual o executivo desconsiderou a ampla participação das maiorias sociais. Privilegiou, entretanto, outros grupos de interesses que representam o projeto governamental para “modernizar” o país, dentre os quais aqueles representados por organismos internacionais, como o Banco Mundial, que passaram a orientar a definição de políticas públicas em todas as instâncias da sociedade, particularmente na área de educação.

Aquelas indicações que Boaventura Santos apresenta para as mudanças da universidade na Europa, a partir dos anos setenta, manifestam-se com maior clareza no Brasil nos anos noventa. A redução da presença do Estado na sociedade, para liberar as forças do mercado, implicou o corte de investimentos na área social, como saúde, educação, moradia, segurança. A limitação da participação do Estado nos serviços públicos e a falta de verbas para manter as atividades na área social, associadas ao congelamento dos salários de professores e técnico-administrativos, redundaram na progressiva crise das instituições públicas, particularmente das universidades.

Nesse quadro, o reordenamento da universidade, além de intensificar sua diferenciação, se realiza a partir de diretrizes que visam ao aumento de sua produtividade, segundo critérios de racionalidade econômica. Desse modo, a relevância das atividades por ela desenvolvidas, como a formação, a pesquisa, a geração de conhecimentos, técnicas e instrumen-

tos de produção e serviços, é condicionada à ampliação do capital.

As políticas governamentais que estimulam a privatização das universidades públicas, definidas pelas estratégias mais amplas do governo para reestruturar o Estado e modernizar a economia, não têm se realizado apenas a partir de “fora”. Elas também têm contado com a colaboração ativa de professores que, no cotidiano das universidades públicas, contribuem para uma espécie de “privatização por dentro”, solapando os pilares que sustentam a idéia de universidade pública.

A política de privatização “por dentro” tem se realizado através de múltiplas estratégias, que o professor Luiz Humberto Pinheiro, aposentado da Universidade Federal da Bahia, tem denunciado com insistência (Pinheiro, 1997, p. 13). Uma delas refere-se ao crescimento de fundações dentro das universidades, que contribuiu para organizar e impulsionar processos dispersos de privatização interna e estabelecer formas mais diretas de relação com o mercado. Na ilusão de que essa forma de organização possibilita captar mais recursos extra-orçamentários, as universidades são transformadas em local de produção de serviços, em lugar de possível produtora de conhecimento (Pinheiro, 1997a, p. 69). Outra forma de privatização interna relaciona-se aos contratos com as agências de financiamento à pesquisa. Como bem mostra o professor Pinheiro, “individualmente ou em pequenos grupos”, muitos professores com titulação vão se separando do conjunto social dos docentes e da dinâmica coletiva e assumindo para si mesmos relações diretas com o mercado e com as agências financiadoras. Uma das consequências desse tipo de contrato é a gestão privada dos recursos públicos, pois, em geral, não há transparência pública, nem controle social dos con-

tratos com agências financiadoras e empresas (Pinheiro, 1997, p. 15). Os bens adquiridos com os recursos públicos são tratados como se fossem de propriedade do professor. A apropriação privada e o controle de instrumentos de trabalho intelectual, por uma minoria de professores, expressam poder e privilégios dentro da vida acadêmica, num injusto contraste com a maioria dos docentes. Os organismos que contratam o trabalho produzido nas universidades públicas apropriam-se privadamente do seu sentido, influenciando sobre suas definições, conteúdos e resultados (Pinheiro, 1997, p. 15).

A mercantilização do conhecimento tem, assim, contado com as próprias forças internas à universidade (Pinheiro, 1997a, p. 64). Um outro exemplo é dado pela corrida às aposentadorias, iniciada desde 1995, não obstante, nessa época, já fosse bastante divulgado que os direitos adquiridos dos funcionários públicos não seriam tocados. Grande parte dos professores, cuja qualificação no exterior foi garantida com recursos públicos, abandonou a universidade pública e hoje compõe o quadro docente de instituições privadas.

As atividades de extensão, por sua vez, não têm significado um permanente intercâmbio com a sociedade civil. Apresentam-se muito mais como venda de serviços, através da oferta de cursos pagos, assessorias e consultorias contratadas, apagando as fronteiras entre o público e o privado e servindo como instrumento para complementar recursos para a manutenção das universidades e do salário dos professores.

A privatização interna, como sublinha o professor Pinheiro, leva à fragilização das “práticas sociais compartilhadas, que historicamente dão vida e movimento à cultura universitária”, e à incorporação de valores de mercado, porque desloca a reflexão crítica para o pensamento

conformista e a qualidade para o produtivismo quantitativo. Os processos de privatização e as mudanças nas relações sociais do trabalho universitário significam que a universidade está perdendo o seu caráter público, democrático e crítico, ao mesmo tempo em que são fragilizados os seus compromissos sociais e éticos. A privatização externa é auxiliada pela privatização interna. Uma se realiza com o apoio da outra.

Ao diminuir a sua função de mantenedor das instituições públicas e gratuitas⁶, pressionando-as para racionalizar gastos e diversificar suas fontes de financiamento, sobretudo junto ao setor privado, o Estado aumenta também a sua função avaliadora, que dá prioridade à relação entre custo e benefício. É o chamado “paradoxo liberal”, o qual tem sido analisado através do conceito de “quase mercado” (Afonso, 1999). Ao estabelecer parâmetros curriculares e avaliações em nível nacional, o Estado se fortalece como avaliador, controlando objetivos pre-determinados. Entretanto, ao divulgar os resultados da avaliação junto à sociedade, estimula mecanismos de mercado⁷. No jogo entre “clientes” (consumidores dos serviços educacionais) e resultados da avaliação,

realiza-se a fórmula mais mercado e menos Estado.

No caso da universidade, a avaliação do seu desempenho é a outra face de sua formatação segundo um modelo empresarial, porque passa a ser subordinada a critérios de rentabilidade de investimentos que são próprios do mercado (Boaventura Santos, 1997, p. 215). Por isso, têm sido estabelecidas categorias para avaliar os produtos e os serviços do trabalho acadêmico que implicam reconfigurar o tempo e o espaço acadêmico, bem como as relações de trabalho, de acordo com critérios adotados pela empresa capitalista para atender diferentes clientes e usuários de seus serviços.

Os inúmeros procedimentos hoje existentes para avaliar as atividades dos docentes-pesquisadores e técnicos-administrativos, as instituições de ensino superior, especialmente as universidades públicas, bem como cursos de graduação e de pós-graduação se baseiam, predominantemente, em critérios de quantidade. Além de muitas atividades desenvolvidas pelos professores ficarem fora de qualquer procedimento de avaliação, como as de extensão, formação de pessoal, realização de seminários e palestras, organização de encontros científicos, o critério produtivista

e quantitavista tem privilegiado a atividade de pesquisa e a publicação de resultados em revistas indexadas anualmente, nos índices bibliométricos e de citação divulgados pelo *Institute of Scientific Information* (ISI), bem como os registros de patentes e *softwares*.

Também no campo da avaliação de professores, pesquisadores e funcionários, tem dominado a lógica de mercado e a privatização da universidade pública, com a colaboração ativa dos docentes⁸. Ao mesmo tempo em que a ênfase dos critérios de avaliação recai sobre a pesquisa e a publicação, paradoxalmente são cortados os orçamentos para a pesquisa⁹. A estagnação salarial nas instituições federais se soma à sobreposição de atividades de pesquisa, ensino, extensão e administração da vida acadêmica. A exigência de produtividade, medida por pesquisa e publicação, lança os professores numa luta insana, sem lhes dar condições efetivas para produzir.

A avaliação de produtividade dos programas de pós-graduação feita pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), medida dentre outros critérios pelo fluxo de alunos que defendem suas dissertações e teses, tem levado também os pro-

⁶ Atualmente, existem instituições estatais de nível superior cujos produtos e serviços, por serem vendidos, não podem ser caracterizados como públicos e gratuitos (ver Dourado, 1997).

⁷ Em matéria do jornal Estado de Minas, é ressaltada a rejeição dos professores e funcionários da prefeitura de Belo Horizonte à avaliação, aceitando-a apenas se for estabelecido um projeto de lei que impeça o uso de resultados para “punir ou demitir os servidores”; que seja excluída também a nota dos pais e alunos, atribuída aos professores, como critério para a contagem de pontuação do servidor. O bom desempenho na avaliação vale 5% nos salários. A avaliação está prevista no plano de carreira da educação, adotado em 1996, e deve ser feita a cada três anos para que o funcionário receba os 5% de acréscimo no seu salário. “Professores e PBH chegam a acordo”. Estado de Minas, 24 de maio de 2003, p. 20.

⁸ É o que mostra Afrânio Catani e Luis Gutierrez quando dizem que, atualmente, a universidade está controlada por colegas “descompromissados com qualquer valor que não seja a eficácia performática e a maximização do próprio saber, numa relação de parceria entre as instituições de financiamento à pesquisa e o chamado ‘alto clero’ acadêmico, em que o resultado final dependerá da pujança da economia como um todo, pois, afinal, este é um jogo para ricos” (Gutierrez e Catani, 1997, p. 128).

⁹ O governo supõe, como diz o professor Erasmo Gomes e Roberto Dagnino, que o salário já inclui um adicional (dedicação exclusiva) suficiente para cobrir as atividades de pesquisa. Além disso, o professor universitário não tem uma carreira definida. O topo hoje existente é o nível de adjunto IV para os doutores, pois raramente são abertas possibilidades de concurso para professor titular, o coroamento final. Os autores consideram que o governo (compreendendo as agências de financiamento, as autarquias etc.) acha que o professor já ganha com a dedicação exclusiva um adicional para fazer pesquisa. Na condição de gestor e avaliador dos resultados da universidade, não lhe importa se o salário está baixo e se aquele adicional “foi corroído”, não sendo atribuição da agência financiadora pagar-lhe um valor suplementar. A impossibilidade de uma complementação salarial, restringida até mesmo com a escassez de bolsas de produtividade do CNPq [que corresponde a 1/3 dos salários], tem levado à mudança no modo de ver o relacionamento com o setor empresarial, dominante nos anos setenta e oitenta. No caso da UNICAMP, tem havido um aumento do valor dos contratos com a empresa privada que, segundo os autores, “é um resultado da modificação no comportamento dos professores-pesquisadores, derivada mais do expressivo decréscimo nos recursos governamentais do que de uma atitude pró-ativa da empresa privada” (Gomes e Dagnino, 2002).

fessores a outro tipo de angústia. No caso dos cursos de mestrado, aquela instituição estabeleceu o período de dois anos para a produção de dissertações. As enormes dificuldades enfrentadas pelos estudantes para cumprirem esse prazo, indo da revisão bibliográfica, definição e execução de pesquisa de campo até a redação de um texto, mostram a outra face de uma organização universitária baseada em critérios quantitativistas. Mostram uma progressiva queda da qualidade dos cursos de graduação, em função da negligência com que esse nível de ensino tem sido tratado nas universidades públicas¹⁰. As dificuldades dos alunos que chegam ao nível de pós-graduação indicam, assim, os devastadores efeitos do descuido com os cursos de graduação, acarretando o empobrecimento da qualificação profissional. É significativo o número de dissertações que, além de mal escritas, limitam-se a repetir argumentos ou conceitos de fundamentação frágil, sem uma verificação mais cuidadosa de seus alcances teóricos. É o fenômeno que tenho chamado de “efeito suflê”: a sucessiva repetição de um mesmo argumento como se isso fosse suficiente para dar validade científica às idéias sustentadas.

A idéia do “efeito suflê” foi inspirada no estudo do sociólogo Sorokin (1964). Procurando fazer o que chama de uma “operação de purificação”, para eliminar os “parasitas” da sociologia e ciências afins, o autor identificou vários problemas que, se nos anos cinquenta do século passado ele os considerava “novos”, hoje são repetidos à exaustão. Dentre os problemas por ele indicados, estão o “surto de amnésia” e o “complexo de descobridor”. O primeiro

está ligado ao fato de que a então nova safra de sociólogos e psicólogos, que Sorokin chama de “Colombos”, desconhecia as grandes descobertas em suas respectivas áreas, apresentando suas filosofias de gabinete, resultantes de um “complexo descobridor”, como se fossem uma verdade científica. Como resultado do “surto de amnésia”, apropriavam-se de idéias e técnicas de outros autores clássicos e as apresentavam como se fossem próprias. Os “novos doutores” em Sociologia, por sua vez, desconheciam os clássicos da área porque, em sua formação, predominavam textos de introdução à sociologia, praticamente não saindo desse nível elementar e de fácil leitura, mas que dava ao investigador e professor científico a sensação de que estava bem informado.

Sorokin também menciona um outro grupo de pseudopesquisadores, no qual estão presentes duas tendências. Uma delas se refere a uma fração insignificante de deliberados plagiários “que são vítimas de ambições que excedem sua potência criadora” (Sorokin, 1964, p. 37). A outra é constituída por uma maioria do que ele chama de modernos “negociantes de ciência”, os quais se utilizam de técnicas comerciais e de propaganda moderna a fim de combater o valor do produto de seus competidores, com o objetivo de assegurar seus próprios meios de subsistência, adquirir ascensão em uma universidade e ganhar o prestígio como um notável cientista.

Quanto às técnicas adotadas pelos “novos Colombos”, Sorokin identifica duas delas, que se aproximam do que estou chamando de “efeito suflê”. Uma é a de citarem-se mutuamente, especialmente os

escritos de amigos, com muito mais frequência do que os de outras pessoas que não conhecem. Outra é a de usar novos termos para velhos conceitos, dando-lhes supostamente um aspecto de certa originalidade. São recursos, assinala o autor, que ajudam a vender, especialmente para o público não familiarizado com determinados conhecimentos sobre a ciência, uma velha “mercadoria intelectual” como se fosse nova. O autor também critica as numerosas “desordens de linguagem” produzidas pelos investigadores modernos, que vão de descrições superficiais, tidas como “profundas e originais”, até os neologismos, que impedem uma precisa comunicação e compreensão de idéias e convertem a linguagem da sociologia moderna numa espécie de jargão, desprovida de elegância e de clareza.

As reflexões de Sorokin, embora feitas na década de cinquenta do século passado e no campo da sociologia, mostram-se extremamente atuais para examinar tendências da produção acadêmica sob o efeito de avaliações de natureza quantitativa e produtivista. Hoje, o “efeito suflê” é comum a pesquisas elaboradas em nível de mestrado porque, aligeiradas que foram no tempo de sua produção, não logram realizar estudos mais aprofundados de conceitos por elas adotados, limitando-se, muitas vezes, a reproduzir exaustivamente fórmulas acriticamente consagradas. Além disso, preocupados em garantir o fluxo de dissertações e teses, fixado pelos órgãos avaliadores como critério de produtividade, os professores se vêem compelidos a ajudar os estudantes a realizarem os seus trabalhos, num nível que, muitas vezes, ultrapassa a

¹⁰ A ausência de concursos públicos e as aposentadorias têm levado à adoção de mecanismos de subcontratação e contratos temporários de trabalho, como professores substitutos, professores visitantes e também a utilização de pós-graduandos para lecionar na graduação, uma atividade relacionada à obtenção de bolsas pelas agências financiadoras.

orientação do percurso teórico e metodológico de seus respectivos trabalhos¹¹.

A compulsão para produzir pesquisas e publicar o maior número possível de artigos tem levado a um empobrecimento do discurso científico e a uma baixa de criatividade na produção do conhecimento. Uma das tristes evidências do empobrecimento é também estampada pelo crescimento do plágio nas produções acadêmicas, problema também denunciado por Sorokin. Hoje, aliás, há o plágio que podemos chamar de “miúdo”, feito por estudantes de graduação e mesmo de pós-graduação, muitos dos quais declaram até desconhecer regras de produção de texto acadêmico e científico. Como ainda não têm uma reflexão própria sobre o tema que estão analisando, acham que não é problema copiar outros autores, mesmo sem usar aspas e outras normas científicas. Há também o plágio “graúdo” – talvez estimulando a adoção dessa prática – alguns dos quais foram publicados nos jornais, envolvendo pessoas ou instituições de renome¹².

Outro aspecto do “efeito suflê” no Brasil, e que também já tinha sido focalizado por Sorokin, refere-se ao estabelecimento de acordos de publicação entre grupos de pesquisa, não só para citarem-se mutuamente como também para assinarem artigos

que não escreveram. Muitas vezes, somente o nome dos autores de um artigo chega a encher duas ou três páginas da publicação (Alvarez e Vidal, 2003, p. 46). Mencionando o problema do produtivismo, a professora portuguesa Rita Delgado (1996) apresenta dados, publicados em 1992 pela revista *The Economist*, segundo os quais o químico russo Yury Struchkov constou como autor de 948 publicações científicas entre 1981 e 1990, o que corresponderia à produção de um artigo em cada 3,9 dias. No mesmo período, as 20 pessoas que mais publicaram artigos chegaram a produzir um total de 9.365, o que significa que, em cada 9 horas e 20 minutos, foi produzido um artigo (Delgado, 1996, p. 534). Os acordos intragrupos de pesquisadores para citações mútuas, no sentido de atender a requisitos de contagem de índices bibliométricos, levam ao mesmo problema indicado pelo “efeito suflê”: a repetição não garante a cientificidade de um argumento.

As relações de trabalho também têm se modificado dentro dos grupos de pesquisa, estabelecendo-se hierarquizações em relação tanto às funções dos docentes-pesquisadores quanto às áreas de conhecimento. A área de ciências sociais e humanas tem sido a mais afetada pelo corte de orçamento público porque sua produção não pode ser

inserida imediatamente nas forças produtivas, como supostamente seriam os resultados das “ciências naturais”¹³. A reação no campo das humanidades tem sido a de expandir programas de prestação de serviços na área de extensão, vendendo cursos para a comunidade, às vezes contratados pelo Estado.

Escrevendo em 1984 sobre as relações entre ciência, ética e política, o professor Luis Alfredo Galvão afirmava que a teoria social ainda era uma ciência que poderia ficar sob o controle dos pesquisadores porque seu próprio desenvolvimento não era possível sem a crítica conceitual, elaboração e reelaboração conceitual. À época, Galvão considerava que esse trabalho, por depender menos de recursos, liberaria a ciência social do controle de agências financeiras, requerendo muito mais a “dedicação apaixonada” pelo saber, de que fala Weber em “A ciência como vocação” (in Galvão, 1984). No período em que o referido professor fazia suas reflexões, não estavam ainda explícitos e desenvolvidos os mecanismos de controle e avaliação da produção científica na universidade, menos ainda no campo das ciências humanas e sociais, como ocorre atualmente. E são justamente os índices de produtividade dos professores, garantidos à custa de uma sobrecarga de trabalho, enorme dedicação e baixos sa-

¹¹ Muitos professores chegam até mesmo a reescrever os trabalhos de alguns dos alunos sob sua orientação porque estão preocupados em finalizá-los e torná-los minimamente defensáveis em público, no período formalmente estabelecido pelas instituições avaliadoras dos programas de pós-graduação, como a CAPES. Essa prática, entretanto, não tem sido coletivamente analisada, mas circunscrita aos dilemas “privados” dos orientadores que assumem sobrecargas de trabalho para evitar que a avaliação do programa de pós-graduação em que estão inseridos seja prejudicada por uma queda de pontuação dos organismos avaliadores, que leva, dentre outras “punições”, a cortes na oferta de bolsas de estudo. Tudo é feito em nome da “co-autoria”, cuja institucionalização acaba funcionando como elemento acelerador da produção acadêmica, realizada em condições tão precárias.

¹² Um deles foi o da historiadora norte-americana Doris Kearns Goodwin, que foi amplamente divulgado porque ela reconheceu ter copiado trechos de uma biografia anterior, *The Fitzgeralds and the Kennedys*, de 1987, em seu livro *No ordinary times* (traduzido no Brasil como *Tempos muito estranhos* e publicado pela Nova Fronteira, em 2002). A escritora, cujo livro tinha ganhado o prêmio Pulitzer de jornalismo em 1995 e, por isso, passou a integrar o júri do referido prêmio em 1999, foi constrangida a abandoná-lo depois de admitir o plágio. Cf. Silva, Carlos Eduardo Lins da. *Obra sobrevive às acusações sofridas*. Ilustrada. Folha de S. Paulo, 9 de março de 2002, p. 6. Outro refere-se ao serviço secreto britânico, que montou o dossiê, com 19 páginas, das quais 11 foram copiadas – até mesmo com os erros de ortografia

– do trabalho de um pesquisador universitário americano, Al-Marashi, que foi utilizado por Colin Powell para fundamentar graves denúncias contra o Iraque. Cf. Santayna, Mauro. *O grupo do Petróleo*. Estado de Minas, 12 de fevereiro de 2003, p. 9.

¹³ Entretanto, o estudo de Sandra Brisolla e outros (1997, p. 194-195), realizado na Universidade de Campinas, no período entre 1982 e 1995, mostra que ali não se verificavam, praticamente, convênios com empresas porque estas se interessam mais por importação de tecnologia e não por investimentos em pesquisa e desenvolvimento, que no Brasil são baixíssimos. As verbas ainda provinham de empresas estatais ou do próprio governo, a despeito das privatizações e dos cortes orçamentários (ver Brisolla *et al.*, 1997).

lários, que ainda permitem, mesmo com muitas dificuldades, a obtenção de verbas para realizar um trabalho eticamente comprometido com a sociedade.

A incorporação crescente de concepções de dinamismo e produção segundo um padrão industrial, que estimula o lucro, a concorrência e o segredo para manter vantagens competitivas, impede a livre circulação do debate sobre procedimentos e etapas da investigação científica. O ambiente de trabalho torna-se, assim, uma arena de lutas pelo poder, vindo à tona discriminações as mais variadas entre os sujeitos universitários, que se encontram hierarquizados na instituição.

O problema da falta de solidariedade e das lutas entre professores e pesquisadores tem sido identificado em estudos (Alvarez e Vidal, 2003) sobre o trabalho docente, envolvendo também estudantes de pós-graduação (Pourmir, 1998) e, se não é um fenômeno novo, é nova a sua ampliação na área acadêmica. Entretanto, somente recentemente ele começa a ser também objeto de pesquisa no Brasil, como a do bioquímico Leopoldo de Meis (com um grupo de colaboradores) que estudou o comportamento dos integrantes do próprio programa de pós-graduação em bioquímica do Instituto de Ciências Biomédicas (ICB) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde trabalha. Os resultados de sua investigação¹⁴ mostraram que, não obstante a falta de recursos para o financiamento da pesquisa no Brasil, 90% dos trabalhos brasileiros indexados de 1997 a 2001 foram produzidos em instituições públicas, sobretudo universidades (80% do to-

tal), e em sua maioria têm como autores estudantes de pós-graduação.

Contudo, as dificuldades para a obtenção de recursos¹⁵ e as pressões por publicações em revistas indexadas, que ultimamente passaram a ocupar o lugar de uma defesa de tese, têm produzido grandes sofrimentos nos estudantes, gerando o problema que Meis identificou como síndrome *burn-out*:

Essa síndrome é encontrada em todas as atividades que exigem um grande envolvimento do indivíduo com o trabalho. É uma das conseqüências mais marcantes do estresse profissional e se caracteriza por exaustão emocional, autodepreciação, depressão, insensibilidade com relação a quase tudo e todos, comportamento agressivo e irritadiço e tendência, segundo especialistas, ao uso excessivo de drogas (álcool e outras). (*Informativo do Instituto de Estudos Avançados da USP*, nº 71, 2003).

O fato de que 21% das pessoas pesquisadas no trabalho conduzido por Meis tenham recorrido pelo menos uma vez a atendimento psiquiátrico ou terapia psicológica permiti-lhe concluir o seguinte: “O crescimento da ciência brasileira se dá graças a um enorme desgaste emocional das pessoas envolvidas e que não têm o menor poder de pressão, pois são minoria, ilhas com dificuldade de comunicação dentro das próprias universidades em que atuam e dentro da comunidade universitária em geral” (*Informativo do Instituto de Estudos Avançados da USP*, nº 71, 2003).

O problema detectado por Meis já é expressão de um trabalho que se organiza de acordo com a lógica em-

presarial, segundo critérios de eficácia e competitividade, levando também a uma profunda diferenciação e hierarquização dos sujeitos universitários. Ao lado das “ilhas” isoladas de pesquisa, convivem ainda não apenas estudantes de pós-graduação, mas também muitos professores que, na guerra competitiva do “salve-se quem puder”, são excluídos, isolados, não têm acesso a recursos e, em conseqüência, também entram em depressão.

Gostaria de chamar a atenção para a exigência de estudarmos mais detidamente o fenômeno do estresse que começa a ser identificado nas relações de produção do conhecimento, pois já existem estudos avançados sobre esse problema nas organizações empresariais, por causa da reestruturação produtiva e da violência com que têm sido modificadas as relações de trabalho. Agora, passam a se manifestar também nas organizações culturais, como as universidades públicas, reorganizadas com base em interesses que, teoricamente, são estranhos à liberdade de ensino e pesquisa e ao ensino desinteressado.

A síndrome de *burn-out*, identificada pelo professor Meis, tem sido analisada em estudos sobre o problema do estresse nas empresas, sendo também chamada de psicoterror, *mobbing*, “assédio psicológico” ou “assédio moral”¹⁶ e pode se manifestar de diferentes formas. Está ligada tanto a problemas de autoconfiança como a outras manifestações de baixa auto-estima e a doenças físicas graves, como distúrbios cardíacos, endócrinos e digestivos. O “assédio moral” costuma ser

¹⁴ As conclusões desse levantamento foram apresentadas por Meis na conferência “O crescimento da pesquisa, fontes de financiamento e estresse na comunidade científica”, no dia 15 de abril de 2003, no IEA/USP.

¹⁵ Como exemplo, Meis informou o seguinte sobre os dados que obteve de um comitê de avaliação do CNPq: foram solicitados 437 auxílios; o comitê identificou 267 projetos como merecedores de recursos, mas só havia dinheiro para 20 deles. “Foi preciso criar critérios, como o impacto das revistas onde o solicitante publicou, o número de publicações, dentre outros” (Meis, 2003).

¹⁶ Cf. Hirigoyen, 2002, bem como o informe da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que estuda a saúde mental no trabalho na Alemanha, Estados Unidos, Finlândia, Polônia e Reino Unido (OIT/ outubro de 2000).

praticado tanto dentro de relações hierárquicas entre um chefe e seu subordinado como entre colegas de um mesmo nível hierárquico. As pessoas que são objeto de “assédio moral” são progressivamente isoladas pelos colegas e acabam, paradoxalmente, se sentindo culpadas pelo assédio e achando que o merecem. A destruição da identidade e da autoestima da pessoa torna ainda mais difícil a sua autodefesa, porque a sua dignidade é afetada, ficando mais fácil destruí-la, bem como as suas idéias, os seus projetos e as suas pesquisas. Aniquilando fisicamente as pessoas, solapam-se e minam-se concepções que grupos hegemônicos julgam perturbar a “serenidade” de seus respectivos feudos de conhecimento. Desse modo, estilham o debate intelectual em favor de práticas que favorecem o “efeito suflê”.

Os estudiosos do assédio moral consideram que as pressões no sentido de aumentar a produtividade do trabalho não são, em si mesmas, assédio moral, mas podem se transformar em tal síndrome quando aumentam as situações de rivalidade no trabalho, o que passa a se verificar também em organizações públicas, que não visam ao lucro, mas têm exigido progressivamente um aumento da produtividade dos trabalhadores.

Um aspecto importante destacado pelos pesquisadores é o de que o assédio moral está relacionado às políticas de gestão da empresa que permitem a difusão de procedimentos de terror psicológico ou então se omitem em relação ao problema, porque tem aumentado a indiferença com relação ao bem-estar das pessoas no trabalho. Como querem evitar conflitos sociais e também não querem greves, estimulam os traba-

lhadores a dar a impressão de estarem satisfeitos, evitando que se queixem e demonstrem insatisfação no local de trabalho. Por causa disso, os trabalhadores tendem a esconder os problemas, fazendo todo o possível para não dar visibilidade às suas dificuldades (Hirigoyen, 2002). Isto também custa caro para a empresa e para a sociedade porque os trabalhadores ficam doentes e impedidos de trabalhar, gerando grande desmotivação e, conseqüentemente, perda de produtividade.

Frente à atual disposição das agências financeiras e governamentais de impor às universidades públicas critérios de organização e de avaliação como se elas fossem empresas, tais como a mercantilização do conhecimento e os índices meramente quantitativos para apurar sua produção científica, a tendência para sua administração é a de tomar o mesmo rumo que hoje predomina em instituições movidas apenas por interesses capitalistas. No caso das universidades públicas, são os próprios professores que, sendo os seus gestores, passam a assumir e a aplicar as pressões produtivistas, guiados pelo afã de adaptarem o trabalho acadêmico aos modelos estabelecidos pelo mercado. É nesse contexto que aumentam o estresse emocional e os procedimentos de humilhação e desqualificação dentro do ambiente acadêmico, cujas repercussões sobre a atividade profissional são desastrosas e reverterem contra a própria instituição pública. Daí a exigência e a atualidade de debater o assédio moral como aspecto da gestão da universidade pública, que é feita pelos próprios professores. É um problema que não pode ser escondido, abafado, pois sua natureza

é essencialmente política e é sob o enfoque das relações de poder no âmbito do trabalho de docência e pesquisa que precisa ser examinado e discutido.

Por isso, considero que a crítica do professor Pinheiro aos mecanismos de privatização interna da universidade, conduzidos pelos próprios docentes, precisa ser seriamente levada em conta, se quisermos reagir ao crescente esvaziamento do significado social e político da universidade, do seu compromisso ético diante da sociedade.

Considerações finais

Para exercer o seu papel social, a universidade pública precisa ser autônoma, o que vem sendo objeto de suas lutas desde o seu surgimento. E o problema que hoje está em jogo, como assinala o professor Boaventura Santos, é a submissão da lógica institucional da universidade à lógica empresarial¹⁷, que é ilustrativa da crise de hegemonia da universidade (Santos, 1997, p. 218). A introdução da lógica empresarial na universidade subordina a avaliação de seus resultados aos objetivos de mercado, seus curtos prazos, etc. Com isso, o professor-pesquisador perde o controle sobre o seu próprio trabalho, os fins da sua pesquisa, e a produção do conhecimento se converte em mercadoria. A universidade, por sua vez, perde a “titularidade da avaliação” (Santos, 1997, p. 219), o que está diretamente em confronto com a sua autonomia. Manter a titularidade da avaliação é ter o controle dos critérios que orientam o julgamento do desempenho da universidade e dos produtos dela esperados. Ao perder a titularidade

¹⁷ No bojo das transformações do capitalismo, o conhecimento tem assumido um papel central para modernizar a produção industrial, tornando-a mais competitiva no mercado. A tese é a de que, quando o conhecimento é agregado ao valor de um produto ou de um serviço, este valor aumenta substancialmente. Por isso, a produção de conhecimentos deve ter em vista sua incorporação à economia, dando forma ao que é chamado de “capitalismo intelectual” (ver Kessels, 1997).

da avaliação, a universidade pública perde também a possibilidade de exercer sua autonomia.

Ensino, pesquisa e extensão não constituem os “fins” da universidade pública. São apenas meios através dos quais ela pode realizar os seus objetivos. Por isso, é preciso definir, junto à sociedade, as atribuições da universidade no campo da produção e distribuição do conhecimento, de modo a preservar o seu compromisso ético com as maiorias sociais, pois são elas que ainda sustentam a própria idéia de uma universidade pública e gratuita.

Referências

- AFONSO, A.J. 1999. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Revista Educação e Sociedade*, **69**:139-164.
- ALVAREZ, D. e VIDAL, M.C. 2003. Reflexões sobre a avaliação da produção acadêmica. *Caminhos – Revista da Associação Profissional dos Docentes da Universidade Federal de Minas Gerais*, **22**:35-49.
- BINET, A. e SIMON, T. 1922. *Les enfants anormaux*. Paris, Armand Colin.
- BRISOLLA, S.; CORDER, S.; GOMES, E. e MELLO, D. 1997. As relações universidade-empresa-governo: um estudo sobre a Universidade Estadual de Campinas. *Revista Educação e Sociedade*, **XVIII**(61):187-209.
- CLAPARÈDE, É. 1928. *A escola e a psicologia experimental*. São Paulo, Melhoramentos.
- DELGADO, R. 1996. Ciência e seu controle. *Revista Educação e Sociedade*, **XVII**(56):524- 538.
- DOURADO, L.F. 1997. Banco Mundial e as transformações na política educacional. *Fragments de Cultura*, **8**(5):1143-1153.
- FERRIÈRE, A. 1930. *L'école active*. 4ª ed., Genève, Forum.
- GALVÃO, L.A. Ciência, ética e política. 1984. *Educação e Sociedade*, **18**:68-89.
- GOMES, E. e DAGNINO, R. 2002. O aumento da relação da UNICAMP com a empresa privada: quem procura quem? *Revista Avaliação*, **8**(1).
- GRAMSCI, A. 2001. *Quaderni del carcere*. Torino, Einaudi.
- GUTIERREZ, G.L. e CATANI, A.M. 1997. Universidade e produção de conhecimento na pós modernidade. In: A.M. CATANI (org.), Congresso Internacional de Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI. *Anais...* Recife, Pernambuco, 1997, p. 117-128.
- HIRIGOYEN, M.F. 2002. *A tirania nas relações de trabalho*. Belo Horizonte, Sindicato dos Metalúrgicos de Belo Horizonte, Contagem, Ibirité, Sarzedo e Rib. das Neves, 27 p.
- HIRIGOYEN, M.F. 2002. *Mal-estar no trabalho: redefinindo o assédio moral*. São Paulo, Bertrand do Brasil.
- KESSELS, J.W.M. 1997. A produtividade do conhecimento. In: A. CASALI et al. (orgs.), *Educação e empregabilidade: novos caminhos da aprendizagem*. São Paulo, EDUC, p. 209-224.
- MEIS, L. 2003. O crescimento da pesquisa, fontes de financiamento e estresse na comunidade científica. *Informativo do Instituto de Estudos Avançados da USP*, **71**.
- ORGANIZACION INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT). 2000. *Aumentan los costos del estrés en el trabajo y la incidencia de la depresión es cada vez mayor*. Informe sobre a saúde mental no trabalho na Alemanha, Estados Unidos, Finlândia, Polônia e Reino Unido, out.
- PINHEIRO, L.H. 1997a. A universidade pública brasileira e seus impasses na atualidade. *Caminhos*, **14**:59-79.
- PINHEIRO, L.H. 1997. Alterações das práticas acadêmicas e do trabalho na universidade pública brasileira. *Universidade e Sociedade*, **VII**(13):13-22.
- POURMIR, I. 1998. *Jeune chercheur souffrance identitaire et désarroi social*. Paris, L'Harmattan.
- PROFESSORES e PBH chegam a acordo. 2003. *Estado de Minas*, 24 de maio, p. 20.
- SANTAYNA, M. 2003. O grupo do petróleo. *Estado de Minas*, 12 de fevereiro, p. 9.
- SANTOS, B. de S. 1997. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: B. de S. SANTOS, *Pela mão de Alice: o social e o político na modernidade*. São Paulo, Cortez, p. 187-233.
- SILVA, C.E.L. da. 2002. Obra sobrevive às acusações sofridas. *Folha de S. Paulo*, 9 de março, p. 6.
- SOARES, R.D. 2000. *Gramsci, o Estado e a escola*. Ijuí, Unijuí.
- SOARES, R.D. 2001. La scuola unitaria oggi: il caso brasiliano. *Revista Critica Marxista*, **2-3**:62-68.
- SOARES, R.D. 1982. *Formação de técnicos de nível superior no Brasil: do engenheiro de operação ao tecnólogo*. Belo Horizonte, MG. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 342 p.
- SOROKIN, P. 1964. *Achaques y manías de la sociología moderna y ciencias afines*. Madrid, Aguilar.

Rosemary Dore Heijmans
UFMG