

## **DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE: NOVAS DEMANDAS, TENSÕES E DESAFIOS**

**Regina Célia Habib Wipieski Padilha**

UNICENTRO/Brasil

re.habib@uol.com.br

**Resumo:** Este estudo enfoca o trabalho docente nas universidades públicas estaduais paranaenses. Inicialmente problematiza-se o atual contexto marcado pela reestruturação produtiva, pela reforma do Estado e as transformações pelas quais vem passando a universidade paranaense. A partir daí o estudo volta-se para o cotidiano e discute dados obtidos por meio de entrevistas realizadas com docentes. Analisam-se as tendências observadas nos dados coletados resultantes das mudanças político-econômicas, cuja tônica é a gradativa desobrigação do financiamento público.

**Palavras-chave:** universidade; trabalho docente; reforma do Estado.

A exploração há muito experimentada pelos trabalhadores adquire novos contornos sob o cenário da “acumulação flexível” – expressão cunhada por Harvey (2002) - em que as balizas são ditadas pelos detentores do capital financeiro transnacional e gerenciadas por organismos multilaterais.

Para Antunes (2001) há uma ação destrutiva em escala mundial da força de trabalho que se encontra *precarizada* ou *excluída* que exige um novo tipo de homem, integrado à “ordem de reprodução social metabólica do capital”, nas palavras de Mészáros (1995).

Os direitos sociais da classe trabalhadora se esfacelam diante da falência do Estado de Bem-Estar. No caso brasileiro, este não chegou a se formar quando, a partir da década de 1990, é desencadeado um processo de acentuação das privatizações, terceirizações, reorganização industrial, desemprego estrutural, enfraquecimento sindical e expansão do emprego informal. Acompanha esse processo a reforma de Estado cujas políticas implementadas, de cunho neoliberal, incidem diretamente sobre a diminuição das fronteiras entre público e privado.

Os trabalhadores, por força da legislação e dos programas de reforma, se vêm impelidos a responder às novas exigências faltando-lhes, na maioria das vezes, meios adequados para isso. Para Pochmann (1999), as novas vulnerabilidades sociais estão associadas tanto à exclusão do mercado de trabalho quanto à inclusão precária, que passaria a impedir o acesso aos programas de proteção social. Trata-se de um quadro de

precarização que afeta tanto as relações intrínsecas de trabalho como as relações de emprego no sentido da sua flexibilização e desregulamentação da legislação trabalhista.

Esse contexto apresenta implicações importantes na educação superior - peça essencial no atual cenário - a fim de que passe a colaborar para com a reprodução do sistema capitalista. Os docentes desse nível de ensino, em consequência, vêm enfrentando tensões que provocam rupturas com princípios que estruturavam seu trabalho anteriormente.

Diante disso, este texto pretende discutir os impactos das mudanças do papel do estado na docência nas universidades públicas estaduais paranaenses. Parte dos dados nele apresentados foi obtida junto ao Censo da educação superior paranaense, referente ao período 1991-2004, publicado pelo INEP e parte foi coletada por meio de entrevistas realizadas com trinta e seis docentes vinculados a três universidades públicas estaduais paranaenses. As informações reunidas permitiram-nos esboçar algumas considerações sobre as repercussões das mudanças nas atividades acadêmico-científicas e políticas do corpo de professores.

## **O SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARANAENSE NA DÉCADA DE 1990**

As ações iniciais no sentido da reforma da educação superior brasileira se deram no governo Collor (1990-1992), mas foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) que a adequação da educação aos princípios neoliberais se tornou mais efetiva. Esse governo fez emergir o modelo de gestão gerencial na educação e introduziu o culto da excelência na educação pública, enfatizando a questão da qualidade.

As ações do governo federal tecidas nas duas linhas - por um lado pelo Ministério da Administração Federal e reforma de Estado, MARE, através da reforma do aparelho administrativo e, por outro, pelo Ministério da Educação, MEC, por meio da garantia do arcabouço legislativo-normativo - levaram ao afastamento gradativo do estado das responsabilidades constitucionais de manutenção da educação superior e à indução à busca de recursos junto a fontes privadas, incluindo-se como opção o ensino pago. Levaram, ainda, à transformação gradativa das Instituições de Ensino Superior,

IES, em universidades de ensino, ao fim da carreira docente nacional e à matriz salarial isonômica.

As políticas do governo de FHC tiveram como correspondente no âmbito do estado do Paraná os encaminhamentos do governo de Jaime Lerner (1995-2002) que, desde o início de sua gestão estabeleceu como diretriz a reforma do sistema estadual de ensino superior.

Ações pulverizadas foram encaminhadas a partir de 1996, dentre elas destacamos a Lei 11.500/96, aprovada em agosto, que autorizou as IES a prestarem serviços e/ou produzirem bens para terceiros, bem como repassarem aos servidores parte da receita decorrente. A referida lei estabeleceu que as IES paranaenses ficariam “autorizadas a prestar serviços e/ou produzir bens para terceiros e repassar até 20% (vinte por cento) da receita decorrente, a título de pró-labore, aos servidores que efetivamente participarem das referidas atividades” (PARANÁ, Lei 11.500, 1996).

Assim, as IES passaram a se responsabilizar pela busca de fontes alternativas de recursos a fim complementar o orçamento repassado pelos cofres públicos e desincumbiram o estado da tarefa de ser o único mantenedor.

Medidas como essa vêm alterando as feições do ensino superior público paranaense e os dados oficiais sobre a educação superior paranaense no período 1991-2004 compilados no Censo relativo ao estado publicado pelo INEP nos fornecem informações importantes acerca das características assumidas após a aprovação da LDB.

A fragilização do sistema de educação superior público tem se constituído num fator determinante para a ampliação do número de vagas e o aumento das matrículas no setor privado. Favoreceu essa situação, também, a desregulamentação desse setor no que diz respeito à flexibilização dos cursos e instituições.

A taxa de crescimento no território nacional do setor público foi de 6,2% e no Paraná apresentou uma regressão de -12%.

Com a extinção do Conselho Federal de Educação, o Ministério da Educação assumiu as funções deliberativas até então sob responsabilidade daquele e adquiriu maior autonomia em relação ao processo de expansão do ensino de graduação, facilitando a autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições, promovendo, assim, a expansão na oferta de vagas por meio da iniciativa privada.

A expansão da educação superior no estado tem se dado a partir do crescimento da rede privada e também em função da diversificação institucional. Acompanhando a tendência nacional, o estado apresentou de forma acentuada o processo de privatização desencadeado no país como um todo que se intensificou no período 1996-2004. Nesse período, a taxa de crescimento nacional de instituições privadas foi de 151,6%, a da região sul foi de 267,9% e a do Paraná de 312,1% .

As instituições de ensino superior privadas do estado que, em 1991 correspondiam a 53,2% do total, em 2004 passaram a representar 86,1% .

Em 1991, o total de matrículas em cursos de graduação presenciais nas universidades públicas registrava 40.298, e nas universidades privadas 8.745. Em 2004 esses números evoluíram para um total de 71.906 matrículas nas universidades públicas e 61.706 nas privadas. É expressiva a ampliação das matrículas na rede particular em instituições não universitárias a partir de 1997<sup>1</sup>, modificando a situação presente em 1991 em que a oferta era de 22.317 matrículas para 125.666 em 2004,

Em 1991, o Paraná contava com 4 universidades públicas – uma federal e 3 estaduais – e uma privada. Em 2004, passou a contar com 10 universidades, sendo 6 públicas – uma federal e cinco estaduais – e 4 privadas.

Esses dados deixam transparecer iniciativas no âmbito do estado que atendem às exigências da acumulação cuja tônica é a da gradual desobrigação do financiamento público e a mercantilização do conhecimento.

As perdas salariais acumuladas pelos docentes paranaenses no período 1997-2006 chegam a 50,75% em algumas classes como podemos observar na tabela abaixo:

Embora diante do retraimento do estado, com as limitações impostas pelos encaminhamentos políticos como a queda do orçamento, a defasagem salarial, as restrições no âmbito da autonomia e o incentivo à captação de recursos, as universidades públicas paranaenses têm apresentado movimentos de expansão com crescimento do número de cursos, de unidades, de convênios, de produção acadêmica. Ainda que com menos recursos e sem aumento substantivo no corpo docente elas têm evoluído. A pressão para a ampliação do total de vagas nas universidades públicas paranaenses tem sido uma constante a despeito das reduções orçamentárias. Isso fez

---

<sup>1</sup> Por meio do Decreto 2.306/97, foram criados os Centros Universitários com autonomia garantida para a abertura de novos cursos e ampliação de vagas dos cursos oferecidos.

com que o número de matrículas nos cursos de graduação nas universidades públicas passasse de 40.298 em 1991 para 71.906 em 2004.

Em sua dinâmica interna têm se inserido diferentes formas de organização, de funcionamento e novos mecanismos de controle decorrentes da redução do financiamento estatal. Essa dinâmica é movida pelo estímulo oficial à captação de recursos no mercado e à criação e expansão de organizações privadas no interior das universidades públicas, atendendo à recomendação do Banco Mundial de diversificação de fontes de manutenção.

Como nos mostra Sguissardi (2005), a matriz inerente às mudanças altera o funcionamento das universidades, da ciência e da tecnologia.

Jamais como hoje a universidade foi pensada como parte da economia. Jamais como hoje o conhecimento, a ciência e a tecnologia foram tão valorizados como mercadoria capital a ser apropriada hegemonicamente pelas grandes corporações globalizadas e no interesse dos países centrais (p.215).

As alterações são desencadeadas por mecanismos que extrapolam a instituição universitária, mas também encontram no interior dela práticas que colaboram com sua sedimentação. Os determinantes políticos e econômicos, os novos processos de trabalho e uma concepção “neoprofissional, heterônoma, operacional e empresarial/competitiva” (SGUISSARDI, 2005), perpassam a universidade alterando suas bases e o trabalho docente.

Reflexo de uma conjuntura sócio-político-econômica e ao mesmo tempo reprodutora desta, a docência se situa nesse contexto que delineia um novo modelo de educação superior. Tal modelo comporta como atributos a aceleração do tempo e a flexibilização/precarização dos espaços, dentre outros.

## **REFORMA DE ESTADO E TRABALHO DOCENTE: O CASO DAS UNIVERSIDADES PARANAENSES**

As discussões que encaminharemos a seguir são decorrentes de estudo feito com 36 professores vinculados a 3 universidades públicas do estado do Paraná. Nas entrevistas

realizadas constatamos que o trabalho docente na universidade paranaense vem comportando determinados traços e características. São eles: a expansão do número de cursos e alunos sem o correspondente aumento do número de docentes e funcionários de apoio e, em especial, a implantação de programas de pós-graduação *stricto sensu* que trazem consigo sistemas de avaliação próprios; a busca pela captação de recursos para o fomento das atividades e auxílio à manutenção financeira da instituição que demandam novas posturas e condutas do docente; e as novas tecnologias da informação e da comunicação que redimensionam os processos de trabalho.

A expansão do número de cursos e alunos e implantação de programas de pós-graduação *stricto sensu*, por ocorrer, na maioria das vezes, sem infra-estrutura nem corpo docente suficiente, tem impactado significativamente no volume de trabalho atribuído aos docentes. Estes passaram a assumir novas tarefas, e, principalmente, a se preocupar com sua produção acadêmica para manterem conceitos satisfatórios nas avaliações externas, pois estas é que permitirão a captação de recursos para alavancar as atividades acadêmicas e consolidar os cursos criados.

As avaliações realizadas pelo poder público no âmbito da pós-graduação brasileira têm se afastado de sua função formativa não pautada em premiação, punição, exclusão e tem acentuado o individualismo, o *stress* e a competição provocados pelo produtivismo acadêmico.

Conforme Sguissardi (2006, p. 79), o *Modelo CAPES de Avaliação* está configurado como um “conjunto de procedimentos e de ações de controle para acreditação ou garantia pública de qualidade”, não implicando, portanto, numa ação educativa ou diagnóstico-formativa. Em virtude da falta de autonomia da universidade e dos programas de pós-graduação, tais procedimentos avaliativos têm substituído o importante e necessário processo de auto-avaliação institucional.

Para o autor, um modelo de avaliação que “premia, pune e exclui de acordo com classificação escalonada” desencadeia uma relação ambígua com a comunidade acadêmica da pós-graduação.

Ao mesmo tempo em que o reconhece como legítimo, o teme. Ao mesmo tempo em que o teme, e talvez por não identificar adequadamente sua natureza e especificidade de regulação e controle em nome do Estado, atribui-lhe todo o poder de definir a efetiva qualidade que devem ter os

programas de pós-graduação. E a qualidade da pós-graduação brasileira passa a ser a que for definida pelo *Modelo Capes de Avaliação*. Abre-se mão do direito e do dever da auto-avaliação, da definição da qualidade que se julgue consentânea com a identidade e funções da universidade idealizadas ou não. Isto tem conduzido a atitudes conformistas e defensivas dos programas e, ao mesmo tempo, a um esforço, aparentemente bem sucedido em alguns aspectos, mal-sucedido em outros, de aperfeiçoar o *Modelo Capes de Avaliação*, para que ele, sem deixar de ser um procedimento de regulação e controle, também tenha as características da avaliação educativa ou diagnóstico-formativa (SGUISSARDI, 2006, p. 79)

No interior dessa relação ambígua, entre o temor e o reconhecimento da legitimidade do *Modelo CAPES de avaliação*, os docentes se envolvem cada vez mais com práticas que seccionam e segregam. Docentes do *alto clero*, com currículos que atendem às exigências impostas em termos de produção científica não manifestam o interesse em discutir a lógica produtivista já que nela se enquadram e usufruem das recompensas que dela podem advir. Aos demais resta se esforçar para atingir níveis mais elevados nesta “corrida competitiva por credenciais acadêmico-científicos, que significam poder, emprego, oportunidades, condições de trabalho” (SGUISSARDI, 2006, p.77)

Sem as condições necessárias, é o esforço, empenho e dedicação dos docentes individualmente – pontos que têm sido basilares para a sedimentação do produtivismo acadêmico – que têm mantido as avaliações dos cursos.

Ainda que o cotidiano docente esteja emoldurado por alguma projeção no mundo acadêmico, o processo de sua produção é extenuante e o trabalho intelectual e as interações são esquadrihados pela velocidade imposta por instâncias externas à docência.

A busca pela captação de recursos para o fomento das atividades e auxílio à manutenção financeira da instituição passou a ser uma preocupação. Os docentes, sufocados pelos critérios de avaliação e pelas solicitações impacientes, se vêem transformados em *caçadores* de bolsas e recursos, *empreendedores* remunerados de acordo com suas produções e impelidos a buscar constantemente qualificação, atualização, produtividade de modo a garantir a própria *empregabilidade* e a de seus alunos dentro dos padrões impostos pelo mercado e pelas agências de fomento.

A eficiência do docente passou a ser julgada, também, em função da sua capacidade para captar recursos. Essa maior exigência impõe ao trabalho docente uma velocidade, complexidade e flexibilidade diferenciadas e estas têm como aliada a tecnologia que permite que os docentes disponham do acesso ágil às informações existentes, comuniquem-se com pessoas de todo o planeta, desempenhem tarefas independentemente do espaço físico em que se encontram, mas ao mesmo tempo faz com que eles enfrentem perturbações no âmbito da auto-organização, da perda de autonomia e de controle sobre o seu trabalho, em função da incerteza e da desorientação que vivenciam.

Assim, o trabalho docente se defronta com o paradoxo: ao mesmo tempo em que tem diante de si a amplitude, agilidade e rapidez com que as informações são processadas e difundidas pelas novas tecnologias, está aprisionado pela heteronomia, precariedade dos espaços físicos, aceleração do cotidiano.

A insatisfação, a insegurança quanto ao futuro, a escassez de tempo e de condições de interação com os pares, as determinações burocráticas excessivas, os sistemas de avaliação que desconsideram aspectos qualitativos vêm provocando nos docentes paranaenses aquilo que Harvey (2002) caracteriza como sensação de *estar à deriva* e que decorre das transformações impostas pela *Revolução da Tecnologia da Informação*.

Esse cenário nos permite inferir que a precarização e intensificação na qual estão imersas as universidades paranaenses vêm corroendo os pilares de sustentação do trabalho docente. Gradativamente as universidades vêm perdendo sua dimensão construtiva do conhecimento, submetidas que estão sendo a uma mutilação de seu sentido pleno pela atual estrutura sócio-política-econômica.

Como ponto central dessa mutilação podemos localizar a *naturalização* com que são tratadas as novas rotinas trazidas pelo atual modelo de universidade.

Essa *naturalização* decorre da dicotomia instalada nas instituições entre pensar e fazer, sendo por meio dela que a autonomia do docente tem sido cada vez mais reduzida.

O trabalho docente vem comportando, segundo nosso entendimento, uma perspectiva de atuação docente pautada na *técnica*, voltada para determinações externas de agências financiadoras e do mercado; uma atuação *aligeirada* e destituída de crítica na maioria das vezes. Tal postura não tem sua gênese num projeto de desenvolvimento

social para o país, para a instituição. Nela, os docentes são tomados como pseudo-indivíduos qualificados apenas para fazer, mas não para pensar.

Com isso, as universidades vêm assumindo as feições de um local mecanizado, acrítico, burocratizado que engessa o pensamento impossibilitando-o de se voltar para além do *aqui e agora*. Esse processo tem sido alimentado pelo formalismo vazio em que muitas de suas instâncias internas mergulharam e levaram ao docente a dedicar grande parte de seu tempo e de suas atenções a procedimentos destituídos de significado, vazios de sentido.

Dos docentes é solicitada a máxima agilidade no julgamento e posicionamento ante os eventos cotidianos e se torna inviável o exercício da reflexão, o recurso à experiência vivida. A partir de esquemas *a priori* de comportamento, as tarefas são enquadradas, executadas e avaliadas. O ritmo do trabalho docente atual descarta a experiência, dimensão tão cara do tempo, como parâmetro de orientação.

Há a incorporação do tempo ágil e impaciente das rotinas sem que haja a reflexão sobre seus determinismos. Essa ausência da auto-reflexão impõe uma estereotipia que impossibilita outras legitimações, impede o processo de superação e inviabiliza a criação de um projeto coletivo. Ela resulta em comportamentos irrefletidos, formados a partir de estereótipos e repetições constantes, que desencadeiam uma *auto-evidência axiomática*, uma aceitação incondicional, e esta mina as consciências críticas.

A necessidade de resgatar uma condição docente capaz de desvelar o cotidiano, superar a *naturalização* de rotinas e buscar por condições de trabalho mais satisfatórias e salários condizentes se tornam peças centrais nesse mosaico e implicam num enfrentamento à lógica neoliberal. Este, segundo Sguissardi (2004), depende do debate em torno do conhecimento, da ciência, da educação em geral e da educação superior em particular como bem público, ou seja, do restabelecimento do confronto entre o público e o privado/mercantil tirando desse debate e desse confronto todas as conseqüências possíveis.

Essa nova realidade exige novas análises, novas formas de luta e requer que a universidade redimensione seus espaços e seus tempos para que os docentes ampliem sua comunicação, articulem suas opiniões e se unam para alcançar objetivos coletivos e interesses comuns.

A ausência de um amplo debate e a falta de entendimento da importância da instituição universitária como parte de um projeto nacional e popular compromete seu

futuro. A universidade pública é um bem coletivo, um patrimônio científico e cultural, um espaço para que nela se expresse a identidade do povo e sejam defendidos interesses coletivos. A inserção nela de políticas neoliberais afasta-a dessa condição.

Atentando para as falas dos docentes que entrevistamos não encontramos a perspectiva de uma *conversão coletiva* proposta por Bourdieu (2004), isto é, da mobilização de todas as forças vivas da instituição e de todos os seus recursos conduzindo a um projeto de mudança. Uma ação política coletiva, engajada com objetivos acadêmicos mais amplos capazes de propiciar condições de trabalho menos heterônomas, controladoras e mais emancipadoras não se apresentou como uma possibilidade vislumbrada pelos entrevistados. Essa ação envolve a demolição de prenoções, pressupostos, preconceitos, a instalação de instâncias de discussão que criem estruturas organizacionais próprias, conduzam a uma visão realista da vida universitária e proponham princípios políticos concretos. Não detectamos, enfim, uma *resistência ativa* no sentido proposto por Saviani (1997) aos projetos hegemônicos.

O isolamento aliado à rotina extenuante e os conflitos internos que consomem as energias dos docentes criam o ambiente propício para isso e, ainda que os docentes façam análises articuladas entre os contornos econômicos e políticos atuais, o modelo de universidade que vem se desenhando, as mudanças ocorridas no seu cotidiano e as condições de trabalho recebam críticas acirradas, constatamos uma aceitação relativamente passiva da situação.

Consideramos pertinente recorrer aos subsídios fornecidos por Bourdieu acerca da postura teórica e prática necessária à resistência ao flagelo neoliberal. Ele, que há algumas décadas provocou uma espécie de ruptura no mundo acadêmico com a publicação de *Homo Academicus*, desestabilizando a *doxa* que prevalecia e abrindo espaços para o trabalho intelectual, em meados da década de 1990 com a postura teórica assumida em relação ao movimento antiglobalização continuou instigando pesquisadores e acadêmicos. Em *Contrafogos* reforçou sua postura de sociólogo engajado e forneceu elementos para o ataque teórico ao neoliberalismo. *Contrafogo*, ou *fogo de encontro*, é uma forma de impedir a propagação de um incêndio direcionando um lança-chamas ao seu encontro para que queime o oxigênio que alimenta o fogo original. Assim, Bourdieu sinalizou que não é por meio de jatos de água que o capitalismo será *apagado*, sendo necessário que o movimento social utilize armas similares às do neoliberalismo para frear seu avanço.

Para ele, o mundo intelectual deve entregar-se à crítica dos abusos do poder, pois a luta social, sob o neoliberalismo, assumiu novas formas de dominação simbólica. Sugere que os pesquisadores analisem a produção e a circulação do discurso dominante que vem doutrinando simbolicamente e impondo permanentemente a visão neoliberal. A defesa que faz da necessidade da crítica intelectual coloca em evidência que não há democracia sem contra-poder e que o poder intelectual é de primeira grandeza. Referindo-se ao *conhecimento engajado*, diz que os pesquisadores e os cientistas sociais devem intervir no mundo político de uma forma mais efetiva do que aquela que até então está presa ao mundo acadêmico. O trabalho destes profissionais pode chocar os diversos segmentos sociais que tratam o mundo político como uma *neutralidade axiológica*.

Embora não tenhamos encontrado nos relatos ouvidos a perspectiva bourdieusiana de uma *conversão coletiva*, pudemos constatar que, mesmo comprimidos em seus tempos e espaços, trabalhando em casa ou muitas vezes em “cubículos pré-fabricados” nas instituições, sem tempo para cuidar de si nem para interagir com seus pares, em seus relatos alguns dos entrevistados manifestaram que querem continuar colaborando para com a construção das jovens universidades brasileiras, que querem resistir. O comprometimento com a universidade pública emerge nas falas de alguns docentes e nos permite inferir que, mesmo enredada pelos preceitos da acumulação flexível, não está corroída por completo a célula primeira dessa modalidade de trabalho.

Isso aponta para a sobrevivência da intenção utópica, do princípio da esperança, da busca de finalidades mais amplas para o trabalho docente. Mesmo que os docentes considerem sua impossibilidade no momento atual, ela permanece e pode colaborar para com a ampliação dos horizontes do pensamento e da ação.

Diante disso, nos perguntamos: é possível a criação de espaços para que os docentes paranaenses pensem coletivamente e construam estratégias de ação autônomas, para além da *ordem das coisas*, isto é, dos condicionamentos econômicos e políticos vigentes com potencial de superá-los?

Os docentes das universidades paranaenses têm hoje, diante de si, a urgência de recomporem seus tempos e espaços para buscarem juntos as respostas a este desafio.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

BOURDIEU, P. **Contrafogos 2**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 11 ed. 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (INEP/SEEC). **Censo do Ensino Superior 1995-2005**. Brasília: INEP, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A ordem de reprodução social metabólica do capital**. Tradução de Ana Cecília Acioli Lima, 1995 mimeo. In: Beyond Capital: towards a theory of transition. Merlin Press: Londres 1995.

PARANÁ, Lei nº. 11.500, de 5 de agosto de 1996. Autoriza as IES a prestarem serviços e/ou produzirem bens para terceiros bem como repassarem aos servidores, parte da receita decorrente. Disponível em <<http://www.celepar7cta.pr.gov.br>> Acesso em 11 de março de 2008.

POCHMANN, M. **O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século**. São Paulo: Contexto, 1999.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SGUISSARDI, V. Fontes e origens da proposta de reforma Universitária: traços do modelo de universidade mundial que se está propondo. **Revista ADUNICAMP**, Campinas, ano 6, n. 2, p. 73-81, Set. 2004.

\_\_\_\_\_. Universidade pública estatal: entre o público e o privado mercantil. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005.

\_\_\_\_\_. A avaliação defensiva no “Modelo CAPES de Avaliação” é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, p. 49-88, 2006.