

A REFORMA DO ENSINO SUPERIOR FRANCÊS E OS IMPACTOS NO
TRABALHO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS PARA A REALIDADE BRASILEIRA
Emília Peixoto **Vieira** – UESC

O artigo analisa a reforma do ensino superior francês e o impacto nas condições de trabalho dos professores-pesquisadores de uma universidade francesa. O objeto de discussão é compreender as mudanças engendradas nas universidades francesas e, ao mesmo tempo, analisando a percepção dos docentes sobre o trabalho universitário, face às complexidades exigidas na atualidade por essas reformas do ensino superior em curso na França.

O trabalho consistiu em estudo exploratório, por meio de entrevistas com professores-investigadores (professores e mestres de conferências), da Universidade de Picardie – Jules Verne, localizada ao norte da França. Foram entrevistados 20 professores-investigadores (6 professores e 14 maître de Conférences), dos quais 12 professores e 08 professoras.

Os desafios do ensino superior na França face às reformas

As universidades francesas iniciaram um processo de reorganização do ensino superior a partir da metade da década de 1990, com um variado quadro de reformas. Dentre as reformas, sublinhamos a lei n°99-587, de 12 julho 1999 sobre a Inovação e a Pesquisa; a “LMD” (Licence, Master, Doctorat), sistema de ensino adaptado ao espaço europeu e; a LRU de 2007 (Lei de Responsabilidade das Universidades). O conjunto dessas medidas é inspirado na expansão da competitividade internacional, no desenvolvimento concorrencial no espaço europeu de pesquisa (EER) e se integra a uma estratégia econômica para a nova fase capitalista. Além disso, de acordo com Bruno (2008), o projeto dos idealizadores é conformar a organização social às mutações já introduzidas desde três décadas pelo capitalismo industrial, formando uma nova representação do capital, com o “capitalismo cognitivo”

O fato é que esse conjunto de reformas foi implementado em todas as universidades francesas, e de uma maneira geral, expressa um novo

redesenho do ensino superior. Vários estudiosos, a descreve como uma lógica do desenvolvimento concorrencial e desigual entre os estabelecimentos e uma “mercadorização” do ensino superior.

Assim, a reestruturação do ensino superior francês está interligada com a dinâmica da economia do novo movimento do capital, que aos poucos, abandona seu caráter industrial para investir no novo setor de bens intelectuais (Polanyi, 1980). Conforme os estudos de Bruno (2008), o Espaço Europeu da Pesquisa (EER) é um bom exemplo dessa dinâmica da economia, que apresenta um novo modelo social europeu ancorado na idéia da valorização econômica da inteligência. Uma cultura crescente da gestão por *performance*, que invade todos os setores, o que faz da pesquisa científica peça fundamental de novas possibilidades de lucros, principalmente para as empresas que dominam a tecnologia como centro de suas atividades.

A dinâmica da economia é altamente relevante nesse novo processo de reconstrução do capitalismo, e concorre a uma nova reorganização do espaço de decisão. Com a ampliação crescente de espaços não estatais, mas que “discursa” em nome do Estado, como o Espaço Europeu da Pesquisa, o espaço político recebe novo impulso mercantil com uma ampliação crescente do “livre comércio”. Esse redesenho permite a compreensão dos discursos e das práticas da governabilidade liberal, e a entender como ela se organiza para confrontar a competitividade nos espaços localizados e a concorrência no espaço globalizado (Bruno, 2008). Permite igualmente a compreender o que se produz dentro dos estabelecimentos de ensino superior francês, e as mudanças concretas na vida cotidiana dos docentes resultantes da introdução das legislações.

A reforma gradualmente estabelecida no ensino superior francês

A LMD em percurso

A reforma “LMD” (Licence, Mestrado, Doutorado) foi introduzida nas universidades francesas no decorrer dos anos 2002 e 2003. Esse sistema de

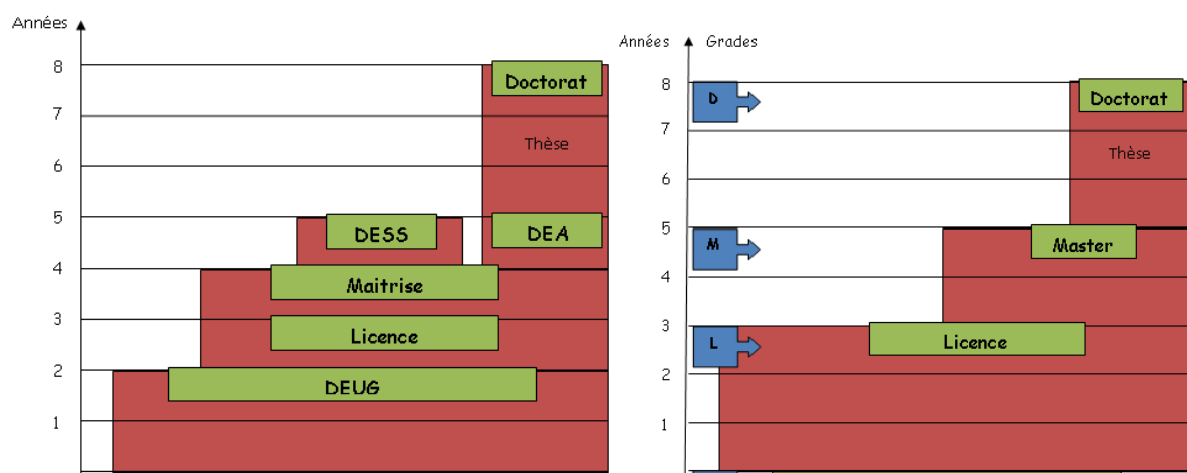
ensino, adaptado ao espaço europeu de ensino superior, foi implementado progressivamente não sem provocar muita contestação e manifestação. Sua estrutura estabelece que: a Licence corresponde a 06 semestres, e substituem o antigo Estudos Universitários Gerais (DEUG). Os Brevet de Técnicos Supérieurs (B.T.S.), os Diplomas Universitaires de Technologie (D.U.T.), os Diplomas des Études Universitaires Scientifiques et Techniques (D.E.U.S.T.) e a licença profissional conservam suas características. Do mesmo modo, não modifica as classes preparatórias às grandes escolas.

O diploma do Mestrado é preparado depois de obter a Licence e, realizado em mais 4 semestres. Ele caracteriza-se de dois objetivos: o mestrado destinado à pesquisa e; o mestrado profissional. Esse novo formato substitui os antigos (D.E.A) Diploma dos Estudos Aprofundados e (D.E.S.S) Diploma dos Estudos Supiores Especializados.

Todos os estudantes que obtiveram o Mestrado, seja o destinado para pesquisa ou o profissional, assim como os titulares de um título de engenheiro ou diploma da escola superior do comércio podem se inscrever no doutorado. A duração para preparação do doutorado é em geral de três anos.

A nova organização do ensino superior passa a ser por semestres, e cada semestre estudado corresponde a 30 créditos ou ECTS (Sistema de Transferência de Créditos Europeus), validados em vários países europeus. Em Licence, 6 semestres validados somam um total de 180 créditos ECTS. Em Master, 4 semestres validados somam 120 créditos, ou seja, um total de 300 créditos ECTS. Para a tese de doutorado acrescenta-se mais 180 créditos ECTS.

Organização do ensino superior em França



De acordo com a reforma “LMD”, esses créditos permitem aos estudantes a “personalizar” e organizar seu próprio percurso universitário a partir de “escolhas” de diferentes disciplinas, criando a possibilidade de transferência de créditos de uma instituição para outra, ou de um país para outro.

Em linhas gerais a reforma LMD representa para Charle, Bueno, Gaubert, Soulié (2004) que, cada faculdade, cada universidade se vê forçada a pensar outra lógica de organização dos cursos, que vai se diferenciar do tradicional conjunto das disciplinas.

Pode-se pensar, de acordo com esses autores, que essa nova organização do ensino, com novas propostas pedagógicas para novos cursos, possa originar um novo debate sobre o ensino e aprendizagem nos cursos superiores. Contudo, não é isso que esses autores analisaram sobre os efeitos dessas reformas dentro das universidades. Para eles, a reforma significa antes de tudo, a individualização cada vez mais evidente no ensino superior, pois cada faculdade, cada departamento, elabora seu próprio curso. Os professores incluem suas disciplinas nesses novos cursos para acompanharem o processo da reforma, e também, para mostrarem que mesmo em desacordo com ela, são capazes de reformular, propor e assim quebrar a idéia de uma classe extremamente corporativista.

A crítica governamental às universidades pousa na incapacidade delas responderem a novas tendências da economia e do mercado de trabalho, e, portanto, de formar estudantes “empregáveis”. Para os idealizadores da reforma, as universidades precisam reformular seus currículos para a nova demanda do mercado e principalmente, por conta do crescente desemprego, formando novos profissionais para essa nova fase. Além disso, a universidade precisa ser mais flexível, e nesse caso, significa menos “teórica” e mais “prática”, colocando em ação a questão da “competência” e “eficiência”, para ser capaz de responder o mais rápido possível a essa realidade da economia mundial e local.

Nessa lógica é necessário propôr formações de níveis de exigências diferentes. A transformação do sistema de formações universitárias visa neste sentido “qualificar” as pessoas capazes de adotar a dinâmica flexível do mercado. Este sistema de formação produz igualmente níveis hierárquicos de qualificação para distribuir as pessoas dentro da estrutura de divisão do trabalho.

As universidades francesas, além de disporem de menos recursos financeiros entre os países europeus, enfrentam também a desigualdade de diferentes naturezas dentro do próprio país: de recursos entre as instituições, de acesso, de sucesso e de inserção profissional dos estudantes. Diversos estudos Felouzis (2000), Charle (2004), Albouy et Tavan (2007) sublinham a dualidade do sistema francês no que concerne as formações superiores, Classes Préparatórias, Grandes Escolas, Escolas de Engenheiros, IUT de um lado, e a Universidade do outro. Assim, as diferenças existentes entre as universidades francesas e as grandes escolas persistem e a reforma LMD não suprimiu. E mais, certas universidades prestigiosas possuem uma reputação reconhecida em detrimento de muitas outras que encontram dificuldades para seu desenvolvimento. Assim, a mobilidade e a escolha dos estudantes implica também uma classificação das faculdades e das universidades, e uma competição entre elas. Nesse contexto, a concorrência entre universidades acentuará as desigualdades entre elas e, submeterá a uma “gestão empresarial”, baseada no discurso da “eficácia” (De Montlibert, 2004).

A pesquisa científica francesa – o debate perdura

No conjunto de reformas do ensino superior, a pesquisa científica francesa também atravessou um processo de reestruturação tanto em sua natureza quanto em seu objetivo. A crise foi provocada principalmente pelas restrições orçamentárias aplicadas em 2003, o que mobilizou os investigadores e professores-investigadores em torno do movimento “Salvem a Pesquisa” (SLR). Esse movimento obteve apoio dos sindicatos, dos estudantes, dos pais dos estudantes e da população em geral, e se prolongou por todo ano de 2004. Numerosas manifestações (greves, bloqueios, demissões coletivas de diretores de laboratórios) foram realizadas numa tentativa de alertar a opinião pública, de

conter as propostas governamentais, ou no mínimo, abrir um debate mais aprofundado sobre o ensino superior e à pesquisa. Nessa ocasião, os problemas das universidades públicas francesas foram expostos, assim como as consequências da reforma para o conjunto das universidades e para a pesquisa científica.

De acordo com Alain Trautmann, principal organizador do movimento Salvem a Pesquisa, a mudança das regras para obter financiamentos para a investigação compromete a natureza e o objetivo da pesquisa. Essa mudança de regras pode ser observada na introdução da lei sobre inovação e a pesquisa, regulamentada em 1999. A lei implica uma mudança no financiamento de laboratório clássico para o financiamento por projeto e com prazos determinados. Para Jacques Fossey (2004), responsável do Sindicato Nacional dos Pesquisadores Científicos (SNCS), *“nos anos 1960, o Estado financiava 90% dos recursos do laboratório. Hoje, o Estado e as regiões constroem laboratórios, pagam os pesquisadores, mas o dinheiro para fazer funcionar a investigação não vem que 10% do Estado, o resto vem dos contratos”* (p. 4).

A discussão sobre os fins e objetivos da pesquisa diretamente ligada ao mercado assim como sua característica de investigação livre e autônoma são pontos de polêmica. Para o governo, os investigadores e professores-investigadores precisam acompanhar a nova realidade imposta pelo mercado e dirigir suas atividades para uma produção capaz de atrair recursos privados para seus laboratórios. Apoiados nessa idéia, de uma relação reforçada entre o público e o privado, o governo coloca em prática legislações e agências que em seu conjunto, introduzem as transformações contemporâneas das sociedades avançadas. Para De Montlibert (2004), essas regras são ancoradas dentro de uma nova forma de ação do Estado: *desresponsabilidade econômica do Estado e reforço dos componentes policiais e penais; desregulação dos fluxos financeiros e desenquadramento do mercado do emprego; redução das proteções sociais e celebração da “responsabilidade individual”*. (p. 51)

Embora a pesquisa pareça livre, ela é condicionada cada vez mais pelo financiamento, que depois de 2003 tornou-se mais limitado. Essa restrição

orçamentária para as pesquisas, acompanha-se de um discurso sobre as desigualdades de dotações orçamentárias e a competitividade entre os campos do conhecimento. Nessa lógica, os recursos financeiros são menos numerosos para as ciências humanas que em outras ciências capazes de serem rentáveis. Para Vinockur (2008), essa ofensiva deixa pensar que, como para os Estados Unidos a partir dos anos 1980, o objetivo imediato da reforma é terminar com um poder do saber julgado politicamente perigoso e insuficientemente rentável economicamente.

De acordo com De Montlibert (2004), esse processo de aliar a pesquisa ao mercado não data de hoje, em seus estudos mostra que a UNESCO em 1998 recomendava a aproximação entre a pesquisa e as empresas. Em conferência mundial sobre a educação, a UNESCO insiste na necessidade de reorganização da pesquisa e *“convida a criar sinergias e de transferência de conhecimentos entre laboratórios “governamentais”, as pesquisas de desenvolvimento e a pesquisa aplicada das empresas. Assim, as universidades são pressionadas a instaurar processos de mudança para “captar” recursos das empresas, como as empresas devem mudar para “captar” as pesquisas e os investigadores do ensino superior”*. (Ibid., p.26)

Além da UNESCO, a OCDE apresenta também relatórios nos anos de 1998, 1999 e 2000 sobre o estado da pesquisa no ensino superior. Nesses relatórios expõe a *“necessidade de uma administração ofensiva da investigação e mesmo acumular “contratos” com empresas e adaptar suas formações ao mercado da pesquisa de desenvolvimento”* (Ibid., p. 26). Em 1999, segundo o autor, esses mesmos experts da OCDE utilizam a *“expressão “empreendedor universitário” e convidam os responsáveis das unidades de pesquisa a “explorar mercados”, a “gerir suas competências”. De fato, as universidades devem torna-se competitivas para propor às empresas mundiais que fazem seu mercado de “competências” à “melhor relação qualidade-preço”*. (Ibid., p.26-27).

Essas proposições da UNESCO e da OCDE foram introduzidas nos discursos governamentais como fundamento da reforma do ensino superior e da

pesquisa científica, e como justificção da necessidade de reorganizar o funcionamento das universidades, com a intenção de obter a “eficácia” com o modelo do mercado. Ainda segundo De Montlibert (2004), esse projeto combina dois eixos: de uma parte a introdução de uma “gestão universitária” que se apóia em diferentes medidas organizacionais e que é baseada nas palavras chaves como “eficácia”, “controle”, “avaliação”, “projeto”, “objetivos”, palavras utilizadas pelas empresas privadas transpostas aos centros de pesquisas e ao ensino superior. Para atingir esse objetivo é necessário empregar dentro das universidades auditorias externas e avaliação (Ibid., p.46). De outra parte, a introdução de novas tecnologias de informação e de comunicação (TIC) como instrumentos privilegiados da reforma pedagógica do ensino superior. Esse projeto, uma vez estabelecido, produz uma nova optimização dos recursos humanos dentro de uma lógica da “responsabilidade individual”, com o objetivo anunciado de garantir a competitividade e a produtividade.

A avaliação tem um papel importante no desenvolvimento e funcionamento da “gestão universitária”, e supõe um aspecto individual, com a introdução da “gestão pessoal” (De Montlibert, 2004). Ela deverá ser capaz de avaliar o trabalho do pesquisador, sua produção e sua carreira, constituindo assim uma forma de controle dos docentes. Essa avaliação realizada por instâncias externas às universidades é inspirada na teoria da gerência. Para atingir esse objetivo, o governo francês criou em 2006, a Agência de Avaliação da Pesquisa e do Ensino (AERES). De acordo com Vinockur (2008), a existência dessa agência corresponde à uma nova maneira de “gestão pública”¹.

A AERES efetua gradualmente o trabalho até então efetuado pelo Conselho Nacional de Investigação Científica (CNRS). Esta agência efetua uma avaliação de acordo com um critério bibliométrico (fator de impacto das revistas

¹ Para a autora, essa nova maneira de gestão pública exige a modernização da gestão das administrações públicas com o objetivo de melhorar a relação custo/serviço, além de inserir o pragmatismo de gestão. Essa “nova gestão pública” é baseada numa divisão dos papéis entre o poder político, que toma as decisões estratégicas e fixa os objetivos, e a administração, que as realiza a fim de alterar a gestão pública tradicional.

científicas, medida que tem por objetivo avaliar a influência do investigador em função do número de artigos publicados em revistas classificadas A, B ou C). Uma avaliação de caráter meramente quantitativo e individualizado como De Montlibert (2004) já apresentou nos seus estudos. A classificação de revistas efetuadas pela AERES considera mais os imperativos políticos que uma avaliação do tipo científico, e segue uma lógica diretamente ligada às leis orgânicas relativa às leis de finanças (LOLF).

Para diversos autores, os índices bibliométricos propostos pela AERES têm efeitos perversos, e conduzem em especial a um forte aumento de números de publicações em detrimento à qualidade da investigação. Após diferentes manifestações e mesmo à ameaças dos comitês de publicação de revistas de ciências humanas e sociais, a Fundação Européia para a Ciência decide, em janeiro de 2009, retirou as letras (A, B e C) da sua classificação e as substituiu por descrições escritas.

Segundo De Montlibert (2004), a introdução de um conjunto de reformas para o ensino superior e a pesquisa não provem de um grupo hegemônico mas se apoia sobre um conjunto de representações difundidas por agentes do campo económico, político e midiático. Esses diferentes agentes reforçam o descrédito da investigação pública e os seus investigadores, para assegurar a credibilidade das reformas programadas.

A universidade e a LRU

As premissas da lei LRU (Lei de Responsabilidade das Universidades) datam de 2003 e, aparecem conjuntamente com o anúncio do processo de reorganização da investigação científica. Em sua primeira forma de anteprojeto se refere à “autonomia” dos estabelecimentos universitários, em seguida, tornou-se a “lei da modernização”. Esse período foi marcado por inúmeras manifestações, como descrito anteriormente, que provocou o abandono temporário do procedimento de introdução desta lei em 2003. Mas em agosto de 2007, a lei LRU é votada e completa o quadro de reformas do ensino superior francês. Esta lei visa à uma mudança da autonomia e do

financiamento das universidades e instaura novos dispositivos regulamentares para a investigação, baseados numa divisão de trabalho que integra mais responsabilidades administrativas para os professores-investigadores (relatório Belloc 2003).

O objetivo da reforma, no que diz respeito à autonomia, é aumentar a produtividade universitária, mas de fato essa reforma traduz pelo aumento do poder do presidente da universidade que, como explicam De Montlibert (2004) e Charle (2003), deverá tornar-se um “empresário”, um “gestor”. Nas universidades francesas, os professores-investigadores, os estudantes e o pessoal técnico-administrativo elegem os representantes aos Conselhos das Unidades de Formação e de Pesquisa (UFR), o Conselho de Administração, o Conselho Científico e o Conselho dos Estudos e da Pedagogia. Os representantes do Conselho de Administração elegem o presidente da universidade. Com a reforma, os presidentes das universidades são menos dependentes dos Conselhos que os elegeram, e são investidos de novos poderes, principalmente no que diz respeito ao “pessoal”. Os presidentes podem fixar as tarefas profissionais de cada um e guiar as atividades de ensino e de investigação. Podem também orientar os trabalhos do pessoal “IATOSS” (Engenheiros Administrativos, Operários, Técnicos de Saúde e Sociais), a partir de “contratos”.

Para os “modernizadores”, a regionalização caminha junto com essas reformas porque permite formar novas alianças. O seu objetivo é dar as universidades a possibilidade de desempenhar um papel no tecido local da investigação criando pólos de excelência regionalizados. Pólos nos quais os presidentes beneficiariam de liberdades de recrutamento, fixação dos salários e das promoções e, naturalmente, de assinar contratos. Para os presidentes das universidades a regionalização traz uma idéia de proximidade e mais autonomia financeira, por conseguinte, um reforço dos seus poderes. No entanto, para De Montlibert (2004), *“o desenvolvimento de níveis regionais, em concorrência uns com os outros para obter tal ou tal localização de estabelecimentos de ensino superior e de investigação, pode induzir fortes*

divergências, reforçadas pelas diferenças locais que existem nas associações políticas, nas maneiras de colocar os problemas e de tratá-los”. (Ibid, p.63)

Todos esses debates nos levam a nos interrogar sobre o papel atual da universidade francesa. Quais seriam os saberes necessários para o mercado globalizado e concorrencial? Quem decide quais são os conhecimentos que devem ser produzidos ou transmitidos? E qual o papel da investigação dentro das universidades? Em nome de uma utilidade social ou econômica dos saberes produzidos, seria a investigação destinada a um lugar marginal?

Para De Montlibert (2004), o modelo proposto pela reforma faz com que se todos os conhecimentos fossem equivalentes, e que, não existiria uma organização interna do saber, e que o acesso a um conhecimento não implicaria uma progressão. Nestas condições, pode-se temer que esse modelo leve à desorganização dos conhecimentos e a uma desarticulação das competências adquiridas.

A multiplicação dos mestrados profissionais e a adesão sem controle ao sistema das unidades capitalizáveis é um exemplo dessa concepção de conhecimentos, e podem ter efeitos destrutivos, dos quais o desmantelamento dos universos disciplinares e o fracionamento do trabalho dos universitários.

O trabalho docente no ensino superior na França e as reformas em curso

A divisão do trabalho entre as atividades de ensino, de investigação e administrativa

No diálogo com os professores-investigadores foi-lhes solicitado que descrevessem com mais detalhes possíveis a distribuição do tempo para as suas atividades de ensino, de investigação e administrativas.

Aparece nas respostas, que a distribuição do tempo depende muito da disciplina dos docentes. Frequentemente, os professores de Ciências (Matemática, Biologia-Geologia, Física, Química, Informática) têm uma distribuição de tempo regular para as atividades de ensino (em geral, 24

semanas – 12 a cada semestre) distribuída entre os dois semestres. Além disso, tentam fazer poucas horas suplementares² (entre 2 a 10 horas). Para este grupo, a investigação é coletiva e constitui uma tarefa central para a profissão e na progressão da carreira, e ela destaca-se em detrimento do ensino, o que para eles é às vezes incompreensível. Eles têm a necessidade constantemente de dar respostas às exigências da diversificação de recursos e a forte concorrência nacional e internacional. Para este grupo, o financiamento é fundamental para o desenvolvimento das suas investigações e é dependente de recursos externos à universidade. Parece que há uma exceção para os físicos, para os quais não existe realmente ofertas de recursos privados, a preparação de projetos para responder à chamadas de ofertas geralmente é financiada por recursos públicos. Em relação às atividades de ensino e de administração são sempre presentes e concorrem com as atividades de investigação.

Para os professores-investigadores de Ciências Humanas e Sociais (Geografia, Sociologia, Ciências da Educação e do Esporte) e de Artes o trabalho é frequentemente solitário e dependente do acesso aos recursos (documentos, arquivos, pessoal, etc.). A distribuição do tempo para as atividades de ensino regularmente é distribuída entre os dois semestres (em geral, 24 semanas – 12 a cada semestre). A investigação não tem este caráter de emergência e de concorrência com o ensino. E geralmente, não é financiada, tendo em conta a diminuição dos recursos para suas disciplinas. Os recursos públicos ou privados são menos dirigidos para elas, dessa maneira, os professores-investigadores sentem-se menos sob pressão e por isso, as suas investigações (geralmente auto-financiadas) são mais “livres” e mais “independentes” e fazem o seu próprio ritmo. Assim, como explica Faure, Soulié (2006) isso alimenta “sem dúvida o discurso sobre a “vocação”, a «gratuidade » da investigação”. Além disso, alguns entrevistados declaram fazer muitas horas suplementares (entre 40 a 160 horas) e justificam-na pela especificidade da suas disciplinas (exigência de TD – trabalhos dirigidos e TP – trabalhos práticos), pela falta de

² Os professores-investigadores têm como referência a seu serviço estatutário (192 horas anuais) para a realização de suas atividades de ensino.

dinheiro e pela falta de docentes, o que não lhes deixa muito tempo para a investigação. Alguns destes professores-investigadores que gastam maior parte do seu tempo ao ensino declaram atribuir muita importância à sua compreensão da aprendizagem do estudante. Nas suas análises sobre a situação, afirmam que o ensino é uma atividade importante mas que geralmente não é valorizado pelos seus colegas e nem pelo seu estatuto.

Os professores-investigadores de Direito, de Gestão e de Economia declaram realizar investigações coletivas e às vezes individualmente, investigações quase sempre financiadas. Esta atividade frequentemente é desenvolvida nos períodos de junho, de julho e de agosto, fim do semestre e férias. As suas investigações são ligadas ao ambiente económico e provêm de solicitações de empresas e de organizações profissionais. Como para os professores-investigadores de Ciências Humanas e Sociais, a investigação não tem este carácter de emergência e de concorrência com o ensino, mas responde à exigências imediatas do setor profissional. A distribuição do tempo para as atividades de ensino regularmente é distribuída entre os dois semestres (em geral, 24 semanas – 12 a cada semestre). Fazem entre 10 e 70 horas suplementares e, consagram uma boa parte do seu tempo à organização de seus cursos, nomeadamente mestrado profissional (por conta da evolução da disciplina e a conjuntura) e, as responsabilidades administrativas.

Os professores-investigadores de Farmácia têm também uma distribuição regular de tempo para as atividades de ensino, distribuída entre os dois semestres (em geral, 24 semanas – 12 a cada semestre). Fazem poucas horas suplementares (entre 2 e 10 horas). A investigação para este grupo é coletiva, centrada por laboratórios e por grupos de pesquisa e, constitui a tarefa central na sua profissão e na progressão da sua carreira. Como para os professores-investigadores de Ciências, a investigação tem um peso importante no desenvolvimento das suas atividades. As atividades de ensino e de administração estão sempre presentes, mas não têm concorrência com as atividades de investigação. Assim, é claro para estes professores-investigadores que no processo de avançamento da carreira, a investigação destaca-se em detrimento do ensino, isso explica o seu forte investimento.

Para os entrevistados, a investigação é o processo mais rápido para a obtenção do título de professor, portanto, eles precisam participar ativamente e se integrar a um grupo de laboratório de pesquisa, cujo coordenador é geralmente um professor. Neste grupo, a divisão das tarefas é hierárquica, e distingue fortemente as tarefas dos professores (cursos magistrais, direções de investigação de laboratório e enquadramento de tese, etc.) dos mestres de conferências (TP, TD).

Com efeito, os entrevistados julgam que o ensino é ancorado nas investigações e que essas são necessárias ao processo de desenvolvimento do ensino superior. No entanto, o ensino e a investigação ocupam lugares diferentes de acordo com as disciplinas, as faculdades ou os departamentos, bem como, de acordo com os recursos financeiros.

As atividades administrativas ocupam geralmente uma parte importante do tempo dos professores-investigadores. A multiplicação das tarefas e as responsabilidades, observada nestes últimos anos, é para maioria dos professores-investigadores uma consequência da introdução da reforma LMD em nível pedagógico e a introdução da LRU em nível administrativo.

Globalmente, as atividades administrativas ligadas ao ensino e ligadas à investigação são combinadas às prioridades pessoais de cada professor-investigador, como explica em seu estudo Becquet, Musselin (2004), *“os professores-investigadores tendem a intervir sobre o conteúdo e a organização do seu trabalho, fazer escolhas ligadas à sua concepção do ofício, o desenrolar da sua carreira ou a sua situação pessoal. Estas escolhas são validadas geralmente pelo coletivo e apresentadas para os professores-investigadores como uma atitude de ação dentro de um sistema de constrangimentos”*. (p.10)

Essa liberdade de ação é reivindicada pelo conjunto dos professores-investigadores enquanto que as tarefas administrativas são percebidas como um constrangimento e uma imposição. Suas estratégias individuais para conciliar o ensino, a investigação e as tarefas administrativas assim como seu

investimento nas diferentes funções na universidade são muito variáveis e dependem muito da situação pessoal de cada professor-investigador.

As condições de trabalho para as atividades de ensino e de pesquisa

As condições de trabalho são importantes no processo de desenvolvimento da atividade do professor-investigador. Assim, cada docente tem pontos de vista diferentes sobre suas atividades de ensino e de investigação, principalmente depois da introdução da LMD no que concerne à pedagogia e a LRU no que concerne à administração. Para realizar as múltiplas tarefas que essas legislações lhes impõem, cada docente utiliza diferentes estratégias.

Embora as condições materiais para a realização das atividades de ensino para a maioria dos professores sejam satisfatórias, diferentes problemas impõem-se em seus trabalho: primeiro, as vezes os estudantes não compreendem o sentido do trabalho na universidade e a importância do conhecimento, o que é negativo para o reconhecimento do trabalho do professor-investigador e provoca sua decepção quando constata que os jovens não investem no seu futuro; segundo, o número insuficiente de docentes que provoca uma sobrecarga de trabalho e; terceiro, as constantes mudanças nas formações consomem muito tempo, por consequência, as suas investigações são negligenciadas ou colocadas à margem.

O primeiro ano de Licence impõe um volume importante de trabalho aos professores-investigadores, que precisam consagrar muitas horas às atividades de ensino. Em média eles trabalham em salas ou anfiteatros com 200 e 350 estudantes. Isso implica a correção de inúmeros exames, 500 cópias ou mais. Acrescente-se que este número importante de estudantes exige formar grupos de trabalhos dirigidos (TD), cerca de 40 estudantes. Para 350 estudantes, isso corresponde a 9 grupos. Esta atividade não pode portanto ser desenvolvida sobre um só dia.

No segundo ano, o número de estudantes diminui e passa em média a 150 estudantes. No terceiro ano, esse número reduz para 100 estudantes. Para os

estudantes que continuam os estudos, o mestrado por exemplo, esse número diminui ainda e passa para 40 estudantes. Para vários professores-investigadores, a explicação desta queda no número de estudantes tem relação com a má adaptação dos estudantes ao ritmo da universidade, a uma seleção para escoar o fluxo dos estudantes, etc. A taxa de êxito no primeiro ano é em média entre 20% e 30%. Isto quer dizer que 70% a 80% dos estudantes abandonam ao fim do primeiro ano. Eles vão raramente procurar uma outra formação na universidade, a maioria abandona o ensino superior para se inserir no mercado do trabalho ou engrossar a filas dos desempregados.

Essa situação provoca uma indisposição entre os professores-investigadores que sentem como seu fracasso. Para maioria entre eles, a universidade é o lugar de construção de conhecimentos, de investigações bem como um lugar de partilha e de diálogo com a sociedade. Esta idéia defronta-se com a dificuldade cada vez maior para enquadrar os estudantes, notadamente no primeiro ano. Para muitos professores-investigadores, a indiferença dos estudantes perante as atividades do curso ou os comportamentos violentos dos estudantes respondem à sua situação de fracasso que pode ser vista como uma violência da instituição a seu respeito. Além disso, para os docentes o perfil dos estudantes nestes últimos anos alterou gradualmente. Os estudantes são às vezes mal preparados à entrar à universidade e não parecem suficientemente informados sobre o que os espera.

Nestes dois últimos anos, os professores-investigadores da universidade de Amiens dispensaram muito tempo em reuniões coletivas para preparar os programas dos cursos para o próximo quadrienal, em resposta às exigências da LMD. Este trabalho pedagógico de aperfeiçoamento do ensino seguindo o novo modelo imposto pela reforma, é para muitos docentes, uma adaptação que não respeita o sentido da organização do conhecimento ou mesmo a organização da disciplina, mas procura apenas atingir os créditos capitalizáveis do processo de enquadramento europeu do sistema ECTS.

Uma outra exigência da LMD consiste nas atividades do tutor e de ajuda ao aluno que normalmente são asseguradas pelos estudantes do mestrado ou doutorado. No entanto, diante de poucos estudantes e do número insuficiente de docentes, os professores-investigadores frequentemente são obrigados a compensar esta falta e de efetuar esta tarefa, o que acrescenta-lhes trabalho suplementar.

Os trabalhos práticos (TP) exigem uma organização vinculada ao tempo e ao espaço para sua realização, que varia fortemente de uma disciplina a outra. Os TP e os TD necessitam de trabalhar em pequenos grupos. Contudo, a escolha do número de estudantes por grupo, não é próprio a cada disciplina mas resulta de prioridades ou compromisso que ao final, não dá a todos melhores condições de trabalho.

Para o docente o sentimento sobre o seu trabalho e sobre suas condições de trabalho dependem de variáveis diversas e de como se constrói a representação da sua profissão. Em geral, crêem no trabalho que fazem e na sua importância no processo de formação dos jovens. No entanto, em relação ao seu nível de formação, julgam-se mal remunerados e consideram que a sociedade valoriza pouco sua profissão. A autonomia e a liberdade profissional afirmada pelos docentes são ameaçadas com a introdução das reformas do ensino. Estas reformas tocam igualmente as condições de trabalho dos docentes.

Todos os contrangimentos sobre o ensino tem igualmente repercussões sobre a Pesquisa. Para muitos professores-investigadores, a investigação é o centro de sua motivação pelo mundo universitário, mas diante do aumento das tarefas de ensino e das tarefas administrativas devem constantemente lutar para exercer esta atividade. Junta-se uma corrida à publicação e uma exigência de “produtividade” que corre o risco de empobrecer a substância da investigação.

Para certos professores-investigadores as mudanças repetidas e excessivamente rápidas, sem avaliação real dos efeitos, com o objetivo de seguir o mais perto possível à evolução da sociedade moderna, conduz à uma

corrida sem fim, o que corre o risco de perder-se. Além disso, nesta corrida que baseia-se no “desempenho” e na competição entre universidades, uma pequena cidade como Amiens não parece armada para tal *performance*.

CONCLUSÃO

O contexto geral que encontramos no universo acadêmico, devido à introdução das reformas para o ensino superior e a pesquisa na França, é o de diminuição progressiva das verbas para as investigações e funcionamento das universidades. Tal política tem provocado um ajustamento da universidade pública francesa a uma lógica mercantil cujo objetivo é racionalizar os gastos com a infra-estrutura, condições de trabalho dos docentes, salários, desequilíbrio das relações de poder entre professores, técnicos e reitor. Aliada a essa situação, percebe-se a mudança nos paradigmas relacionados ao conhecimento, ao saber, às atividades de pesquisa científica, resultado da concepção que os idealizadores da reforma têm do que seja universidade, conhecimento e pesquisa.

A transferência desenfreada dos ideais mercadológicos de “eficiência”, “eficácia”, “produtividade” para as universidades e a pesquisa científica tem impactado igualmente no desequilíbrio entre as atividades de ensino e de pesquisa. Encontramos cada vez mais professores-investigadores realizando tarefas incessantemente mais numerosas de ensino (atividades de tutor e de ajuda) e/ou administrativas (programas quadrienal por exemplo). Essa situação os leva a mal conciliar essas duas atividades acadêmicas, e ao mesmo tempo, conduzir um trabalho de investigação.

Referências bibliográficas

BECQUET, Valérie ; MUSSELIN, Christine. Variations autour du travail des universitaires. Paris. Convention MENRT, ACI « Travail », pp. 1-79. 2004

BRUNO, Isabelle. À vos marques, prêts... cherchez ! la stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche. Paris, Editions du croquant. Collection savoir ; agir de l'association Raisons d'Agir. 2008.

CHARLE, Christophe ; DEL BUONO, Luigi; GAUBERT, Christophe; SOULIÉ, Charles. Enseignement supérieur : le moment critique. *Regards sur l'actualité*, n°301, mai 2004.

CHARLE, Christophe. L'université française face au LMD. Le Monde de L'Éducation. Société /débat.2003

DE MONTLIBERT, Christian. Savoir à vendre : l'enseignement supérieur et la recherche en danger. Paris, Ed. Raisons d'Agir. 2004.

ESPERET, E. Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants chercheurs dans l'enseignement supérieur français. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, 2001.

FAURE, Sylvia ; SOULIE, Charles. La recherche universitaire à l'épreuve de la massification scolaire. Le Seuil. ACTES DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES. n. 164. pp. 61-74. 2006.

FELOUZIS, G. Repenser les inégalités à l'université. Des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires. *Sociétés contemporaines*, n° 38, p 67-98, 2000.

GIRET, J.F. et al. 2001-2004 : les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail. Notes Emploi Formation, CEREQ, n° 21, 2006.

SOULIE, Charles. Evolution des effectifs étudiants et crise de la vocation des universités (1994-2006). Lettre d'information, l'ARESER (Association de réflexion sur les enseignements supérieurs et la recherche) n°15, d'avril 2008.

VINOCKUR, Annie. La loi relative aux libertés et responsabilités des universités : essai de mise en perspective [archive], *Revue de la Régulation*, n°2, janvier 2008