



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

FERNANDO HENRIQUE PROTETTI

**TRANSFORMAÇÕES NAS CONDIÇÕES DE
TRABALHO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

CAMPINAS

2019

FERNANDO HENRIQUE PROTETTI

**TRANSFORMAÇÕES NAS CONDIÇÕES DE
TRABALHO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de Ciências Sociais na Educação.

Supervisora/Orientadora: Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA
PELO ALUNO FERNANDO HENRIQUE
PROTETTI E ORIENTADA PELA PROFA.
DRA. APARECIDA NERI DE SOUZA.

CAMPINAS

2019

Agência(s) de fomento: CAPES

n° do processo: Não se aplica

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Protetti, Fernando Henrique, 1983-

Transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Universidade Estadual de Campinas / Fernando Henrique Protetti. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Aparecida Neri de Souza.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Universidade Estadual de Campinas. 2. Trabalho docente. 3. Docentes - Condições de trabalho. 4. Processo do trabalho. 5. Professores de sociologia.

I. Souza, Aparecida Neri de, 1952-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Changes in working conditions of sociology professors of the University of Campinas

Palavras-chave em inglês:

University of Campinas

Teaching work

Teaching work conditions

Working process

Professors of sociology

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Aparecida Neri de Souza [Orientador]

Lucídio Bianchetti

Valdemar Sguissardi

Savana Diniz Gomes Melo

Lalo Watanabe Minto

Data de defesa: 28-05-2019

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-0954-5512>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/3049488929722720>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**TRANSFORMAÇÕES NAS CONDIÇÕES DE
TRABALHO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

Autor: Fernando Henrique Protetti

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza - Presidente da Comissão Examinadora

Prof. Dr. Lucídio Bianchetti

Prof. Dr. Valdemar Sguissardi

Profa. Dra. Savana Diniz Gomes Melo

Prof. Dr. Lalo Watanabe Minto

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

2019

À minha querida mãe, Elvira.

AGRADECIMENTOS

Manifesto meu incondicional e sincero agradecimento a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desse estudo.

Em especial, agradeço:

À Professora Aparecida Neri de Souza, orientadora e amiga, pela singular formação recebida durante todos esses anos e pela generosidade com que sempre acolheu minhas ideias.

Aos Professores Lucídio Bianchetti, Valdemar Sguissardi, Savana Diniz Gomes de Melo e Lalo Watanabe Minto, pela participação na defesa de tese e pelas contribuições recebidas para o aperfeiçoamento desse estudo.

Aos Professores Wagner de Melo Romão, Fábio Kazuo Ocada e Zeila de Brito Fabri Demartini, pela participação como suplentes na defesa de tese.

À Professora Carolina de Roig Catini, pela participação no exame de qualificação, pelas contribuições recebidas para o aperfeiçoamento desse estudo e pela supervisão no Programa de Estágio Docência (PED).

Aos Professores de sociologia da Unicamp entrevistados, pela participação como sujeitos de pesquisa nesse estudo.

Aos Professores José Roberto Heloani, Evaldo Piolli, Selma Venco, Liliana Rolfsen Petrilli Segnini, Angela Maria Carneiro Araújo, José Dari Krein, Magda Barros Biavaschi, Marcia de Paula Leite, José dos Santos Souza, Olga Rodrigues de Moraes von Simson, Helena Maria Sant'Ana Sampaio Andery, Debora Mazza, Silvio Ancizar Sanchez Gamboa, Paulo Eduardo de Andrade Baltar, Marcelo Weishaupt Proni e Waldir José de Quadros, pela excelente formação que pude usufruir nas disciplinas cursadas no doutorado.

Aos colegas de orientação e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC), Liliane Bordignon de Souza, Hugo Leonardo Fonseca da Silva, Gabriela Marino Silva, Gislaine dos Santos Pereira, Maria Lúcia Büher Machado, Tainá Metelaro Urchei, Angela Maria Corso, Berenice Lurdes Borssoi, Paulo Tadeu de Moraes, Giovane Silva Balbino, João Luís Dias Zafalão, Míriam Morelli Lima, Bianca Briguglio, Joelma Lúcia Vieira Pires, Julio Antonio Moreto, Potiguara Mateus Porto de Lima e Carmen Lúcia Rodrigues Arruda, pelas inúmeras contribuições recebidas para o aperfeiçoamento desse estudo e por proporcionarem a mim um processo formativo coletivo e solidário.

Aos funcionários e coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-Unicamp), respectivamente, Cláudia dos Reis, Nadir Aparecida Gomes Camacho, Luciana Rodrigues, Lígia de Andrade Cunha, Viviani Vicentini Bergamaschi, Tassiane Bragagnolo e Diego Barbosa, e aos Professores Antonio Carlos Rodrigues de Amorim e Mara Regina Jacomeli, por todo apoio recebido durante o percurso do doutorado.

Aos colegas das Pró-Reitorias de Graduação (Prograd) e de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Propladi) da Universidade Federal do ABC (UFABC), respectivamente, Maria Flávia Batista Lima, Neli Oshiro dos Santos, Ana Maria de Oliveira e Eliane Cristina da Silva Nascimento, e Leonel de Miranda Sampaio, aos pró-reitores de graduação, Professores José Fernando Queiruga Rey e Derval dos Santos Rosa, e às pró-reitoras de graduação adjuntas, Professoras Denise Consonni e Vanessa Elias de Oliveira, pelo apoio recebido no período inicial do doutorado.

Aos colegas da Coordenadoria Sociopedagógica (CSP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Câmpus Hortolândia, Cleber Fernandes Nogueira, Priscyla dos Santos Vieira, Juliana Fernanda da Silva, Marina Roquette Lopreato e Caroline Felipe Jango da Silva, e aos diretores geral e adjunto educacional, respectivamente, Professores Edgar Noda e Davina Marques, pelo apoio recebido no período de redação desse estudo.

Aos meus pais, Elvira Justina de Jesus Protetti e Manoel Henrique Protetti, pela compreensão dos meus momentos de “ausência” nesses últimos anos e pelo privilégio de poder ser sempre esse filho querido.

Aos amigos da Escola Técnica Estadual “Guaracy Silveira”, Leonel Eleuterio Basilio, Pedro da Silva Peixoto, Matheus Colen, Murilo Borduqui, Lia Barbosa Garcia, Marcelo Vieira Silva e Marcelle Barreto, por terem me ensinado, cada um ao seu jeito, o significado da palavra “amizade”.

À Julia Frascarelli Lucca, pela presença constante, pelo seu amor verdadeiro e por continuar me ensinando o que é compartilhar uma vida dia a dia, agora a três, com nosso querido filho, João Pedro Lucca Protetti.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Diante [...] dos fatos, já nos ensinava Espinosa, nem rir nem chorar, compreender. Mais ainda, denunciá-los e combatê-los quando negam o humano. Afinal, diante dos fatos há argumentos.

Maurício Tragtenberg, *Resposta de um intelectual a um coronel embaixador* (2009 [1982]), p. 305

RESUMO

No Brasil, as condições de trabalho dos professores universitários no setor público, seguindo a tendência geral do mundo do trabalho sob a égide do capital, têm se alterado profundamente. Muitos estudos, sobretudo aqueles relacionados às universidades federais, demonstram que a intensificação do trabalho, o produtivismo acadêmico e adoecimento docente tornaram-se atributos das atuais condições de trabalho docente na universidade pública. Esses estudos indicam ainda que as resistências docentes diante desse quadro têm sido raras, quando não mesmo inexistentes. Procurando alargar a compreensão dessa problemática e trazer novos elementos ao debate, essa tese apresenta uma análise das transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), tendo em vista as múltiplas atividades do processo de trabalho docente, no período de 1989-2016, e identifica as formas de resistência construídas por esses professores frente às transformações nas condições de trabalho. Para isso, foram entrevistados onze professores a respeito de suas trajetórias acadêmica e profissional, o trabalho na universidade e suas condições de realização, o emprego do tempo entre trabalho e não trabalho, a saúde, os movimentos sociais etc. O trabalho de pesquisa com os depoimentos orais fundamentou-se na perspectiva teórico-metodológica da História Oral (QUEIROZ, 1991). As categorias analíticas, tais como, processo de trabalho (MARX, 2013), intensificação do trabalho (DAL ROSSO, 2008) e relações sociais de sexo (KERGOAT, 2009), procedentes da Sociologia do Trabalho, emergiram do próprio campo de pesquisa. Os resultados da pesquisa informam que, em três décadas (1990, 2000 e 2010), as condições sob as quais os professores investigados concretizam o seu trabalho nas atividades de ensino, pesquisa, orientação, administração, extensão e outras atividades, como bancas, pareceres e eventos, se transformaram profundamente. De maneira geral, as atuais condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp caracterizam-se pela intensificação do trabalho, pelo produtivismo acadêmico e pelo adoecimento docente. Todavia, diante desse quadro, os professores investigados construíram formas de resistência individuais, o controle do tempo de trabalho, a taylorização da vida privada e o cuidado de si, e coletivas, o sindicalismo e a solidariedade docente, para atenuar as consequências advindas das transformações nas condições de trabalho.

Palavras-chave: Trabalho docente; Condições de trabalho docente; Processo de trabalho; Professores de sociologia; Universidade Estadual de Campinas.

ABSTRACT

In Brazil, the working conditions of university professors in the public sector, following the general trend of the world of work under the aegis of the capital, have changed significantly. Many studies, especially those related to federal universities, have shown that the intensification of work, “publish or perish” and teaching sickness have become attributes of the current conditions of teaching work in public universities. These studies also indicate that the resistance of the professors to this background has been rare or non-existent. In order to broaden the understanding of this problem and to bring new elements to the debate, this thesis presents the transformations in the working conditions of sociology professors of the State University of Campinas (Unicamp), with the multiple activities of the teaching work process, from 1989 to 2016, and identifies the modes of resistances built by these professors considering the transformations in their working conditions. In this regard, eleven teachers were interviewed about their academic and professional trajectories, the work in the university and its conditions of realization, the use of time between work and nonwork, health, social movements etc. The research work with the oral testimony was based on the theoretical-methodological perspective of Oral History (QUEIROZ, 1991). The analytical categories, such as labor process (MARX, 2013), intensification of work (DAL ROSSO, 2008) and social relations based on sex (KERGOAT, 2009), derived from the sociology of work, have been emerged from the field of this research. The research results show that, in three decades (1990, 2000 and 2010), the conditions under which the investigated professors realize their work in teaching, research, orientation, administration, extension and other activities as boards, reports and events have profoundly changed. In general, the current working conditions of the professors of sociology of Unicamp are characterized by the intensification of work, by academic productivism and by teaching sickness. However, in this context, these professors built forms of individual resistance: control of working time, taylorization of private life and care of themselves; and collective: syndicalism and teacher solidarity, to mitigate the consequences of transformations in the working conditions.

Keywords: Teaching work; Teaching work conditions; Working process; Professors of sociology; University of Campinas.

RESUMÉ

Au Brésil, les conditions de travail des enseignants-chercheurs du secteur public, qui ont suivi la tendance générale du monde du travail sous l'égide du capital, ont changé profondément. De nombreuses études, surtout celles liées aux universités fédérales, démontrent que l'intensification du travail, le productivisme académique et la maladie enseignante sont devenus des attributs des conditions actuelles du travail des enseignants des universités publiques. Ces études indiquent également que la résistance des enseignants-chercheurs dans ce contexte a été rare ou inexistante. Afin d'élargir la compréhension de ce problème et d'apporter de nouveaux éléments au débat, cette thèse présente les transformations des conditions de travail des enseignants-chercheurs de sociologie de l'Université d'État de Campinas (Unicamp), considérant des multiples activités du processus de travail des enseignants, entre 1989 et 2016, et identifie les formes de résistances construites par ces enseignants-chercheurs face aux transformations des conditions de travail. Pour arriver à ses fins, onze enseignants-chercheurs ont été interrogés sur les trajectoires académique et professionnelle, le travail dans l'université et ses conditions de réalisation, l'utilisation du temps entre travail et non-travail, la santé, les mouvements sociaux etc. Les travaux de recherche avec ces déclarations orales étaient basés sur la perspective théorico-méthodologique de l'Histoire Orale (QUEIROZ, 1991). Les catégories analytiques, telles que le processus de travail (MARX, 2013), l'intensification du travail (DAL ROSSO, 2008) et les rapports sociaux des sexes (KERGOAT, 2009), issues de la sociologie du travail, ont émergé du domaine de la recherche lui-même. Les résultats de la recherche indiquent que, sur trois décennies (1990, 2000 et 2010), les conditions dans lesquelles les enseignants-chercheurs étudiés réalisent son travail dans les activités de l'enseignement, de la recherche, de l'orientation, de l'administration, de l'extension et d'autres activités (jurys, lectures critiques d'article, événements) ont profondément changé. En général, les conditions de travail actuelles des enseignants-chercheurs de sociologie de l'Unicamp sont caractérisées par l'intensification du travail, par le productivisme académique et par la maladie d'enseignant. Cependant, face à cette situation, les enseignants étudiés ont construit des formes des résistances individuelles, le contrôle du temps de travail, la taylorisation de la vie privée et la protection de soi; et collectives, le syndicalisme et la solidarité entre les enseignants, pour atténuer les conséquences des transformations des conditions de travail.

Mots-clés: Travail des enseignants-chercheurs; Conditions de travail des enseignants; Processus de travail; Enseignants-chercheurs de sociologie; Université d'État de Campinas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1.** Diagrama do *campus* radial. p. 69
- Figura 2.** Plano para a Universidade Estadual de Campinas - croquis. p. 71
- Figura 3.** Mapa atual do *campus* principal da Unicamp. p. 73
- Figura 4.** Reportagem publicada no jornal *Folha de S. Paulo*, em 28 de setembro de 1967. p. 74
- Figura 5.** Reportagem publicada na revista *Manchete*, n. 1.001, em 1971. p. 75
- Figura 6.** Reportagem publicada no jornal *Correio Popular*, em 27 de maio de 1975. p. 75
- Figura 7.** Reportagem publicada no jornal *Correio Popular*, em 27 de maio de 1975. p. 76

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1.** Percentual de professores de sociologia da Unicamp e dos Programas de Pós-graduação em Sociologia e em Ciências Sociais por sexo, 2016. p. 96
- Gráfico 2.** Professores de sociologia da Unicamp e dos Programas de Pós-graduação em Sociologia e em Ciências Sociais por área de formação do doutorado, 2016. p. 97
- Gráfico 3.** Professores de sociologia da Unicamp e dos Programas de Pós-graduação em Sociologia e em Ciências Sociais por Instituições de Ensino Superior (IES) de formação do doutorado, 2016. p. 98
- Gráfico 4.** Professores de sociologia da Unicamp e dos Programas de Pós-graduação em Sociologia e em Ciências Sociais por período de conclusão do doutorado, 2016. p. 99
- Gráfico 5.** Professores de sociologia da Unicamp e dos Programas de Pós-graduação em Sociologia e em Ciências Sociais por período de ingresso na Unicamp, 2016. p. 100
- Gráfico 6.** Professores de sociologia da Unicamp e dos Programas de Pós-graduação em Sociologia e em Ciências Sociais por carreiras docente, 2016. p. 102
- Gráfico 7.** Professores de sociologia da Unicamp e dos Programas de Pós-graduação em Sociologia e em Ciências Sociais por níveis da carreira Magistério Superior (MS), 2016. p. 103
- Gráfico 8.** Professores da área de sociologia da Unicamp por carreiras docente e níveis da carreira Magistério Superior (MS), segundo sexo, 2016. p. 103
- Gráfico 9.** Professores do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) por níveis da carreira Magistério Superior (MS) e sexo, 2016. p. 105
- Gráfico 10.** Professores de sociologia da Unicamp e dos Programas de Pós-graduação em Sociologia e em Ciências Sociais bolsistas e não bolsistas Produtividade em Pesquisa do CNPq, 2016. p. 106
- Gráfico 11.** Professores de sociologia da Unicamp bolsistas e não bolsistas Produtividade em Pesquisa do CNPq por nível e sexo, 2016. p. 107
- Gráfico 12.** Percentual de postos de trabalho docente na carreira Magistério Superior (MS) e no Programa de Professor Colaborador no IFCH, 2000-2016. p. 139
- Gráfico 13.** Percentual de professores do IFCH por sexo, 2004-2016. p. 217

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1.** Informações sobre as entrevistas realizadas com os professores de sociologia da Unicamp. p. 41
- Tabela 2.** Área de sociologia, antropologia e ciência política da Unicamp por Programa de Pós-graduação, curso, ano de criação e avaliações da CAPES (1989-2003). p. 84
- Tabela 3.** Área de sociologia, antropologia e ciência política da Unicamp por Programa de Pós-graduação, curso, ano de criação e avaliações da CAPES (2004-2016). p. 93
- Tabela 4.** Professores do IFCH, segundo distribuição percentual por níveis da carreira Magistério Superior (MS) e sexo, 2004-2016. p. 104
- Tabela 5.** Cursos de graduação e pós-graduação na Unicamp, 1989-2016. p. 132
- Tabela 6.** Matrículas de graduação e pós-graduação na Unicamp, 1989-2016. p. 133
- Tabela 7.** Matrículas de graduação e pós-graduação no IFCH, 1989-2016. p. 134
- Tabela 8.** Postos de trabalho docente na carreira Magistério Superior (MS), por regime de trabalho, na Unicamp, 1989-2016. p. 135
- Tabela 9.** Postos de trabalho docente na carreira Magistério Superior (MS), nas demais carreiras docentes e no Programa de Professor Colaborador na Unicamp, 2000-2016. p. 136
- Tabela 10.** Postos de trabalho docente na carreira Magistério Superior (MS), por regime de trabalho, no IFCH, 1994-2016. p. 137
- Tabela 11.** Postos de trabalho docente na carreira Magistério Superior (MS) e no Programa de Professor Colaborador no IFCH, 2000-2016. p. 138
- Tabela 12.** Relação aluno/professor (professores em RDIDP equivalente e alunos de graduação equivalentes) na Unicamp, 1989-2016. p. 143
- Tabela 13.** Relação aluno/professor (professores em RDIDP equivalente e alunos de graduação equivalentes) no IFCH, 1994-2016. p. 144
- Tabela 14.** Relação aluno/professor de pós-graduação na Unicamp e no IFCH, 1994-2016. p. 192
- Tabela 15.** Trabalho docente nas defesas de tese na Unicamp, 2000-2016. p. 200
- Tabela 16.** Trabalho docente nas defesas de tese no IFCH, 2000-2016. p. 201

Tabela 17. Cargos administrativos do IFCH por sexo, 2018.	p. 218
Tabela 18. Postos de trabalho administrativos na Unicamp e no IFCH, 1989-2016.	p. 224
Tabela 19. Postos de trabalho na carreira Magistério Superior (MS) na Unicamp e no IFCH, 1989-2011.	p. 226
Tabela 20. Postos de trabalho docente na carreira Magistério Superior (MS) na Unicamp e no IFCH, 2011-2016.	p. 228
Tabela 21. Trabalho docente em eventos científicos na Unicamp e no IFCH, 2000-2016.	p. 252
Tabela 22. Indicadores sobre o trabalho docente na Unicamp, 1989-2016.	p. 285
Tabela 23. Indicadores sobre o trabalho docente no IFCH, 1989-2016.	p. 259
Tabela 24. Salário dos professores por níveis da carreira Magistério Superior (MS) em Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP) na Unicamp, 2017.	p. 328

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADunicamp - Associação de Docentes da Unicamp
ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
CADI - Comissão de Avaliação e Desenvolvimento Institucional
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Consu - Conselho Universitário
CPDI - Comissão Permanente de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa
CPG - Comissão de Pós-Graduação
DEER - Docente em Educação Especial e Reabilitação
DEL - Docente em Ensino de Línguas
DEPES - Departamento de Planejamento Econômico e Social
FAEPEX - Fundo de Apoio ao Ensino, à Pesquisa e Extensão da Unicamp
FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FE - Faculdade de Educação
FEAGRI - Faculdade de Engenharia Agrícola
GT - Grupo de Trabalho
IA - Instituto de Artes
IE - Instituto de Economia
IEL - Instituto de Estudos da Linguagem
IES - Instituição de Ensino Superior
IFCH - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
MA - Magistério Artístico
MS - Magistério Superior
MST - Magistério Secundário Técnico
MS-3 - Professor Doutor
MS-5 - Professor Associado
MS-6 - Professor Titular
MTS - Magistério Técnico Superior

PAEX - Programa de Apoio à Eventos no Exterior
PED - Programa de Estágio Docente
PDF - *Portable Document Format*
PPG - Programa de Pós-Graduação
Pq - Pesquisador
PROAP - Programa de Apoio à Pós-Graduação
PROEX - Programa de Excelência Acadêmica
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PT - Partido dos Trabalhadores
RDIDP - Regime de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa
RTC - Regime de Turno Completo
RTP - Regime de Turno Parcial
SIPEX - Sistema de Informação de Pesquisa, Ensino e Extensão da Unicamp
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UnB - Universidade de Brasília
Unesp - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unicamp - Universidade Estadual de Campinas
USP - Universidade de São Paulo
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
Problema da pesquisa	22
Objetivo de pesquisa.....	27
Aportes teóricos.....	27
Nota metodológica.....	34
Organização da tese	43
I. A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	45
1.1. “A medicina precisa de uma faculdade em Campinas”	45
1.2. Zeferino Vaz, o “semeador de universidades”	50
1.2.1. “Universidade significa unidade na universalidade”	55
1.2.2. “A universidade é uma empresa de produção de cultura”	62
II. OS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA E SUAS ATIVIDADES DE TRABALHO.	81
2.1. A área de sociologia da Unicamp: “nós tínhamos um projeto intelectual”	81
2.2. Os professores de sociologia: “nós pulamos uma geração de contratação”	95
2.3. As atividades de trabalho dos professores universitários: “acham que a gente só fica lendo ‘livrinho’ e dando ‘aulinha”	109
III. TRABALHO DOCENTE: ENSINO E PESQUISA	120
3.1 Ensino: “a docência vai ficando realmente no segundo plano”	120
3.2. Pesquisa: “o tempo que a gente faz a pesquisa hoje é muito espremido”	149
3.2.1. Na universidade, maternidade rima com produtividade?	173
3.3. Transformações nas condições de trabalho docente no ensino e na pesquisa	179
IV. TRABALHO DOCENTE: ORIENTAÇÃO E BANCAS	182
4.1. Orientação: “você orienta as teses na rapidez, na pressão”	182
4.2. Bancas: “a vida é uma banca”	194
4.3. Transformações nas condições de trabalho na orientação e nas bancas	205
V. TRABALHO DOCENTE: ADMINISTRAÇÃO E EXTENSÃO	207
5.1. Administração: “eu cheguei ao limite do meu estresse”	207
5.2. Extensão: “isso não cabe no <i>Lattes</i> ”	230
5.3. Transformações nas condições de trabalho docente na administração e na extensão	238

VI. TRABALHO DOCENTE: PARECERES E EVENTOS.....	240
6.1. Pareceres: “é uma máquina de dar parecer”	240
6.2. Eventos: “organizei o congresso, foi um massacre para mim”	248
6.3. Transformações nas condições de trabalho docente em pareceres e eventos.....	254
VII. TRANSFORMAÇÕES NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: “RESISTIR PARA NÃO PIORAR”	256
7.1. As transformações nas condições de trabalho docente.....	256
7.1.1. “A verdade é que trabalhamos muito”	258
7.1.2. “É muito alta a quantidade de gente adoecida aqui”	263
7.2. Formas de resistência docente	266
7.2. Resistências docentes individuais: “cada um vai tecendo o seu limite”	266
7.2.2. Resistências docentes coletivas: “ou a gente se apoia um pouco uns nos outros e constrói mecanismos de solidariedade, ou é muito difícil”	273
7.3. Transformações nas condições de trabalho docente e resistências: “resistir para não piorar”	276
VIII. ORIENTAÇÕES A UM JOVEM PROFESSOR	278
CONCLUSÃO.....	290
REFERÊNCIAS	298
APÊNDICES	322
Apêndice A.....	323
Apêndice B	325
Apêndice C	328
ANEXOS	329
Anexo I.....	330
Anexo II.....	331

INTRODUÇÃO

Há 15 anos, por ocasião da participação em discussões no interior do movimento estudantil sobre as primeiras medidas de reforma da educação superior no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), iniciamos estudos mais sistemáticos sobre a educação superior no Brasil. Naquela época, tal como hoje, nossa preocupação centrava-se na transformação da educação superior, de um direito social e individual subjetivo, em um serviço, uma mercadoria. No caso das universidades públicas, segundo nossa percepção, essa transformação se dava por intermédio de “uma privatização branca, dissimulada, ou ‘por dentro’, e com a privatização propriamente dita, com vários níveis de adesão da educação ao mercado” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 79). De sorte que, numa conjuntura de restrição e diminuição paulatina das fontes estatais de financiamento, as universidades públicas foram compelidas “a se dirigir ao *mercado*, à procura de fontes alternativas de recursos financeiros, por meio de prestação de serviços, oferecimento de cursos de especialização e extensão, consultorias, assessorias, cobrança de taxas, matrículas, serviços de laboratório etc.” (AMARAL, 2003, p. 30, itálico do autor).

Considerando essa problemática relevante, tanto teórica quanto politicamente, realizamos uma pesquisa de mestrado para analisar a oferta da pós-graduação *lato sensu*, na forma de cursos de especialização na área de educação, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), nos anos 2000. De modo geral, nessa pesquisa, concluímos que

[...] a ampliação da pós-graduação *lato sensu* no interior da Unesp nos últimos anos tem assumido, cada vez mais, uma orientação fortemente mercantil. Até porque, com a permissividade da cobrança de taxas e mensalidades aos cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados pelas IFES [(Instituições Federais de Ensino Superior)] (Parecer CNE/CES n° 364 de 2002) e a aprovação de correspondente regulamentação no caso específico da Unesp (Resolução Unesp n° 8 de 2000), os cursos de especialização, geralmente, têm se constituído como um serviço educacional ofertado à comunidade, em que se comercializa uma formação/certificação em troca da complementação salarial dos coordenadores e docentes engajados e de recursos econômicos extra orçamentários para a universidade. (PROTETTI, 2010, p. 185)

Uma vez concluída essa pesquisa, prosseguimos nosso programa de estudos sobre a educação superior no Brasil, no entanto, enfocando a pós-graduação *stricto sensu*¹. A realização de uma segunda graduação (Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, 2009-2012)² e de uma especialização a distância (Especialização em Planejamento, Gestão e Implementação de Educação a Distância na Universidade Federal Fluminense - UFF), então associadas à atuação profissional como funcionário técnico-administrativo (Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do ABC - UFABC) e tutor a distância (na Universidade Federal de Lavras - UFLA), possibilitou-nos observarmos nessas diferentes universidades públicas, ainda que de maneira assistemática, sob distintos pontos de vista, o processo de trabalho dos professores universitários.

Nesse contexto, se, por um lado, a literatura indicava que as condições de trabalho dos professores universitários haviam se alterado em função das políticas de avaliação e financiamento da pós-graduação de meados dos anos 1990 (BIANCHETTI; MACHADO, 2006; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009; BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2009), por outro lado, nossa vivência cotidiana nessas universidades públicas fez com que identificássemos alguns indícios das consequências dessas mudanças.

Dessa forma, por ocasião da elaboração de trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia, realizamos uma pesquisa do tipo *estado da arte* em teses e dissertações sobre as condições de trabalho dos professores universitários atuantes na pós-graduação. Nessa pesquisa, concluímos que

[...] ao se analisar aspectos como referencial teórico, objeto, natureza de pesquisa, objetivos e resultados das teses e dissertações da amostra, verificou-se a existência do processo de intensificação do trabalho docente na pós-graduação, tornando-se ainda mais evidente a partir da seleção de alguns dos depoimentos de professores universitários entrevistados nessas pesquisas, subdivididos a partir dos instrumentos de intensificação do trabalho (alongamento das jornadas, acúmulo de atividades, polivalência, versatilidade e flexibilidade, aumento do ritmo e da velocidade, e gestão por resultados). (PROTETTI, 2012, p. 67)

Portanto, em prosseguimento às pesquisas supracitadas e ao programa de estudos sobre a educação superior no Brasil, empreendemos uma nova pesquisa, enquanto tese de doutorado, com a finalidade de analisar as transformações nas condições de trabalho dos

¹ Daqui em diante, utilizaremos “pós-graduação” para nos referirmos exclusivamente à pós-graduação *stricto sensu*, isto é, os cursos de mestrado e de doutorado, tanto acadêmicos quanto profissionais.

² Nossa primeira graduação foi realizada na Unesp, nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais.

professores de sociologia da Unicamp, tendo em vista as múltiplas atividades do processo de trabalho docente, no período de 1989-2016, e identificar as formas de resistência construídas por esses professores frente às transformações nas condições de trabalho.

Problema da pesquisa

De início, quais palavras poderiam delinear a problemática de uma pesquisa que almeja analisar as transformações nas condições de trabalho e identificar as formas de resistência docente? Tendo por base dados da literatura e de sua própria pesquisa, Bianchetti e Machado (2009, p. 50) sugerem que

Produtividade, competição, produtivismo, *burnout*, doenças do trabalho, assédio moral, sobrecarga, intensificação, angústia, barateamento, mediorização, classificação, ranqueamento, punição, *Lattes*, pressão, publicação, *Qualis*, cansaço, desconforto, doença, estresse, redução de tempo, tempo médio de titulação (TMT) etc. são palavras que frequentam cada vez mais o universo vocabular de professores, orientadores, coordenadores de programas de pós-graduação.

Com base nesse conjunto de palavras, quais indicadores manifestariam uma suposta transformação nas condições de trabalho dos professores universitários?

No Brasil, a reestruturação produtiva da universidade pública se fez caudatária das mudanças na economia, com o trânsito do regime de acumulação fordista e monopolista para o de acumulação flexível e sob a predominância financeira - o país aderiu a esse último modelo desde o início dos anos de 1990 -, e à reforma do aparelho do Estado (1995), com a modernização da gestão do trabalho no setor público (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001). Na universidade pública, agora uma organização social situada no setor não-exclusivo ou competitivo do Estado (CHAUÍ, 2003), a pesquisa e a pós-graduação ocupam lugar de destaque no processo de trabalho dos professores universitários, sendo “avaliadas” (regulação, controle e acreditação) e financiadas por agências de fomento, tais como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2009). A finalidade é acentuar a produção de valor com o financiamento do fundo público e a resolução focal de problemas sociais, mediante a produção de um novo tipo de conhecimento, “o conhecimento matéria-prima, passível de ser transformado em produtos, processos e serviços”

(SILVA JÚNIOR, 2017, p. 108), tudo isso à custa da intensificação e precarização do trabalho docente (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009; SOUZA, 2018).

Conforme salienta Sguissardi (2010), dentre os traços mais salientes da expansão e da reconfiguração da educação superior no Brasil nas décadas de 1990 e 2000, encontra-se o processo de intensificação e precarização do trabalho dos professores universitários. Todavia, “cabe lembrar que é no âmbito da pós-graduação, no caso do Brasil, que se ditam os rumos da efetiva reforma universitária. O *modelo CAPES de avaliação* - e o *produtivismo acadêmico* - como motor da intensificação e precarização do trabalho” (SGUISSARDI, 2010, p. 308-309, *itálicos nossos*).

Desta forma, é a partir do “modelo CAPES de avaliação” (SGUISSARDI, 2006) e do “produtivismo acadêmico” (SGUISSARDI, 2010a), portanto, que devemos iniciar a análise das transformações nas condições de trabalho e das resistências docentes. Mas, para isso, é preciso interrogarmos: quais são os resultados evidenciados pelas pesquisas que investigaram as condições de trabalho dos professores universitários?

A tese de Silva (2008), primeira a que tivemos acesso sobre o assunto, demonstra que a atual política de pós-graduação se fundamenta na lógica da produtividade, resultando em contradições ao trabalho docente. Isto porque, ao mesmo tempo em que os professores universitários atuantes na pós-graduação reconhecem a negatividade dessa lógica no seu trabalho, pois se veem privados da convivência e da reflexão, num contexto de exacerbação do individualismo e da intensificação do trabalho, acabam por submeter-se a ela, haja vista as exigências por produtividade científica impostas pelo modelo CAPES de avaliação aos programas de pós-graduação. Por essa razão, são precárias as condições de trabalho docente.

Sguissardi e Silva Júnior (2009) informam mudanças significativas no processo de trabalho dos professores das universidades federais da região Sudeste, considerando a pós-graduação como o polo da efetiva reforma universitária. Identificam a intensificação e a precarização das condições de trabalho docente, que fomentada pelo produtivismo acadêmico, intensifica e extensifica o trabalho dos professores universitários, dotando-os de uma sociabilidade produtiva³, que invade a vida pessoal e familiar, traduzindo-se, muitas vezes, em alienação e adoecimento. Segundo esses autores, “o tempo da economia tende a tornar-se o tempo da produção acadêmica”, de modo que “o pesquisador que busca fazer ciência no

³ “A sociabilidade produtiva é a nova forma de ser do professor-pesquisador e do cidadão, que, com as formas atualizadas de exploração da mais-valia relativa e absoluta, leva o professor-pesquisador à exaustão por vontade própria” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 47).

tempo da ciência não tem mais lugar dentro desta nova universidade” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 213). Até porque,

Segundo o novo modelo de avaliação da CAPES, o professor-pesquisador que atua na pós-graduação precisa submeter-se a uma série de exigências, todas com repercussão na avaliação [...] dos respectivos programas. Entre outras, além do tempo de pesquisa e de orientação comprimidos, defronta-se com a “obrigação” de: a) produzir e publicar determinada média anual de “produtos” científicos em periódicos, classificados pela agência, ou em editoras de renome; b) dar aulas na pós-graduação e na graduação; c) ter pesquisa financiada por agências de fomento que gozem de prestígio acadêmico; e d) prestar assessorias e consultorias científicas. É de grande importância, ainda, seja para as atividades de pesquisa e intercâmbio do professor-pesquisador, seja para o “bom nome” do programa, que ele obtenha algum tipo de bolsa, em especial a de produtividade do CNPq, e que profira amiúde palestras e conferências e participe de eventos nacionais e internacionais; sabendo-se que tudo isso se dará em contexto de crescente individualismo e competitividade, em face da também crescente competição por publicação e financiamento, este sempre abaixo da demanda. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 43).

Maués e Mota Junior (2012) indicam que o modelo CAPES de avaliação da pós-graduação tem repercutido em mudanças na materialidade e na subjetividade do trabalho dos professores universitários, apontando como tendências dessas mudanças os processos de intensificação do trabalho e adoecimento docente, além da disseminação do produtivismo acadêmico.

Costa Júnior e Bittar (2012, p. 276) corroboram a tese da intensificação e precarização do trabalho dos professores universitários, pois observaram um “aumento brutal da carga de trabalho que, entre outras coisas, desqualificam sua produção, ao restringir o tempo necessário e a autonomia para a criação e a produção.”

Já Bianchetti e Machado (2007, p. 12) afirmam que os professores universitários defrontam-se cotidianamente com o dilema entre “publicar ou morrer”, tornando-os “reféns da produtividade”, situação na qual “a profissão vem se configurando como de alto risco para a saúde física e mental e permeabilizando perigosamente as fronteiras entre vida privada e vida profissional”.

Santana (2011, p. 225), constatando o aumento de pedidos de licenças médicas entre os professores universitários atuantes na pós-graduação, demonstra que

[...] quanto maior o número de produção científica e o número de orientandos em média por ano, maiores foram as ocorrências médias de intervenções cardíacas, doenças coronarianas e os acidentes vasculares cerebrais (hemorrágico e isquêmico) em docentes de pós-graduação, pela falta de dieta equilibrada e balanceada, de atividades físicas supervisionadas

regularmente, e visitas médicas frequentes, justificados pela excessiva carga horária fora do expediente, para se manter os indicadores de qualidade dos cursos de pós-graduação e de seus currículos atualizados.

No que diz respeito às formas de resistência construídas pelos professores universitários frente às transformações nas condições de trabalho, as pesquisas existentes parecem ainda atribuir uma insuficiente atenção para esse aspecto. Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 45), por exemplo, afirmam que “muitas vezes [...] o adoecer torna-se, para muitos professores, a única forma de resistência às novas funções da universidade”. No entender de Mancebo (2011, p. 39), “a oposição e resistência coletiva a todo este quadro são difíceis, já que importantes segmentos universitários aderiram, pragmaticamente, à tese de que não se podendo reverter o processo em curso, deve-se atenuá-lo para si”. Já Bianchetti e Valle (2014, p. 101) consideram que

As resistências, no entanto, podem ser caracterizadas como microresistências, como saídas predominantemente individuais, uma vez que a vinculação da avaliação ao financiamento trouxe como decorrência dificuldades ou até impedimentos de alternativas coletivas, institucionais. Como os organismos de financiamento querem resultado para conceder subvenções, essas manifestações de resistências tornam-se frágeis. O que predomina, efetivamente, é a lógica contábil [...]. Quanto ao [...] modelo CAPES de avaliação, a resistência *in totum* ou coletiva também parece estar fora de cogitação.

O que verificamos nessas e em outras pesquisas é que por intermédio do consentimento ao modelo CAPES de avaliação e ao produtivismo acadêmico, os professores universitários parecem, a princípio, se conformar às atuais condições de trabalho docente, engajando-se numa espécie de “servidão voluntária” (LA BOÉTIE, 1987), conforme indicam alguns autores (BIANCHETTI, 2011; SILVA; SILVA JÚNIOR, 2011). Portanto, ao consideramos os resultados dessas pesquisas que investigaram as condições de trabalho dos professores universitários, formulamos a seguinte pergunta de pesquisa: o que permanece e o que muda nas condições em que os professores universitários concretizam o seu trabalho?

A fim de respondermos essa pergunta, elegemos como objeto de estudo as condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp, enfocando as múltiplas atividades do processo de trabalho, e as formas de resistência docente.

Mas, afinal, por que investigar as condições de trabalho e as resistências docentes precisamente dos professores de sociologia e na Unicamp? Em primeiro lugar, porque sendo o pesquisador um sociólogo de formação e de ofício, que se doutorava nessa universidade, interpretou literalmente o conselho dado pelo escritor russo Leon Tolstói (1828-1910): “Se

queres ser universal, começa a pintar a tua aldeia”. Em segundo lugar, porque os professores de sociologia são aqueles que, de maneira radical, investigam as relações sociais, conforme a acepção de Marx (2013a, p. 157): “Ser radical é agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem”. Sendo assim, poderiam eles, da melhor maneira possível, explicitar criticamente as transformações nas condições de trabalho e as formas de resistência docente. Em terceiro lugar, porque ainda poucos são os estudos que investigaram as condições de trabalho dos professores nas universidades estaduais paulistas, sobretudo, na Unicamp, uma das mais importantes universidades públicas do país e da América Latina:

A Unicamp responde por 8% da pesquisa acadêmica no Brasil, 12% da pós-graduação nacional e mantém a liderança entre as universidades brasileiras no que diz respeito a patentes e ao número de artigos per capita publicados anualmente em revistas indexadas na base de dados ISI/WoS. A universidade conta com aproximadamente 34 mil alunos matriculados em 66 cursos de graduação e 153 programas de pós-graduação.

A média anual de teses e dissertações defendidas é de 2,1 mil e 99% de seus professores possuem título de doutor. Esse batalhão do ensino e pesquisa lidera o *ranking* nacional per capita de publicações científicas nas revistas internacionais catalogadas. Se a produção acadêmica for calculada pelo desempenho de cada pesquisador, a Unicamp é, atualmente, a mais produtiva universidade brasileira.

Todos os anos, cerca de 800 doutores são formados, uma marca capaz de despertar admiração até mesmo em líderes de algumas universidades americanas e europeias. E em cinco décadas, a Unicamp formou mais de 65 mil jovens profissionais em seus cursos de graduação. Além disso, milhares de profissionais formados na universidade atuam em empresas, governo e organizações sociais, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social do país. Como polo científico e cultural, a universidade reuniu grandes nomes no meio acadêmico. Entre eles, Cesar Lattes, André Tosello, Gleb Wataghin, Vital Brasil, Giuseppe Cilento, Octávio Ianni, Almeida Prado e Bernardo Caro, entre muitos outros.⁴

Assim, pretendemos com essa pesquisa demonstrar a seguinte tese: em três décadas (1990, 2000 e 2010), as condições sob as quais os professores investigados concretizam o seu trabalho nas atividades de ensino, pesquisa, orientação, administração, extensão e outras atividades, como bancas, pareceres e eventos, se transformaram profundamente. De maneira geral, as atuais condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp caracterizam-se pela intensificação do trabalho, pelo produtivismo acadêmico e pelo adoecimento docente. Todavia, diante desse quadro, os professores investigados construíram formas de resistência individuais, o controle do tempo de trabalho, a taylorização da vida privada e o cuidado de si,

⁴ Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/universidade>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

e coletivas, o sindicalismo e a solidariedade docente, para atenuar as consequências advindas das transformações nas condições de trabalho.

Objetivo de pesquisa

Com a finalidade de demonstrar a tese acima, traçamos como objetivo de pesquisa analisar as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp, tendo em vista as múltiplas atividades do processo de trabalho docente, no período de 1989-2016, e identificar as formas de resistência construídas por esses professores frente às transformações nas condições de trabalho.

No sentido de tornar viável esse objetivo maior, fixamos os seguintes objetivos específicos de pesquisa:

- ✓ Delinear a singularidade do projeto da Unicamp enquanto modelo de universidade;
- ✓ Identificar e caracterizar os professores de sociologia da Unicamp e suas múltiplas atividades de trabalho;
- ✓ Analisar as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp, tendo em vista as múltiplas atividades do processo de trabalho docente (ensino, pesquisa, orientação, administração, extensão e outras atividades), no período de 1989-2016;
- ✓ Identificar as formas de resistência docente, tanto individuais quanto coletivas, construídas pelos professores de sociologia da Unicamp frente às transformações nas condições de trabalho;
- ✓ Apresentar um conjunto de orientações oferecidas pelos professores entrevistados aos professores recém-ingressos nas universidades públicas brasileiras.

Aportes teóricos

O que permanece e o que muda nas condições em que os professores concretizam o seu trabalho? Eis a pergunta que orienta o presente estudo, cuja finalidade é analisar as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp e identificar as formas de resistência docente.

De modo geral, para analisarmos as transformações nas condições de trabalho dos professores investigados, procuramos, em primeiro lugar, identificar as atividades constitutivas do processo de trabalho docente; em segundo lugar, analisar as transformações nas condições de trabalho nessas atividades docentes; e, por fim, delinear as principais transformações nas condições de trabalho docente. Para isso, formulamos algumas questões orientadoras, a saber: quais são as atividades que compõem a totalidade do processo de trabalho dos professores universitários? Quais são as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp, tendo em vista as múltiplas atividades do processo de trabalho docente? Em linhas gerais, quais são as principais transformações nas condições de trabalho desses professores?

Sendo assim, para analisarmos as transformações nas condições de trabalho docente, realizamos algumas opções teórico-metodológicas. A primeira delas correspondeu à metodologia empregada para construir as categorias analíticas estruturantes da pesquisa. Elas emergiram, por um lado, a partir dos depoimentos dos professores entrevistados, e não da cabeça do pesquisador, e, por outro lado, *a posteriori* o processo de investigação, conforme nos ensina Marx (2013, p. 150): “A reflexão sobre as formas da vida humana, e, assim, também sua análise científica, percorre um caminho contrário ao do desenvolvimento real. Ela começa *post festum* e, por conseguinte, com os resultados prontos do processo de desenvolvimento”.

Outra escolha teórico-metodológica realizada diz respeito ao referencial teórico utilizado para a análise. Julgamos oportuno, em razão do objetivo da pesquisa, valemo-nos do conceito de *processo de trabalho* em Marx (2013, p. 261, itálicos nossos), conforme exposto no capítulo 5, livro I, d’*O capital*:

O processo de trabalho, [...] em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim - a produção de valores de uso -, apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular de vida, ou melhor, comum a todas as formas sociais.

Segundo Marx (2013, p. 256, itálicos nossos), todo e qualquer processo de trabalho, seja ele autônomo ou heterônomo, assalariado ou cooperativo, escravo ou servil, camponês, operário ou intelectual, é constituído de três elementos fundamentais: “em primeiro lugar, *a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito*; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios”. *O objeto de trabalho* refere-se tanto à natureza bruta, aos “objetos de trabalho preexistentes”, quanto à matéria-prima, “o próprio objeto de trabalho [...] filtrado

por um trabalho anterior”, enquanto que os *meios de trabalho* nada mais são do que “uma coisa ou um conjunto de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto de trabalho e que lhe serve de guia de sua atividade sobre esse objeto” (MARX, 2013, p. 256). Portanto, na análise do processo de trabalho docente optamos por examinar as transformações nas condições de concretização da *atividade laboral*⁵ dos professores de sociologia da Unicamp.

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser. Ele fiou, e o produto é um fio [Gespinst]. (MARX, 2013, p. 258, itálicos nossos)

Todavia, uma vez realizada essa opção, duas novas problemáticas emergiram, demandando outras escolhas referentes ao referencial teórico utilizado na análise. Em primeiro lugar, tivemos que aquilatar a compreensão do *processo de trabalho docente*; em segundo lugar, delinear a *atividade laboral* dos professores investigados.

Segundo Hypolito (2010, s. p., itálicos nossos), o *processo de trabalho docente*

Refere-se a todas as ações, formas objetivas e subjetivas de organização, planejamento e avaliação do que é realizado nas práticas docentes em diferentes instituições escolares, nos diversos níveis de escolarização. Trata-se, portanto, dos fins e dos meios de todas as ações docentes, tanto em nível de sala de aula - trabalho pedagógico - quanto em nível de organização escolar - gestão do trabalho. Implica, pois, em formas de controle sobre o trabalho e no grau de autonomia ao que é ensinado - fins da educação - e como é ensinado - controle técnico. [...]. O tempo é uma categoria central para as análises do processo de trabalho docente, não somente no sentido de quão prolongado e estendido é o trabalho, mas também no sentido do ritmo no qual é realizado. Daí podem derivar inúmeras análises sobre jornada de trabalho, tempo de preparo e planejamento das atividades, processos de avaliação, [...] montante de atividades, carga de trabalho, exigências de relatórios e preenchimento de formulários burocráticos.

Com base nessa definição proposta por Hypolito (2010), percebemos que na análise do processo de trabalho docente deveríamos considerar ao menos dois aspectos: de um lado, a natureza e as especificidades das múltiplas *ações docentes*, e, de outro lado, a centralidade

⁵ De acordo com Marx (2013, p. 256, itálicos nossos), “Além do *esforço dos órgãos que trabalham*, a *atividade laboral* exige a *vontade orientada a um fim*, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo *seu próprio conteúdo* e pelo *modo de sua execução*, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias *forças físicas e mentais*”.

analítica da categoria *tempo*. Por esse motivo, as *atividades de trabalho* e o *tempo de trabalho* docente ganharam destaque na análise das transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp.

Sabemos que no modo de produção capitalista, em que há subsunção real do trabalho pelo capital, “o *processo de trabalho* só se manifesta como *meio*”, pois sua finalidade é “o *processo de valorização* ou a *produção de mais-valia*, como fim” (MARX, 1978, p. 32, itálicos do autor). No processo de trabalho capitalista, se, por um lado, “o trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence o trabalho”, por outro lado, “o produto é propriedade do capitalista, não do produtor imediato, do trabalhador” (MARX, 2013, p. 262). Logo, ao vender sua força de trabalho ao empregador, o trabalhador cede, de forma parcial ou integral, o controle de sua *intensidade*, que nada mais é do que “grau, medida, quantidade, magnitude do *desgaste pessoal do trabalhador no processo laboral* [...] *em termos da capacidade física, intelectual ou afetiva*” (DAL ROSSO, 2010, s. p., itálicos nossos).

Segundo Dal Rosso (2008, p. 21, itálicos nossos), “a *intensidade [do trabalho]* é [...] mais que esforço físico, pois *envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida ou os saberes através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização*”. Ao ser produzida por meio de instrumentos que tornam o trabalho mais intenso ao trabalhador, isto é, por meio do alongamento das jornadas, do acúmulo de atividades, da polivalência, versatilidade e flexibilidade nas tarefas, do aumento do ritmo e da velocidade no trabalho, e/ou da gestão por resultados, o processo de *intensificação do trabalho* resulta da introdução de mudanças técnicas e/ou organizacionais no processo de trabalho capitalista (DAL ROSSO, 2008). A *intensificação do trabalho*, ou, o “mais trabalho!”, portanto, é aqui compreendido como:

Esse trabalhar mais densamente, ou simplesmente trabalhar mais, sem quaisquer adjetivos ou advérbios, supõe um gasto maior de energias pessoais para dar conta do plus, em termos de carga adicional ou de tarefa mais completa. Resultarão desse envolvimento superior do grupo com o trabalho um desgaste também maior, uma fadiga mais acentuada e correspondentes efeitos pessoais nos campos fisiológicos, mental, emocional e relacional. (DAL ROSSO, 2008, p. 23, itálicos nossos)

O controle da intensidade do trabalho no capitalismo constitui-se numa luta histórica, travada diariamente, entre capitalistas e trabalhadores, na qual os primeiros buscam aumentá-la, ao passo que os segundos procuram diminuí-la. Essa dinâmica é importante de ser considerada, pois

A elevação da intensidade desperta resistências individuais e coletivas por parte dos trabalhadores e podem ser conscientes ou inconscientes. Boa parte daquilo que é discutido sob a distinção entre trabalho prescrito e trabalho real não são mais do que formas de resistências consciente ou inconscientemente desenvolvidas pelos trabalhadores às condições de trabalho. Se a resistência ocupa graus de consciência, ela se torna um instrumento político e social, além de coletivo, de onde procede a negociação, as lutas e, frequentemente, ganhos obtidos pelos trabalhadores, que passam a ser incorporados como diretos do trabalho. Por sua vez, a administração do trabalho procura avançar em outras frentes, recuperar os espaços perdidos, construir novas técnicas de intensificação do trabalho. Uma luta surda, silenciosa e pouco perceptível envolve trabalhadores e administração em um processo sem fim de apoderar-se ou de controlar a intensidade e as condições de trabalho. (DAL ROSSO, 2011, p. 13, itálicos nossos)

Um dos principais problemas encontrados na investigação da intensidade do trabalho diz respeito à distinção entre esse fenômeno e outros correlatos. Um exemplo disso são as fontes de variação, as raízes de mudanças, as causas de elevação dos resultados, que podem ser distintas quando se concebe a elevação da produtividade ou o aumento da intensidade do trabalho. A distinção conceitual entre “intensidade” e “produtividade” parece-nos aqui pertinente, pois: (i) a intensidade equivale ao “aumento da quantidade de trabalho contida no mesmo número de homens-hora”, haja vista que os resultados do trabalho aumentam sem o acréscimo de trabalhadores empregados; nesse caso, “o trabalho se torna mais intenso e produz mais resultados e mais mercadorias” (DAL ROSSO, 2011, p. 18); (ii) a elevação da produtividade advém do “acréscimo de resultados obtido por meio do emprego de outras forças, entre as quais a introdução de inovações tecnológicas, nunca, porém, por meio da elevação do esforço” (DAL ROSSO, 2011, p. 18-19).

Destarte, ao equacionarmos a compreensão analítica do *processo de trabalho docente* e da *intensificação do trabalho*, restava-nos então delinear a *atividade laboral* dos professores investigados. Na pesquisa realizada por Sguissardi e Silva Júnior (2009), que serviu como referência deste estudo, detectamos que a *prática universitária* se constitui num indicador poderoso para delinear as atividades de trabalho dos professores universitários, de maneira geral, e dos professores de sociologia da Unicamp, em particular. Segundo Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 18, itálicos nossos), “estudar [...] o *processo de trabalho do professor* [...] significa problematizar e compreender a *prática universitária*”, sendo essa, tanto “*as relações que o professor mantém com o ensino, a pesquisa e a extensão, além de eventualmente, a administração*” (p. 19, itálicos nossos), quanto o “*trabalho do professor como atividade plena de sentido, imersa no cotidiano e ethos histórico*” da instituição universitária (p. 63, itálicos nossos). Ou seja, “a prática universitária dos professores [...]

[deve ser] entendida como decorrência das políticas e imposições oficiais, mas, ao mesmo tempo, como produto das relações [...] dos professores com essas políticas e imposições” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 19).

Dessa maneira, tendo por base os depoimentos dos professores entrevistados, então associados à provocativa reflexão proposta por Chauí (1988) sobre o *Perfil do professor improdutivo*⁶ (ver Anexo I), delineamos, a partir do conceito de *prática universitária*, as principais atividades de trabalho dos professores universitários, isto é, as atividades docentes no ensino, na pesquisa, na orientação, na administração, na extensão e em outras atividades, como bancas, pareceres e eventos. Conforme poderemos verificar, o processo de trabalho docente na universidade pública é múltiplo e multifacetado, sendo profundas as transformações nas condições de sua concretização, de sorte que não podemos ignorá-las.

Por fim, mas não menos importante, identificamos que o trabalho docente na universidade pública tem sexo, pois é realizado por homens e mulheres. No entanto, essa simples constatação geralmente não se explicita ou é esquecida no cotidiano universitário⁷. Durante a realização da pesquisa que originou este estudo, paulatinamente, a dimensão sexual do trabalho docente, até então considerada contingencial, ganhou relevância analítica. Além das transformações nas condições de trabalho docente, os depoimentos dos professores entrevistados e os dados estatísticos coletados indicaram a necessidade de analisarmos as permanências no trabalho das professoras de sociologia da Unicamp. Sendo assim, adotamos o pressuposto teórico-metodológico segundo o qual articular produção e reprodução social,

⁶ No dia 21 de fevereiro de 1988, domingo, o jornal *Folha de S. Paulo* publicou uma lista com 1.108 nomes de professores da Universidade de São Paulo (USP) que, segundo levantamento realizado pela reitoria sobre a produção científica docente, não teriam publicado nos anos de 1985 e 1986. Além da publicação dessa lista nominal, subdividida por unidades e com uma tabela-resumo, a notícia acompanhava quatro matérias assinadas (Ana Fromer, *Pesquisa da USP mostra que ¼ dos docentes nada produz*; Rogério Cezar de Cerqueira Leite, *Produção norteia avaliação do mundo desenvolvido*; Paulo Francis, *Nos EUA, acadêmico que não publica está morto*; Roseli Forganés, *Na França, o relatório final é divulgado*), duas tabelas (uma salarial e outra do regime de trabalho dos professores das universidades estaduais paulistas) e dois artigos de professores da própria USP (José Goldemberg, *Avaliação visa melhor formação de pessoal qualificado*, e Paul Singer, *Todo funcionário público deve estar sujeito à avaliação*). O rol desses nomes, a popularização dessa notícia pelo jornal e o debate público daí decorrente entre jornalistas e professores, que teve como cenário o próprio jornal durante os meses de fevereiro e março de 1988, tornou-se conhecido como o episódio da “lista dos improdutivos da USP”. O texto de Chauí (1988), *Perfil do professor improdutivo*, insere-se nesse contexto/debate público. Sobre a “lista dos improdutivos da USP”, ver, dentre outros, Catani, Gutierrez e Ferrer (1999), Paula (2000), Schmidt (2011) e Protetti (2014).

⁷ Um exemplo: foi somente após 100 anos de existência que a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a maior universidade federal do Brasil, passou a contar com uma reitora mulher, a Profa. Dra. Denise Pires Carvalho, do Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho (IBCCF). Em seu discurso de posse, ocorrido em 08/07/2019, Carvalho (2019, *itálicos nossos*) enfatiza esse fato: “*Pela primeira vez, em quase 100 anos, no dia de hoje, uma mulher é investida no cargo máximo da UFRJ. No total, há agora 20 reitoras de instituições federais de ensino superior no Brasil, dentre as 73 instituições, e pelo menos 24 universidades brasileiras nunca tiveram mulheres como reitoras. As mulheres exercendo cargos de destaque ainda são minoria, mas há novos ares, certamente novas atitudes vêm acontecendo*”.

trabalho produtivo e trabalho reprodutivo, trabalho assalariado e trabalho doméstico e de cuidado, dentre outras antíteses possíveis, configura-se da ordem da necessidade, conforme assinala Kergoat (1986).

As condições em que vivem homens e mulheres não são produtos de um destino biológico, mas, sobretudo, construções sociais. Homens e mulheres não são uma coleção - ou duas coleções - de indivíduos biologicamente diferentes. Eles formam dois grupos sociais envolvidos numa relação social específica: as *relações sociais de sexo*. Estas, como todas as relações sociais, possuem uma base material, no caso o trabalho, e se exprimem por meio da divisão social do trabalho entre os sexos, chamada, concisamente, *divisão sexual do trabalho*. (KERGOAT, 2009, p. 67, itálicos nossos)

Segundo Kergoat (2009), as *relações sociais de sexo* se caracterizam por serem relações sociais antagônicas entre homens e mulheres, nas quais as diferenças entre esses dois grupos sociais, supostamente produto de um destino biológico ou natural, derivam de construções sociais. Nas relações sociais de sexo a *divisão sexual do trabalho* expressa materialmente as relações hierárquicas entre os sexos, isto é, relações de poder, de dominação e de opressão dos homens sobre as mulheres. Por serem conceitos indissociáveis, *relações sociais de sexo* e *divisão sexual do trabalho* formam, do ponto de vista epistemológico, um “sistema”, no qual “a divisão sexual do trabalho tem o *status* de *enjeu*⁸ das relações sociais de sexo” (KERGOAT, 2009, p. 71).

Em função dessa definição ampliada de trabalho que comporta e articula, simultaneamente, trabalho produtivo e assalariado, de um lado, e trabalho reprodutivo e doméstico e de cuidado, de outro lado, a *divisão sexual do trabalho* representa uma das modalidades de divisão social do trabalho, tal qual a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, a divisão internacional do trabalho etc., sendo ela válida para todas as sociedades (KERGOAT, 1989).

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; essa forma é historicamente adaptada a cada sociedade. Tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e a das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a ocupação pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares etc.). (KERGOAT, 2009, p. 67, itálicos nossos)

De acordo com Kergoat (2009, p. 70), a *divisão sexual do trabalho* possui dois princípios organizadores, o *princípio de separação* e o *princípio de hierarquização*, que “se

⁸ Do francês *enjeu*, no sentido de estar em “jogo”, “disputa” ou “desafio”.

encontram em toda parte e se aplicam sempre no mesmo sentido”. No *princípio de separação*, além da “destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva”, expressa-se a ideia de que “existem trabalhos de homens e outros de mulheres”, enquanto que, no *princípio da hierarquização* a ideia prevalente é a de que “um trabalho de homem ‘vale’ mais do que um de mulher” (KERGOAT, 2009, p. 68). Ou seja, no âmbito da divisão sexual do trabalho, atribui-se trabalhos diferentes a homens e a mulheres, mas valoriza-se mais o trabalho dos homens do que o das mulheres. No entender de Kergoat (2009, p. 68), “esses princípios podem ser aplicados graças a um processo específico de legitimação - a ideologia naturalista - que relega o gênero ao sexo biológico e reduz as práticas sociais a ‘papéis sociais’ sexuados, os quais remetem ao destino natural da espécie”. É claro que a divisão sexual do trabalho estará sempre sujeita a mudanças no tempo e no espaço social, haja vista que “uma tarefa, especificamente feminina numa sociedade ou ramo industrial, pode ser considerada tipicamente masculina em outros”; no entanto, na sua problematização, deve-se considerar “a dialética entre invariantes e variações, pois se supõe trazer à tona os fenômenos de reprodução social” (KERGOAT, 2009, p. 68).

Neste sentido, a problemática da divisão sexual do trabalho se inscreve na grande tradição da sociologia que é precisamente de ir além das aparências, além do senso comum, para mostrar que o que é percebido como “natural” por uma sociedade, o é unicamente porque a codificação social é tão forte, tão interiorizada pelos atores que ela se torna invisível: o cultural torna-se a evidência, o cultural se transmuta em natural. (KERGOAT, 1989, p. 96).

Uma vez delineados os conceitos de relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho, ao longo deste estudo, analisamos transversalmente situações e casos exemplares de divisão sexual do trabalho entre os professores de sociologia da Unicamp. Portanto, foi com base nessas categorias analíticas, em sua maioria, oriundas da Sociologia do Trabalho, que analisamos no presente estudo as transformações nas condições de trabalho e as resistências docentes.

Nota metodológica

“O registro gravado é como a impressão digital do espírito vivo”
(ADORNO, 1995, p. 8)

De maneira geral, para analisarmos as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp e identificarmos as formas de resistência construídas

por esses professores frente às transformações nas condições de trabalho, empregamos um conjunto de técnicas de pesquisa que evidenciassem a perspectiva dos sujeitos investigados.

Estado da arte

Inicialmente, valemo-nos da pesquisa do tipo *estado da arte* em teses e dissertações sobre as condições de trabalho dos professores universitários atuantes na pós-graduação realizada anteriormente (PROTETTI, 2012)⁹.

Conforme indica Ferreira (2002, p. 258), as pesquisas denominadas *estado da arte* (ou *estado do conhecimento*) são definidas pelo seu caráter bibliográfico, pois apresentam como elemento comum “o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento”, empregando-se, para isso, “uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar”. Nas pesquisas desse tipo, o pesquisador verifica os aspectos e as dimensões que são destacadas e privilegiadas em diferentes épocas e lugares, bem como, o contexto social de produção da produção acadêmica investigada. Via de regra, as pesquisas do tipo *estado da arte* são realizadas em dois momentos distintos. Inicialmente, o pesquisador interage com a produção acadêmica, por intermédio da quantificação e da identificação de dados bibliográficos, com a finalidade de mapear essa produção num período determinado e compreender os dados objetivos das pesquisas investigadas. E, num segundo momento, verifica a possibilidade de se inventariar essa produção, identificar suas tendências e ênfases, suas escolhas teóricas e metodológicas, bem como, as aproximações ou os distanciamentos dos trabalhos entre si (FERREIRA, 2002).

⁹ Para a realização desta pesquisa, em 2012, no *Banco de Teses* da CAPES, selecionamos as 11 produções acadêmicas até então existentes sobre o trabalho docente na pós-graduação. Após a leitura dos resumos dessas produções, delineamos uma amostra de cinco produções acadêmicas para uma análise pormenorizada, sendo duas teses e três dissertações, todas da área de educação, tendo como critério de seleção aquelas que mais se aproximavam da problemática em tela, a saber: (i) Silva, Maria das Graças Martins da. *Trabalho docente na pós-graduação: a lógica da produtividade em questão*. 2008. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008; (ii) Battini, Okçana. *Produtividade acadêmica e políticas avaliativas no ensino superior: intensificação do trabalho e descaracterização da identidade docente no departamento de educação da Universidade Estadual de Londrina*. 2011. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011; (iii) Farias, Laurimar de Matos. *O trabalho docente nas instituições públicas de ensino superior: intensificação do produtivismo acadêmico na UFPA*. 2010. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2010; (iv) Mota Júnior, William Pessoa da. *Os impactos do sistema CAPES de avaliação sobre o trabalho docente na pós-graduação: o caso da UFPA*. 2011. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2011; (v) Costa Júnior; Wercy Rodrigues. *Trabalho docente na pós-graduação no contexto da política de avaliação da CAPES 2004-2006*. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

Neste *estado da arte* de teses e dissertações sobre as condições de trabalho docente na pós-graduação, identificamos que a intensificação do trabalho se constitui como indicador primário em todas as pesquisas da amostra, figurando o modelo CAPES de avaliação como seu contexto social de produção. Vejamos de que forma se verifica o processo de intensificação do trabalho docente na pós-graduação nas pesquisas da amostra.

Em todas as pesquisas analisadas observamos a adoção do materialismo histórico-dialético enquanto referencial teórico. Essa homogeneização teórica explica-se pela própria natureza do objeto investigado, o trabalho docente na pós-graduação. Destaca-se igualmente a existência de um padrão metodológico para essas produções: pesquisas qualitativas, que empregam o estudo de caso, associando-se a pesquisa bibliográfica e/ou documental com a pesquisa empírica, essa última por meio de entrevistas, a partir de roteiro semiestruturado, com professores universitários atuantes na pós-graduação. No que diz respeito aos objetivos e aos resultados dessas pesquisas, verificamos a constância na problematização das condições de trabalho docente na pós-graduação, a partir de diferentes contextos universitários e áreas do conhecimento, no qual se verifica a intensificação do trabalho.

A leitura dos depoimentos de professores universitários constantes nas pesquisas da amostra informa que por intermédio dos instrumentos de intensificação do trabalho, isto é, o alongamento das jornadas, o acúmulo de atividades, a polivalência, versatilidade e flexibilidade nas tarefas, o aumento do ritmo e da velocidade no trabalho, e a gestão por resultados, o trabalho docente na pós-graduação têm-se tornado cada vez mais intenso e intensificado.

Alongamento da jornada de trabalho:

Eu trabalho em média umas 60 horas por semana. E isso contando com os sábados e domingos. Nos finais de semana, a exceção é eu não trabalhar. Em geral, quando eu chego em casa eu já ligo o computador para responder aos *e-mails*, fazer artigos, enfim, todo dia quando eu chego em casa eu ligo o computador e fico de 3 a 4 horas. (*in* MOTA JÚNIOR, 2011, p. 147)

Uma das razões pelas quais eu estou me desligando do programa [de pós-graduação] é que não se tem mais sábado e domingo. Na pós-graduação não temos. (*in* COSTA JÚNIOR, 2011, p. 116)

Acúmulo de atividades:

No momento eu tenho cinco processos do CNPq para dar parecer, dois processos da FAPESP [(Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo)] para dar parecer, três artigos de revistas para dar parecer e um livro de uma editora para dar parecer. Entendeu? Talvez se eu fosse uma professora apenas de graduação, dando aula quietinha lá, eu não tivesse esse

volume. Você acaba publicando e aí vem essa demanda profissional e que não dá para dizer “não, eu não quero fazer”. (in COSTA JÚNIOR, 2011, p. 81)

Polivalência, versatilidade e flexibilidade nas tarefas:

O meu cotidiano [...] se dá na coordenação [...] [de uma linha de pesquisa na pós-graduação] e na vice-coordenação do estágio [na graduação]. Eu estou super sobrecarregada. [...]. Trabalho oito horas em sala de aula, coordeno um projeto de pesquisa de 12 horas e extensão, que finalizou o ano passado. Estou envolvida com ensino, pesquisa e extensão e cargos administrativos, além de participação em outros colegiados. Como nossa área oferta disciplinas para outras licenciaturas na universidade, e eu atuo nas licenciaturas, a gente tem participação em outros colegiados: eu participo do colegiado de artes, de filosofia e de geografia. Sou suplente no conselho universitário. Tenho participado bastante. (in BATTINI, 2011, p. 156-157)

Veja, a nossa vida de professor, ela é uma vida que exige que você chupe cana, assovie e toque flauta ao mesmo tempo. (in FARIAS, 2010, p. 128)

Aumento do ritmo e velocidade no trabalho:

[...] cada um tem sua percepção, mas eu entendo que o trabalho seja muito exaustivo. Eu sempre tive um ritmo de trabalho intenso, mas hoje eu sinto que está demasiado. (in COSTA JÚNIOR, 2011, p. 115)

Há um trabalho em série, não há como não dizer que não; você tem que ficar o tempo todo produzindo. A cobrança é grande sobre nós. Tudo o que você faz é avaliado pelo seu currículo, então tem que estar sempre produzindo. (in SILVA, 2008, p. 136)

Gestão por resultados:

Espera-se que o resultado da pesquisa se transforme rapidamente em produto. Essa é uma das razões da tal pressão, do *stress*. Esse é um dos embates da pós-graduação com os órgãos de avaliação, pela intensa cobrança de produtividade, num ritmo em que tudo tem que gerar produto, mercadoria. (in COSTA JÚNIOR, 2011, p. 54)

Ainda que sejam recentes as pesquisas que investigaram o trabalho docente na pós-graduação, essas captam com nitidez que o modelo CAPES de avaliação da pós-graduação tem induzido alterações significativas nas condições de trabalho dos professores universitários. Isto porque, independentemente do referencial teórico, dos objetos, dos objetivos e dos resultados das produções acadêmicas analisadas, constatamos a ocorrência do processo de intensificação do trabalho dos professores universitários atuantes na pós-graduação.

Estatísticas

No início da pesquisa, realizamos um levantamento exaustivo de dados estatísticos sobre o trabalho docente no ensino superior no Brasil, no estado de São Paulo e nas universidades estaduais paulistas (USP, Unesp e Unicamp), tendo em vista as décadas de 1990, 2000 e 2010, o que nos permitiu construir um conjunto de hipóteses de pesquisa sobre as transformações recentes nas condições de trabalho dos professores universitários. Para isso, valemo-nos das *Sinopses estatísticas da educação superior* do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep) e dos *Anuários estatísticos* da USP, Unesp e Unicamp. Esse foi um período de intenso aprendizado, no que tange ao processo de coleta, sistematização e análise de dados estatísticos.

Uma vez delineado o *locus* e os sujeitos da pesquisa, isto é, a Unicamp e seus professores de sociologia, procedemos a um segundo levantamento de dados estatísticos, tendo por base os *Anuários estatísticos* e os *Anuários de pesquisa* dessa universidade. Considerando que o foco da pesquisa centrava-se nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp, coletamos dados estatísticos sobre o número de cursos, de matrículas e de titulações de graduação e pós-graduação, de postos de trabalho docente, de postos de trabalho técnico-administrativo e da produção acadêmico-científica na Unicamp e no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), instituto de trabalho dos professores investigados, no período de 1989-2016. Posteriormente, realizamos a sistematização e a análise desses dados estatísticos, por intermédio da construção de gráficos e tabelas.

Embora possuíssemos um conjunto relevante de dados estatísticos sobre as condições de trabalho docente na Unicamp e no IFCH, ainda desconhecíamos o perfil socioprofissional da população investigada. Ao definirmos os professores de sociologia da Unicamp como os 65 professores universitários que, no ano de 2016, estavam credenciados como docentes permanentes e/ou colaboradores nos Programas de Pós-graduação em Sociologia e/ou em Ciências Sociais da Unicamp, elaboramos uma lista nominal desses professores, a fim de coletar informações sobre as trajetórias de formação e profissional. Utilizamos, para isso, duas bases de dados, que disponibilizam publicamente o *curriculum vitae* dos professores investigados: a *Plataforma Lattes*, do CNPq, e o *Sistema de Informação de Ensino, Pesquisa e Extensão* (SIPEX), da Unicamp. Nessas duas bases de dados coletamos as seguintes informações: sexo, carreira, regime de trabalho, ano de ingresso na universidade como professor(a), área de formação, instituição de ensino superior e ano de conclusão do doutorado, programa de pós-graduação credenciado e tipo de vínculo (docente permanente ou colaborador), e *status* acadêmico (detentor ou não de bolsa produtividade em pesquisa do

CNPq). Após a coleta dessas informações, novamente, realizamos a sistematização e a análise dessas informações, com a construção de gráficos e tabelas.

De posse dessa análise sobre as condições de trabalho e o perfil socioprofissional dos professores de sociologia da Unicamp, iniciamos, então, o trabalho de campo, que consistiu na coleta de depoimentos orais dos professores investigados. Ainda que os depoimentos orais, desde a elaboração desta pesquisa, tenham sido alçados como a principal fonte de dados para se compreender as transformações nas condições de trabalho e as formas de resistência dos professores de sociologia da Unicamp, sem dúvida, os dados estatísticos foram importantes para a construção de hipóteses de pesquisa e o cotejamento e/ou a confirmação de informações oriundas dos depoimentos orais. Sua associação aos depoimentos orais mostrou-se de grande potencialidade analítica, conforme poderemos verificar nesse trabalho.

Entrevistas

Como compreender as transformações nas condições de trabalho e as formas de resistência dos professores de sociologia da Unicamp se não interrogássemos os próprios professores que vivenciaram tais processos?

Com efeito, na pesquisa realizada sobre o trabalho dos professores nas universidades federais da região Sudeste, Sguissardi e Silva Júnior (2009), ao invés de tomarem a fala, deram a palavra aos professores entrevistados. Neste sentido, tendo por base esse modelo de pesquisa, adotamos a perspectiva analítica de dar a palavra aos professores de sociologia da Unicamp para que eles próprios nos dissessem a maneira pela qual elaboram, objetiva e subjetivamente, as transformações nas condições de trabalho e as formas de resistência docente. Coube ao pesquisador a tarefa de coletar, organizar, analisar e interpretar os depoimentos desses professores, buscando responder à seguinte pergunta de pesquisa: quais são as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp, tendo em vista as múltiplas atividades do processo de trabalho docente, no período de 1989-2016, e as formas de resistência docente, tanto individuais quanto coletivas, construídas por esses professores frente às transformações no seu trabalho?

O uso de entrevistas, enquanto técnica de coleta de dados, apresenta centralidade nessa pesquisa, e os depoimentos orais dos professores entrevistados constituem-se nos principais dados de pesquisa.

A forma mais antiga e mais difundida de coleta de dados orais, nas ciências sociais, é a entrevista, considerada muitas vezes como sua técnica por excelência [...]. A entrevista supõe uma conversação continuada entre

informante e pesquisador; o tema ou o acontecimento sobre que versa foi escolhido por este último por convir ao seu trabalho. O pesquisador dirige, pois, a entrevista; esta pode seguir um roteiro, previamente estabelecido, ou operar aparentemente sem roteiro, porém, na verdade, se desenrolando conforme uma sistematização de assuntos que o pesquisador como que decorou. A captação dos dados decorre de sua maior ou menor habilidade em orientar o informante para discorrer sobre o tema; é este que conhece o acontecimento, suas circunstâncias, as condições atuais ou histórias, ou por tê-lo vivido ou por deter a respeito informações preciosas. Elas ora fornecem dados originais, ora complementam dados já obtidos de outras fontes. Na verdade, a entrevista está presente em todas as formas de coleta de dados orais, pois estes implicam sempre um colóquio entre o pesquisador e narrador. (QUEIROZ, 1991, p. 6)

Os sujeitos empíricos da pesquisa corresponderam aos 65 professores universitários que, no ano de 2016, estavam credenciados como docentes permanentes e/ou colaboradores nos Programas de Pós-graduação em Sociologia (mestrado e doutorado, nota 6) e em Ciências Sociais (doutorado, nota 4) da Unicamp. A escolha pelos professores da área de sociologia da Unicamp orientou-se pela hipótese de que esses professores, por investigarem criticamente as relações sociais, além de serem pesquisadores de referência em suas respectivas áreas de pesquisa, poderiam explicitar, da melhor maneira possível, as transformações nas condições de trabalho e as formas de resistência docente.

Sendo assim, entrevistamos 11 professores de sociologia da Unicamp nos anos de 2015 e 2016 (Tabela 1), a partir de um roteiro semiestruturado (Apêndice A), sendo esses interrogados sobre as trajetórias acadêmica e profissional, o trabalho na universidade e suas condições de realização, o emprego do tempo entre trabalho e não trabalho, a saúde, os movimentos sociais etc. As entrevistas, livremente concedidas ao pesquisador, por meio da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas, garantindo-se aos professores entrevistados sigilo e anonimato.

Tabela 1. Informações sobre as entrevistas realizadas com os professores de sociologia da Unicamp.

Entrevistado(a)	Data	Local	Duração	Páginas transcritas
Professor 1	30/04/2015	Sala de trabalho	3h03min56s	73
Professor 2	20/05/2015	Sala de trabalho	56min02s	17
Professor 3	03/06/2015	Sala de departamento	1h54min45s	36
Professor 4	16/06/2015	Sala de trabalho	2h51min43s	48
Professora 5	03/07/2015	Sala de trabalho	2h11min39s	46
Professor 6	22/03/2016	Sala de trabalho	1h13min39s	26
Professor 7	23/03/2016	Sala de trabalho	2h02min46s	43
Professor 8	01/04/2016	Sala de trabalho	1h47min26s	39
Professora 9	04/04/2016	Centro Cultural (São Paulo - SP)	2h47min28s	55
Professora 10	05/04/2016	Sala de departamento	2h58min53s	65
Professora 11	12 e 26/04/2016	Sala de trabalho	4h39min25s	96
Total			26h27min42s	544

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das entrevistas realizadas e transcritas.

Para qualquer pesquisador ou coletivo de pesquisa que trabalhe com depoimentos orais nas ciências humanas, sem dúvida, o livro de Maria Isaura Pereira de Queiroz, intitulado *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva* (1991 [1983]), representa um “clássico”¹⁰. Neste livro, Queiroz (1991) expõe em detalhes, passo a passo, a partir de sua experiência na coordenação de uma pesquisa coletiva no Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU), no início da década 1980¹¹, as etapas de trabalho com os depoimentos orais, ou seja, a proposição do projeto de pesquisa, a escolha dos informantes da pesquisa, a realização das gravações, das transcrições e das análises dos depoimentos orais, dentre outros aspectos, fundamentadas na perspectiva teórico-metodológica da História Oral.

“História oral” é termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documento, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. [...]. Na verdade, tudo quanto se narra oralmente é história, seja a história de alguém, seja a história de um grupo [...]. Dentro do quadro amplo da história oral, a “história de vida” constitui uma espécie ao lado de outras formas de informação também captadas oralmente [...]. *Assemelham-se às histórias de vida as entrevistas, os depoimentos pessoais* [...]. (QUEIROZ, 1991, p. 5-6, itálicos nossos)

¹⁰ Conforme a definição proposta por Calvino (1993, p. 14, itálicos do autor), “*um clássico é um livro que vem antes de outros; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele, reconhece logo o seu lugar na genealogia*”.

¹¹ Trata-se da pesquisa coletiva intitulada *São Paulo, 1920-1937: depoimentos de trabalhadores de baixos recursos*, coordenada por Maria Isaura Pereira de Queiroz, cuja finalidade foi a de conhecer os modos de vida e de pensar de sujeitos de baixa renda, na cidade de São Paulo, durante as décadas de 1920 e 1930. O projeto dessa pesquisa encontra-se nos anexos do livro de Queiroz (1991, p. 133-149).

O trabalho de pesquisa com os depoimentos orais, que captam a “experiência indizível que se procura traduzir em vocábulos”, segundo Queiroz (1991, p. 2), pode ser sintetizado em três fases principais: “da inteligência no propor, passando pela arte de dividir, a fim de chegar à engenhosidade da construção” (QUEIROZ, 1991, p. 119). Registrado acima a primeira fase de trabalho com os depoimentos orais dos professores entrevistados, o “da inteligência no propor”, indicaremos a seguir as outras duas fases subsequentes.

A primeira delas, iniciada após as transcrições das entrevistas, diz respeito à análise dos depoimentos orais, sendo esse um processo de “decompor um texto, fragmentá-lo em seus elementos fundamentais, isto é, separar claramente os diversos componentes, recortá-los, a fim de utilizar somente o que é compatível com a síntese que se busca” (QUEIROZ, 1991, p. 5). Essa “arte de dividir” realiza-se por meio de análise temática das entrevistas, fragmentação das entrevistas segundo temas, recomposição de cada entrevista segundo ordem de importância e sequência dos temas encontrados, e, por fim, de construção e ordenação de “famílias” temáticas segundo a problemática da pesquisa.

A última fase de trabalho com os depoimentos orais, o da “engenhosidade da construção”, correspondeu à edificação da exposição dos resultados analisados, tendo em vista a “direção do que é coletivo, isto é, do que é geral, não se detendo nos particularismos”, pois a finalidade da pesquisa foi elucidar “o que sucede na encruzilhada da vida individual com o social” dos professores investigados (QUEIROZ, 1991, p. 21).

Documentos

No decurso da pesquisa, coletamos um conjunto diversificado de documentos, tais como, artigos de jornais e revistas, imagens, vídeos, cartazes, entrevistas, manifestos, folhetos e informes sindicais etc., além da própria legislação interna e externa à Unicamp, para melhor compreendermos as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp e as formas de resistência docente. De maneira geral, essa coleta de documentos ocorreu de maneira assistemática, e nem todos os documentos coletados foram, a rigor, analisados. A utilização de documentos na pesquisa foi orientada mais pelas necessidades da pesquisa do que pelo interesse do pesquisador. Quando uma problemática de pesquisa se colocava, se assim fosse necessário, mobilizávamos e analisávamos os documentos coletados relativos àquela problemática - a questão da maternidade entre as professoras entrevistadas é um excelente exemplo. Algumas vezes, foi a própria problemática da pesquisa que impôs a coleta e a análise de documentos. Como se observa, a utilização de documentos na pesquisa

teve um caráter complementar, ainda que, em alguns momentos desse trabalho, tenha sido a principal fonte de informações, como no capítulo referente à história da Unicamp.

Organização da tese

No posfácio da segunda edição alemã do primeiro livro d’*O capital*, Marx adverte que o método de investigação de uma pesquisa deve, necessariamente, se distinguir do seu método de exposição.

Sem dúvida, deve-se distinguir o modo de exposição segundo sua forma, do modo de investigação. A investigação tem de se apropriar da matéria [*Stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori. (MARX, 2013, p. 90)

Até aqui, apresentamos o processo de investigação da pesquisa por nós realizada, cabendo-nos, nesse momento, explicitar a forma de organização e de apresentação de seus resultados.

No primeiro capítulo, intitulado *A Universidade Estadual de Campinas*, delinearemos a singularidade do “projeto da Unicamp” enquanto modelo de universidade. Para isso, apresentaremos um esboço histórico da Unicamp, a partir do processo de criação, concepção e implementação do seu projeto de universidade.

No segundo capítulo, *Os professores de sociologia e suas atividades de trabalho*, identificaremos e caracterizaremos os professores de sociologia da Unicamp e suas atividades de trabalho. Nesse capítulo, delinearemos a área de sociologia da Unicamp, o perfil socioprofissional de seus professores e as atividades constitutivas do processo de trabalho docente na universidade.

Em conjunto, esses dois capítulos contextualizam o *locus*, os sujeitos e o objeto de pesquisa, isto é, respectivamente, a Unicamp, os professores de sociologia e o processo de trabalho docente, a fim de subsidiar a análise das transformações nas condições de trabalho dos professores investigados e a identificação das formas de resistência docente.

A partir disso, nos quatro capítulos subsequentes, apresentaremos a análise das transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp, tendo em vista as múltiplas atividades do processo de trabalho docente.

No terceiro capítulo, *Trabalho docente: ensino e pesquisa*, analisaremos as transformações nas condições de trabalho dos professores investigados no ensino e na pesquisa, atividades docentes que fundamentam a dupla vocação universitária, a de professor e a de pesquisador.

No quarto capítulo, *Trabalho docente: orientação e bancas*, analisaremos as transformações nas condições de trabalho dos professores investigados na orientação de teses e dissertações e nas bancas de defesa de tese, atividades docentes específicas do trabalho docente na pós-graduação.

No quinto capítulo, *Trabalho docente: administração e extensão*, analisaremos as transformações nas condições de trabalho dos professores investigados na administração e na extensão, atividades docentes de intervenção, respectivamente, na universidade e na sociedade.

No sexto capítulo, *Trabalho docente: pareceres e eventos*, analisaremos as transformações nas condições de trabalho dos professores investigados na elaboração de pareceres e na participação e organização de eventos científicos, outras atividades docentes que são recorrentes no cotidiano de trabalho dos professores universitários.

Cada um desses capítulos pode ser lido separadamente e na ordem que convenha ao leitor, pois abordam, de maneira similar, as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp em diferentes atividades docentes, agrupadas, diria Weber, segundo suas “afinidades eletivas”: ensino e pesquisa, orientação e bancas, administração e extensão, e pareceres e eventos.

No sétimo capítulo, *Transformações nas condições de trabalho docente: “resistir para não piorar”*, analisaremos, em linhas gerais, as principais transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp e, a partir disso, identificaremos as formas de resistência, tanto individuais quanto coletivas, construídas por esses professores frente às transformações nas condições de trabalho.

No oitavo e último capítulo, *Orientações a um jovem professor*, apresentaremos um conjunto de conselhos oferecidos pelos professores entrevistados aos professores recém-ingressos nas universidades públicas brasileiras.

Por fim, a título conclusivo, apresentaremos os principais resultados alcançados pela pesquisa.

I. A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Nesse capítulo, apresentaremos um esboço histórico da Unicamp, a partir do processo de criação, concepção e implementação do seu projeto de universidade. Para tanto, inicialmente, apresentaremos a história de criação da Faculdade de Medicina na cidade de Campinas, primeira unidade instalada da Unicamp. Num segundo momento, analisaremos o processo de concepção e implementação da Unicamp enquanto projeto de universidade de Zeferino Vaz, seu idealizador. Com isso, esperamos que, ao final desse capítulo, tenhamos delineado a singularidade do “projeto da Unicamp” enquanto modelo de universidade, a fim de contextualizar e subsidiar a análise das transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp.

1.1. “A medicina precisa de uma faculdade em Campinas”

“Não é Campinas que precisa de uma faculdade de medicina, mas a medicina que precisa de uma faculdade em Campinas”
Dom Paulo de Tarso Campos, arcebispo de Campinas (*apud* GOMES, 2007, p. 34)

A história da criação da Unicamp é cheia de idas e vindas. Ela inicia-se em meados dos anos 1940, quando Luso Ventura, editor-chefe do jornal campineiro *Correio Popular*, passa a publicar artigos em defesa da instalação de uma Faculdade de Medicina na cidade de Campinas. Naquela época, frequentar um curso de medicina significava dirigir-se à capital do estado, São Paulo, em busca de formação superior.

O processo de interiorização do ensino superior no estado de São Paulo iniciou-se a partir da aprovação da Lei nº 161, de 24 de setembro de 1948, com a criação da Escola de Engenharia em São Carlos, da Faculdade de Medicina em Ribeirão Preto e da Faculdade de Direito em Campinas, estabelecimentos de ensino superior subordinados à Universidade de São Paulo (USP) (SÃO PAULO, 1948). Na imprensa campineira, veiculava-se a seguinte dúvida: “Se Ribeirão Preto, que era uma cidade menor e economicamente menos importante, tinha o privilégio de contar com uma faculdade de medicina, porque não Campinas?” (GOMES, 2007, p. 27). Campinas, nessa época, era um grande polo agroexportador e industrial do estado, ficando atrás apenas da capital, e já contava com uma Faculdade de

Filosofia, Ciências e Letras desde 1941¹². Em razão da pressão da comunidade local e de seus representantes na Assembleia Legislativa, o governador Lucas Nogueira Garcez, por intermédio da Lei nº 2.154, de 30 de junho de 1953, substituiu a Faculdade de Direito de Campinas por uma de Medicina (SÃO PAULO, 1953). No entanto, essa Faculdade não sairia do papel.

Em 1955, é fundado o Conselho de Entidades de Campinas, uma organização que reunia dezoito associações de classe e clubes de serviço da cidade, com a finalidade de “debater os problemas e defender os interesses da cidade e da coletividade”, dentre eles, “o problema da Faculdade de Medicina” (CORREIO POPULAR, 1955 *apud* LIMA, 1989, p. 73). Da ação dessa organização nada resultou, permanecendo a Faculdade Medicina de Campinas letra morta.

Em 1958, o governador Jânio Quadros retoma o processo de interiorização do ensino superior no estado, recriando a Faculdade de Medicina em Campinas, na qualidade de instituto isolado de ensino superior (Lei nº 4.996, de 25 de novembro de 1958) (SÃO PAULO, 1958). Nesse período, cria também Faculdades de Medicina em Botucatu (Lei nº 4.991, de 25 de novembro de 1958), em Catanduva (Lei nº 5.234, de 13 de janeiro de 1959) e em São José do Rio Preto (Lei nº 5.274, de 15 de janeiro de 1959). Considerando que o governo estadual não contava com recursos financeiros suficientes para instalar todas essas faculdades, em 1959, o governador instalou uma comissão, sob a presidência de Zeferino Vaz, então membro do Conselho Estadual de Ensino Superior e diretor-fundador da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da USP, para opinar sobre o assunto. Havia forte resistência, por parte da USP, quanto à criação de uma Faculdade de Medicina próxima à capital, no caso, Campinas, argumentando-se que as já existentes atendiam à demanda (ZAN, 1996). Para Zeferino Vaz, era uma questão de poder que uma nova Faculdade de Medicina no estado de São Paulo se localizasse distante da capital e de Ribeirão Preto, onde já existia uma, sob a sua direção (GOMES, 2007). Dessa forma, o relatório dessa comissão, datado de abril de 1959, foi entregue ao governador contendo um parecer favorável à instalação da Faculdade de Medicina em Botucatu. Por isso, “ao terminar a década de 50, Botucatu tinha a sua faculdade

¹² A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Campinas foi criada pelo Decreto nº 8.232, de 18 de novembro de 1941, durante o período do Estado Novo (1937-1945), com autorização para funcionamento de nove cursos superiores (Filosofia, Ciências Sociais, Matemática, Geografia e História, Letras Clássicas, Letras Anglo-Germânicas, Letras Neolatinas, Pedagogia e Administração e Finanças). Em 1955, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Campinas é reconhecida oficialmente como Universidade Católica, e em 1972, recebe o título de Pontifícia, tornando-se Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Camp).

de medicina e Campinas, não. Na maioria dos círculos da cidade onde a ideia alguma vez teve curso, Zeferino passou a ser considerado *persona non grata*” (*Ibidem*, p. 31).

Em 20 de dezembro de 1960, o patologista Roberto Franco do Amaral, num discurso de posse na diretoria da Sociedade de Medicina e Cirurgia de Campinas, estabelecia como prioridade dessa entidade a criação de uma Faculdade de Medicina na cidade e conclamava as entidades antes congregadas a encamparem também essa luta:

Ensino médico, eis-nos diante de magno objetivo: a Faculdade de Medicina. Criada há tantos anos, sua instalação vem se adiando por uma série de circunstâncias, difíceis de encontrarem uma explicação plausível para qualquer um de nós que vivemos este direito por tanto tempo.
[...].
Revivendo movimento dos mais profícuos neste sentido, a Sociedade de Medicina e Cirurgia faz um apelo veemente a todas as entidades para que se unam novamente a fim de irmanar o povo num só trabalho [...]. (*in* AMARAL; RODRIGUES, 1998).

Em 16 de janeiro de 1961, o Conselho de Entidades de Campinas foi reativado, sendo lançado uma “Campanha Pró-Instalação da Faculdade de Medicina”. A partir disso, um intenso trabalho de organização e mobilização popular foi promovido pelo Conselho de Entidades, incluindo a publicação de artigos na imprensa e a veiculação de propagandas nas rádios locais e da capital, a realização de comícios na cidade, a arrecadação de recursos financeiros, a redação de documentos reivindicatórios, dentre outras ações. A campanha logo deslanchou, chegando aos ouvidos dos deputados da Assembleia Legislativa e do governador do estado (LIMA, 1989). O slogan da campanha, cunhado pelo arcebispo da cidade, Dom Paulo de Tarso Campos, embora pretensioso, tornara-se muito popular: “Não é Campinas que precisa de uma faculdade de medicina, mas a medicina que precisa de uma faculdade em Campinas” (GOMES, 2007, p. 34).

Em dezembro de 1961, o governador Carvalho Pinto nomeou um novo grupo de trabalho, com a finalidade de estudar a criação de um núcleo universitário em Campinas. Zeferino Vaz dessa vez é excluído desse grupo e sua composição conta com o médico Antônio Barros de Ulhoa Cintra (presidente) - na época, reitor da USP -, o gastroenterologista Cantídio de Moura Campos, o estatístico Ruy Aguiar da Silva Leme, o bioquímico Isaias Raw e o biólogo e sambista Paulo Emílio Vanzolini. Em 1962, é encaminhado à Assembleia Legislativa um projeto de lei para a criação da Universidade de Campinas, incorporando a Faculdade de Medicina. No apagar das luzes do seu governo, Carvalho Pinto sanciona a Lei nº 7.655, de 28 de dezembro de 1962, criando a Universidade de Campinas como entidade autárquica (SÃO PAULO, 1962) e nomeia Cantídio de Moura Campos como seu primeiro

reitor. O início das atividades didáticas da Universidade de Campinas era previsto, conforme a citada lei, para o ano de 1963, com o curso da Faculdade de Medicina. Por isso, em fevereiro de 1963 foi contratado o primeiro professor da universidade, o especialista em hanseníase Walter August Hadler e, um mês depois, foi designado o oftalmologista Antônio Augusto Almeida como diretor da Faculdade de Medicina. Em depoimento concedido a Meneghel (1994, p. 95-96),

[...] contou o Prof. Hadler que a Universidade foi instalada provisoriamente no prédio da Maternidade de Campinas, em fase de acabamento. Foram contratados professores para as cadeiras básicas (Histologia e Embriologia, a princípio) e alguns funcionários para a administração. Para o primeiro vestibular, que foi elaborado pelo CESCEM¹³, estavam inscritos 1.654 candidatos, muito mais do que os 300 esperados para a disputa de 50 vagas. Em 20 de maio de 1963, nas instalações provisórias da Maternidade de Campinas, foi proferida a primeira aula da Faculdade de Ciências Médicas e da Universidade.

Campinas, finalmente, contava com a sua Faculdade de Medicina, embora os problemas para a cidade não parassem por aí. Já com um novo reitor, o cirurgião vascular Mário Degni, desde 28 de agosto de 1963, quase nada foi feito de 1963 a 1965, no sentido da instalação da Universidade de Campinas. A Lei nº 7.655, de 28 de dezembro de 1962, que criava a Universidade de Campinas, previa a instalação imediata de um conjunto de unidades (as Faculdades de Medicina, de Ciências, de Odontologia e de Química Industrial e os Institutos de Biologia, de Morfologia, de Química, de Física e de Matemática), mas, na prática, apenas a Faculdade de Medicina e, posteriormente, os Institutos de Morfologia e de Biologia, esses últimos, enquanto cadeiras básicas (disciplinas) para os cursos médicos, foram efetivamente instalados. O único curso mesmo em funcionamento era o de medicina que contava, em 1965, com 177 alunos matriculados, a despeito das suas instalações precárias e improvisadas, em parte inacabada do edifício da Maternidade de Campinas, cedida por empréstimo, mediante aluguel. Como se observa, havia morosidade na instalação da Universidade de Campinas, gerando insatisfação na comunidade local e impaciência no Conselho Estadual de Educação (CEE). Ainda em dezembro de 1963, o presidente da Câmara de Ensino Superior do CEE, Honório Monteiro, redigiu o Parecer nº 90/1963, no qual sugeria o encerramento da Universidade de Campinas. Nele dizia:

Esta Universidade não existe.

¹³ Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas e Biológicas (CESCEM). O CESCEM foi criado em 1953, a partir da reunião de escolas superiores de São Paulo para a construção de um vestibular para as áreas de ciências biológicas e da saúde, tendo originado a Fundação Carlos Chagas (FCC), criada em 1954.

Toda Universidade, desde os tempos medievais em que surgiram, resulta da união de escolas anteriormente existentes.

A própria lei de diretrizes e bases conceitua a Universidade como sendo a reunião, sob a administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de Ensino Superior¹⁴.

Os estabelecimentos preexistem à Universidade e são por ela congregados.

Aqui, na Universidade de Campinas verificou-se o inverso. A lei criou uma universidade com quatro faculdades a serem criadas. Portanto a primeira providência seria prestar a criação e instalação dessas Faculdades de cuja reunião deveria resultar a Universidade, teoricamente criada por lei.

Em lugar disso porém a Universidade passou a ter Reitor, Conselho de Curadores e foi provida de aparelhamento administrativo com funcionários contemplados com referência superiores às dos professores dos Institutos Isolados de Ensino Superior.

A Universidade de Campinas tem tudo, só não tem estabelecimentos de ensino.

Conclui-se portanto que a Universidade de Campinas, é, em verdade, mera ficção, do ponto de vista das finalidades próprias de uma tal entendida.

Urge fazer encerrar a vida fictícia dessa Universidade, que onera os cofres públicos, sem qualquer vantagem para o ensino e para pesquisa. (*apud* LIMA, 1989, p. 83)

No contexto do golpe civil-militar de 1964, a pauta de discussão sobre a instalação da Universidade de Campinas no CEE arrefeceu-se. Somente em 12 de abril de 1965, o CEE nomeou uma comissão especial, sob a presidência de Esther de Figueiredo Ferraz, para verificar as efetivas condições de instalação da Universidade de Campinas. O relatório dessa comissão, datado de 30 de agosto de 1965, concluía pela inoportunidade do estabelecimento da Universidade de Campinas, sugerindo, por um lado, o adiamento da sua instalação e a priorização da instalação da Faculdade de Medicina, e, de outro lado, a criação de uma comissão organizadora da universidade, com a finalidade de estudar e planejar a instalação das suas demais unidades integrantes. Nesse relatório, constava ainda a recomendação de que o presidente dessa comissão organizadora fosse “um professor de reconhecida experiência em administração de ensino superior e que, sem compromissos com a situação anterior [...] [pudesse], livre e desembaraçadamente, realizar o problema traçado” (*apud* SILVA, 2012, p. 93).

Naquela época, Zeferino Vaz havia acabado de deixar a reitoria da Universidade de Brasília (UnB), enquanto reitor-interventor (1964-1965) e o seu mandato como presidente do CEE havia terminado (1963-1965). Segundo Meneghel (1994, p. 97-98),

¹⁴ Na Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, em seu art. 79, lê-se que “As universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior” (BRASIL, 1961).

Enquanto isso vários docentes da Faculdade de Ciências Médicas empenhavam-se pessoalmente na tentativa de despertar o interesse do Prof. Dr. Zeferino Vaz [...] na instalação da Unicamp. Segundo depoimento do Prof. Dr. Walter Hadler eles frequentemente organizavam visitas e telefonavam a Zeferino na intenção de que este assumisse o comando da Universidade e que, utilizando seu conhecimento sobre o assunto e sua influência política, viabilizasse a implantação. Uma das tarefas mais difíceis, àquela época, era convencer o governador de São Paulo, Adhemar de Barros - de quem Zeferino era amigo pessoal -, a não extinguir a Lei nº 7.655 que criara a Unicamp, limitando-a à Faculdade de Medicina. [...]. Após a reiterada insistência dos professores e prolongadas reuniões Zeferino Vaz aceitou colaborar com a Unicamp, para surpresa de muitos que, devido aos acontecimentos de 1959, o consideravam inimigo de Campinas.

Em 9 de setembro de 1965, ao baixar o Decreto nº 54.220, o governador Adhemar de Barros criou a Comissão Organizadora da Universidade de Campinas com finalidade de “estudar e planejar a gradativa formação e instalação de suas unidades, e propor as soluções” (SÃO PAULO, 1965). Composta por três membros, seu presidente deveria “ser especialista de notória competência em administração de ensino superior”, pois competiria a ele “responder pelo expediente da Reitoria”, no sentido de “assegurar o normal funcionamento da Faculdade de Medicina” e “realizar o processo de organização da Universidade” (*Ibidem*). Em 10 de setembro, o governador nomeia os membros da Comissão Organizadora da Universidade de Campinas: Zeferino Vaz, presidente dessa comissão, Antônio Augusto de Almeida e Paulo Gomes Romeo. O penúltimo, era diretor e professor da Faculdade de Medicina, e o último, médico e administrador acadêmico, colega de longa data de Zeferino, desde os idos tempos da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Zeferino Vaz, de *persona non grata* aos campineiros, se tornaria, em 1975, três anos antes de deixar a reitoria da Unicamp, cidadão campineiro, título concedido pela Câmara Municipal às pessoas nascidas fora de Campinas, mas que tenham se destacado por relevantes serviços prestados à cidade.

1.2. Zeferino Vaz, o “semeador de universidades”

“Em primeiro lugar, precisamos de um bom lugar para o campus. [...]. E é preciso que a terra seja boa”
Zeferino Vaz (*apud* GOMES, 2007, p. 45)

Nessa seção, analisaremos o processo de concepção e implementação da Unicamp, enquanto projeto de universidade de Zeferino Vaz, seu idealizador, a fim de delinear os elementos essenciais do “projeto da Unicamp”. Para tanto, organizamos nossa análise em dois

momentos. Inicialmente, examinaremos o projeto inicial da Unicamp esboçado pela Comissão Organizadora da Universidade de Campinas, que tinha como seu presidente Zeferino Vaz, para, num segundo momento, apreendermos o projeto da Unicamp e a sua implementação, a partir da gestão de Zeferino Vaz à frente da universidade. Mas, antes disso, esboçaremos a trajetória acadêmico-política de Zeferino Vaz, a fim de compreender o porquê da sua fama de “semeador de universidades”.

No final dos anos de 1970, alguns anos antes de vir a falecer, Zeferino Vaz (1908-1981) já havia ganhado a fama de ser o “semeador de universidades” (GOMES, 2007; CUNHA, 2007). Um esboço da sua trajetória acadêmico-política poderá indicar o porquê dessa popularidade.

Zeferino Vaz nasceu em 27 de maio de 1908, na cidade de São Paulo, filho de pais imigrantes espanhóis da Galícia. Seu pai, José Vaz, era um bem-sucedido comerciante do ramo atacadista de cereais e sua mãe, Isolina Perez Vaz, ao que consta, era dona de casa. Seus estudos nos cursos primário e secundário foram realizados com padres salesianos no tradicional colégio paulistano Liceu Coração de Jesus. Nessa época, envolveu-se com teatro e cinema e na juventude foi velocista do Club Athletico Paulistano.

Em 1926, com 18 anos, Zeferino Vaz ingressou na Faculdade de Medicina de São Paulo, ano de falecimento do seu pai. Na Faculdade de Medicina, logo no primeiro ano, teve aulas com o professor Lauro Pereira Travassos, catedrático de parasitologia, tornando-se monitor dessa cadeira por três anos - Zeferino Vaz considerava-se discípulo desse professor, denominando-o como o “mestre dos mestres”. Outros professores de grande renome científico também influenciaram a sua formação: Rodolpho von Ihering, Arthur Neiva, Henrique da Rocha Lima, André Dreyfus, dentre outros. Em 1928, passou a trabalhar no recém-inaugurado Instituto Biológico de São Paulo, instalando aí o primeiro laboratório de parasitologia animal do estado.

Em 1931, Zeferino Vaz formou-se médico e tornou-se assistente do professor André Dreyfus. Em 1932, além de se doutorar, participou como combatente, pelo lado paulista, da Revolução Constitucionalista. Aos 27 anos, em 1935, casa-se com Joana Maria Ribeiro Vaz, a dona Filhina, sua companheira por toda a vida, com quem teria três filhos (Marly Vaz San Juan, Fernando Vaz e Sérgio M. Grandra Vaz). Ainda nesse ano, ao defender uma tese na área de zoologia médica e parasitologia, tornou-se professor catedrático da Faculdade de Medicina

Veterinária da USP. Embora fosse um professor catedrático, Zeferino Vaz foi sempre crítico contumaz da cátedra, considerada por ele como a única instituição feudal no Brasil¹⁵.

Em 1936, Zeferino Vaz foi nomeado vice-diretor da Faculdade de Medicina Veterinária da USP e, a partir de 1937, tornou-se seu diretor, cargo que ocuparia por 10 anos (1937-1947). Nessa época, Zeferino Vaz inicia sua trajetória como administrador universitário, tornando-se, pouco a pouco, “um especialista em organizar, implantar e administrar escolas superiores de concepção didático-científica sempre um passo adiante do padrão existente” (GOMES, 2007, p. 19). Como membro decano do Conselho Universitário da USP (1938-1963), passa a fazer política universitária, participando de comissões internas e das discussões sobre o processo de interiorização do ensino superior no estado e no país. Segundo Meneghel (2006, p. 257), “Zeferino vivenciou, portanto, este amplo movimento e debate sobre a construção de um projeto de universidade para a sociedade brasileira do lado de dentro da instituição acadêmica: como professor, pesquisador e, também, como gestor”.

No final da década de 1940, quando se iniciaram na USP os estudos sobre a abertura de um novo *campus* da Faculdade de Medicina no interior do estado de São Paulo, Zeferino Vaz se responsabilizou por buscar um lugar e os recursos financeiros para tal empreitada. A cidade de Ribeirão Preto que, naquela época, já contava com uma Faculdade de Medicina, embora apenas no papel (Lei nº 141, de 24 de setembro de 1948), foi o lugar escolhido, enquanto os recursos financeiros foram adquiridos com a Fundação Rockefeller (MARINHO, 2001). Em 1952, Zeferino Vaz foi nomeado diretor-fundador da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da USP, instalando aí uma escola médica moderna, segundo os padrões norte-americanos, com professores altamente qualificados, infraestrutura adequada e organização didático-científica inovadora para os padrões da época: sistema de créditos, organização por departamentos, estrutura interdisciplinar, articulação ensino-pesquisa etc. Contudo, a despeito das inovações, a Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto funcionava como a “escolinha do Zeferino” (MENEGHEL, 1994).

¹⁵ “A posição de professor catedrático confere, ao seu titular, o “status” do senhor feudal, de barão e cutelo, distribuindo a justiça e com direito de vida e de morte espiritual sobre seus assistentes e seus alunos. Incontestavelmente é a única estrutura social medieval persistente no século XX. [...]. A cátedra funciona como um castelo, em torno do qual existe um fosso profundo, com uma só entrada através de uma ponte levadiça que só é baixada por ordem do professor. É humano que o feliz possuidor de tão confortável posição queira transmiti-la, por herança, aos seus filhos legítimos ou aos filhos espirituais e que, para alcançar esse objetivo, afaste, qualquer possível corrente e utilize todos os subterfúgios. Esse nepotismo biológico ou espiritual tem determinado, de um lado, a perda de numerosos indivíduos altamente capacitados e, de outro, tem contribuído para a seleção negativa de valores e, conseqüentemente, a decadência de instituições de alto nível.” (VAZ, 2018 [1968], p. 106-107).

Zeferino Vaz foi diretor da Faculdade de Medicina por doze anos [(1952-1964)]. *Como seu fundador, desenvolveu um estilo de administração bastante personalista: administrava a escola segundo regras próprias de contratação e demissão de professores e funcionários, medidas disciplinares, entre outros.* Com a ampliação do quadro da Faculdade e aumento da complexidade do *campus*, este sistema passou a gerar protesto. Ao final da sua administração, em 1962, o seu desgaste político junto à comunidade acadêmica era evidente. (MENEGHEL, 2006, p. 257, *itálicos nossos*)

Em 1962, a greve geral decretada pela União Nacional dos Estudantes (UNE), que reivindicava a participação discente de um terço nos órgãos colegiados das universidades e dos institutos isolados, logo chegou à Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto que sequer tinha congregação. Os docentes que, desde 1961, estavam insatisfeitos, por um lado, pela ausência de participação democrática na faculdade e, por outro lado, pela demora na conclusão das obras do *campus* (Hospital das Clínicas, refeitório etc.), buscaram apoio junto aos estudantes e esses aderiram massivamente ao movimento de reivindicação nacional. Em ato de repúdio ao professor Zeferino Vaz, os estudantes realizaram, no centro da cidade, um “enterro” simbólico do diretor da Faculdade de Medicina, gesto que deixou Zeferino Vaz profundamente furioso e magoado. Depois disso, passou a agir com indiferença e frieza quanto aos problemas da Faculdade de Medicina e dos seus estudantes. Segundo Meneghel (1994, p. 129), “dizia a todos que iam procurá-lo para fazer reivindicações: ‘Vocês não me enterraram? Então não venham pedir nada a mim, que estou morto!’”. No final de 1962, Adhemar de Barros foi eleito governador do estado de São Paulo e, em 1963, Zeferino Vaz foi nomeado secretário da saúde, além de membro do CEE, órgão do qual se tornaria seu primeiro presidente. Nesse período, Zeferino Vaz afastou-se da direção da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, deixando-a por completo no ano de 1964.

Não se pode negar que Zeferino Vaz tenha sido um “revolucionário” de primeira hora por ter participado ativamente do golpe civil-militar de 1964 ou, como costumava dizer, da “Revolução de 64” (GOMES, 2007; MENEGHEL, 1994). Ele mesmo, numa entrevista concedida aos pesquisadores da Fundação Getúlio Vargas (FGV) em 1977, explica qual foi sua forma de participação no golpe civil-militar:

Tendo eu participado do preparo da Revolução de 64 e participei porque, como Secretário da Saúde, fui testemunha de como elementos do governo de João Goulart vinham a São Paulo promover greves [...]. *Então, eu me engajei na Revolução, me engajei mesmo, e me articulei com o então tenente coronel Restel - e que hoje é general lá no Rio Grande do Sul - que era o articulador aqui [...] e preparei 250 peruas de transporte de tropas e depósito de gasolina em vários locais...* (apud MENEGHEL, 1994, p. 132, *itálicos nossos*)

Sendo um homem de confiança dos militares, Zeferino Vaz, que naquela época já era um administrador universitário reconhecido por seu trabalho à frente da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da USP, se viu convocado para ser reitor-interventor da UnB:

Em 1964, vitoriosa a revolução democrática, fui nomeado Reitor da Universidade de Brasília, sem prévia consulta, pelo inolvidável Presidente Castello Branco e por indicação do então ministro Gama e Silva. Era um encargo difícil que se impunha a um participante ativo da Revolução e a ele não poderia fugir. A Universidade de Brasília constituiria uma nova visão de universidade integradora que eu já conhecia bem e que convinha salvar como ideia nova. [...]. *O meu papel como Reitor da Universidade de Brasília consistiu em salvar o que tinha de bom como concepção de Universidade, livrá-la dos elementos subversivos e criar cursos novos [...].* (VAZ, 2018a [1973] p. 145-146, itálicos nossos)

A UnB era considerada pelos militares “um poço de comunistas”, pois seu corpo docente reunia muitos professores de partidos de esquerda e tinha como um dos seus idealizadores, ao lado de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, ministro-chefe da Casa Civil do presidente deposto João Goulart. A UnB, universidade recém-instalada (1962) e com seu *campus* ainda em construção, localizava-se na capital do país, contendo um projeto de universidade inovador, o que atraiu muitos estudantes de outros estados. Por tudo isso, para os militares, a universidade certamente representaria um importante foco de resistência ao regime militar. Sendo assim, os militares agiram rapidamente:

Alguns dias após o golpe de Estado de 31 de março de 1964, tropas do Exército e da Polícia Militar invadiram o *campus* da Universidade de Brasília, como se estivessem tomando uma praça forte. O reitor, o vice-reitor e o conselho diretor foram demitidos, professores e estudantes foram presos. Um dos primeiros atos de um novo reitor, nomeado pelo presidente da República sem nenhuma consulta aos órgãos universitários, foi o de expulsar treze docentes e um estudante, sem acusação, sem processo jurídico, sem lhes dar direito de defesa. Formalmente, o reitor alegou que foram *dispensados por conveniência da administração*. (SALMERON, 1999, p. 21, itálicos do autor)

Esse novo reitor era justamente Zeferino Vaz e, embora tivesse demitido inicialmente esses 13 professores e um estudante, declarou-se defensor da continuidade do projeto original da UnB, assegurando que não haveria mais outros expurgos na universidade. Com isso, recebeu apoio dos professores sobreviventes e um período de “paz vigiada”, como nomeia Salmeron (1999, p. 177), sucedeu-se durante a sua gestão. Nos quinze meses como reitor-interventor da UnB, Zeferino Vaz procurou conciliar as contraditórias pressões externas, dos

militares e dos seus partidários, e internas, da comunidade universitária. Segundo ele, “o objetivo era um só: salvar a Universidade da destruição” (VAZ, 2018b [1978], p. 271).

No início do primeiro semestre de 1965, por solicitação de Antônio Luís Machado Neto, então coordenador do Instituto Central de Ciências Humanas da UnB, Zeferino Vaz contratou o professor Ernani Maria Fiori, pensador católico, para organizar o departamento de filosofia. Fiori havia sido demitido e compulsoriamente aposentado, por motivos políticos, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com base no Ato Institucional nº 1 (AI-1). Houve pressão externa para que Fiori fosse demitido da UnB, pois ele não poderia ser contratado por outra instituição, e a comunidade interna logo mobilizou-se na defesa desse professor. No mês de julho, no período de férias, Zeferino Vaz demitiu o filósofo gaúcho, e, logo no início do segundo semestre, eclodiu uma greve estudantil contra a demissão desse professor. Os ânimos acirram-se, muitos estudantes foram presos e expulsos e a UnB mergulhou numa grave crise institucional. Submetido às pressões externas e internas, Zeferino Vaz percebeu que não tinha mais condições de conduzir a UnB e, em 2 de setembro de 1965, demitiu-se do cargo de reitor-interventor (CUNHA, 2007). Uma semana depois, em 10 setembro de 1965, era nomeado pelo governador de São Paulo, Adhemar de Barros, presidente da Comissão Organizadora da Universidade de Campinas. Outra vez, estava pronto para semear mais uma universidade, só que agora em terra fértil no interior paulista.

1.2.1. “Universidade significa unidade na universalidade”

“Universidade significa unidade na universalidade”
Comissão Organizadora da Universidade de Campinas (2018 [1966], p. 74)

A Comissão Organizadora da Universidade de Campinas, criada pelo Decreto nº 54.220, de 9 de setembro de 1965, vigorou por 15 meses, até 21 de dezembro de 1966, quando teve seus efeitos cessados pelo Decreto nº 47.408 (SÃO PAULO, 1965; 1966). Além de Zeferino Vaz, presidente e responsável pelo expediente da reitoria, a Comissão Organizadora era composta por Antônio Augusto de Almeida e Paulo Gomes Romeo, com a finalidade de continuar a instalação da Faculdade de Medicina, mas, sobretudo, estudar e planejar a instalação da Universidade de Campinas. De certo modo, o projeto inicial da Unicamp foi esboçado por essa comissão, com a participação ativa de Zeferino Vaz, contendo suas linhas gerais e um conjunto de ações para a sua efetiva instalação. Esses aspectos se

fazem presentes no *Relatório da Comissão Organizadora da Universidade de Campinas ao Egrégio Conselho Estadual de Educação*, datado de 19 de dezembro de 1966. Por isso, sua análise parece-nos fundamental para apreendermos o projeto inicial da Unicamp, pelo menos em seus elementos essenciais.

O *Relatório da Comissão Organizadora da Universidade de Campinas ao Egrégio Conselho Estadual de Educação*, ou simplesmente *Relatório*, apresenta as atividades desenvolvidas e os atos praticados pela Comissão Organizadora, “no sentido de regularizar a vida científica-didática e administrativa da Universidade, recolocando-a no bom caminho da ciência e à sombra das leis do ensino e da pública administração” (COMISSÃO ORGANIZADORA DA UNIVERSIDADE DE CAMPINAS, 2018 [1966], p. 47). Estruturalmente, esse *Relatório* está organizado da seguinte maneira: (i) preâmbulo, contendo breve descrição do histórico e da finalidade da Comissão Organizadora; (ii) providências tomadas pela Comissão Organizadora em relação à continuação da instalação da Faculdade de Medicina; (iii) planejamento da instalação da Universidade de Campinas e da sua cidade universitária, além do delineamento do seu Pensamento Diretor; e, por fim, (iv) conclusões da Comissão Organizadora na forma de anteprojeto de lei. Conforme dissemos acima, nesse *Relatório* há um esboço do projeto inicial da Unicamp, mais precisamente, no segundo e terceiro itens. Por essa razão, analisaremos mais detidamente cada um desses itens a seguir.

Uma das primeiras providências tomadas pela Comissão Organizadora para continuar a instalação da Faculdade de Medicina diz respeito ao pessoal administrativo e docente. Em relação aos primeiros, seis funcionários foram “dispensados” - quatro diretores, um chefe e um assistente de gabinete -, sendo as atividades desses incorporadas pelo presidente da Comissão Organizadora, o que teria resultado numa economia considerável de recursos. Em contraposição, seis novos professores foram contratados para a Faculdade de Medicina, todos eles “*Docentes-Livres*” e com “*alta qualificação científica e moral*”, além de um instrutor, esse último numa disciplina nova, a psicologia médica, na qual não havia ainda professores doutores no país (*Ibidem*, p. 48-49, itálicos dos autores).

Os recursos financeiros disponibilizadas pelo governo estadual à Faculdade de Medicina para os anos de 1965-1966 foram escassos, restringindo-se apenas a sua manutenção. Não havia recursos financeiros para implantar novos serviços, nem para reajustar os vencimentos do pessoal docente e administrativo, previsto para a partir de 1º de abril de 1965. A Comissão Organizadora buscou dotações orçamentárias suplementares junto ao governo estadual, tarefa que “não foi das mais fáceis” e, com isso, conseguiu implantar novas séries na Faculdade de Medicina, pagar o reajuste dos servidores e construir o primeiro

edifício de laboratórios na cidade universitária (*Ibidem*, p. 49). Para o ano de 1967, estava prevista uma dotação orçamentária de 5 bilhões de cruzeiros para a implantação das demais faculdades e institutos da Universidade de Campinas e de 1,5 bilhões de cruzeiros para a manutenção das suas unidades (*Ibidem*, p. 50).

A pesquisa científica era praticamente inexistente na Faculdade de Medicina, ainda que os professores fossem contratados em regime de trabalho de tempo integral e tivessem capacidade para a realização dessa atividade. Segundo a Comissão Organizadora, essa situação acontecia devido à ausência de duas condições essenciais: “equipamentos modernos e revistas científicas”. Em vista disso, a Comissão Organizadora realizou a compra de equipamentos e a assinatura de 300 revistas científicas estrangeiras e, pouco tempo depois, verificou-se “a produção científica original de bom nível”, com a publicação de artigos, a elaboração de teses de doutorado e a apresentação de trabalhos em eventos científicos (*Ibidem*, p. 50).

Segundo a Comissão Organizadora, a atividade didática na Faculdade de Medicina não se fazia das melhores, dado a irregularidade da situação funcional da maioria dos professores, contratados em regime de trabalho de tempo integral. Os professores sentiam-se “angustiadados e inseguros” e “o temor e o pessimismo [...] contagiavam os estudantes”. Uma vez regularizada a situação funcional desses professores e com a chegada de equipamentos, livros e revistas, a Comissão Organizadora relata a criação de “um ambiente de otimismo, também contagiante e altamente propício ao desenvolvimento do ensino” (*Ibidem*, p. 50).

Providências pela Comissão Organizadora também foram tomadas em relação à infraestrutura física, aspecto que representava “o ponto de estrangulamento das atividades de desenvolvimento da Universidade de Campinas”. A situação encontrada era, no mínimo, preocupante: a única unidade realmente existente da universidade, a Faculdade de Medicina, estava instalada provisoriamente em parte inacabada do prédio da Maternidade de Campinas, cedida por empréstimo, mediante aluguel, por apenas um ano e lá se iam quase três anos. “O fato é que a Universidade não tinha de seu um único barracão” e uma solução parcial e restrita à Faculdade de Medicina não resolveria o problema da ausência de infraestrutura física para a implantação da Universidade de Campinas (*Ibidem*, p. 51). Para a construção da cidade universitária, seria necessária, de acordo com a Comissão Organizadora, uma “área não inferior a 20 alqueires paulistas (450.000 m²) dotada já de melhoramentos públicos” (*Ibidem*, p. 52). Algumas tentativas foram realizadas para aquisição do terreno da cidade universitária e, depois de muitas idas e vindas, um terreno foi doado pelo valor simbólico de um cruzeiro.

Expondo ao velho amigo e ilustre cidadão paulista João Adhemar de Almeida Prado, possuidor de Fazenda na zona suburbana de Campinas, a dificuldade em que se encontrava a Comissão Organizadora, ofereceu-nos o S. Exa., de imediato, a doação incondicional de 30 alqueires (790.000 m²), à escolha da Comissão Organizadora, à beira do asfalto, rodeada de colinas suaves, sendo a terra de primeira qualidade. [...]. Tínhamos assim a solução ideal do problema [...]. [...] foram os planos da Comissão Organizadora explanados ao ilustre Governador Laudo Natel. Compreendendo sua Excelência, de imediato, a perspectiva feliz que se abria, de se realizar o objetivo por todos almejados, da construção da Cidade Universitária, não só expediu o decreto de desapropriação por utilidade pública da área oferecida pelo valor simbólico de um cruzeiro comum, como também liberou verbas no valor de Cr\$ 606.000.000 para a construção do primeiro edifício com área habitável de quase 5.000 m². (*Ibidem*, p. 53)

De posse do novo terreno e com recursos financeiros disponibilizados pelo governo estadual, a Comissão Organizadora pôde, enfim, semear a Universidade de Campinas, a partir do lançamento da pedra fundamental da sua cidade universitária em 5 de outubro de 1966, ato solene que contou com a presença, dentre outros, do presidente Marechal Castello Branco.

Paralelamente à busca de solução para o problema da localização da universidade, a Comissão Organizadora também planejou sua instalação, a partir da implantação de novos cursos, tendo em vista, de um lado, “as demandas mais prementes da coletividade” e, de outro lado, “as possibilidades de corpo docente, de instalação adequadas e de centralização de cursos comuns de várias disciplinas” (*Ibidem*, p. 54). No *Relatório*, dentre os cursos propostos, seguramente o de Engenharia é o mais ilustrativo do espírito atribuído pela Comissão Organizadora ao processo de instalação da Universidade de Campinas.

A proposta do curso Engenharia da Universidade de Campinas surge para atender as demandas particulares dos grandes e médios industriais da cidade de Campinas por engenheiros qualificados, sobretudo, nas áreas de Engenharia Mecânica, Elétrica e Eletrônica e Química. Por convite da Comissão Organizadora, em 13 de setembro de 1966, foi realizada uma reunião com representantes da indústria¹⁶ com a finalidade de se firmar “ideias e compromissos” para a implantação do curso de Engenharia (*Ibidem*, p. 56). De parte da universidade, caberia a ela “ministrar o ensino das cadeiras básicas, em nível alto e em seus

¹⁶ Participaram dessa reunião como representantes da indústria: José Antônio Maranhão (Delegado Regional do CIESP-FIESP - Equipamentos Clark S.A.), Jurandir Salzano Fiori (Conselheiro do CIESP-FIESP - Indústria Brasileira de Artefatos de Ferro S.A.), Nandin Elias Thême (Delegado Regional do SESI), Lino Tatto (Conselheiro da CIESP - Singer Brasil S.A.), Dietrich J. Vagele (Robert Bosch do Brasil), Eng. Sancho Morita (Equipamentos Clark S.A.), Ozias Pereira Gonçalves (Equipamentos Clark S.A.), Eng. Enio Lorenzetti (Bendix do Brasil Ltda), Omar Bittar (General Electric S.A.), Décio Pereira de Souza (General Electric S.A.), Francis Ryston Éden (Conselheiro CIESP - Dunlop do Brasil S.A.), Bastita Tasca (Conselheiro do CIESP - Indústria Gessy Lever), José Osni Perossi (Tecidos Pluma S.A.), Benvindo de Oliveira (Rigesa S.A.), Pierre Tilkian (Conselheiro do CIESP - Laticínio Campineiro), Antonio Carlos Moretta (Minnesota Manufatureira e Mercantil (3M) Ltda.) e Irênio Fonseca (Cerâmica Martini S.A.) (*Ibidem*, p. 56-57).

laboratórios, [...] [além da] parte aplicada da formação profissional” (*Ibidem*, p. 57), enquanto que, de parte dos industriais, esses disponibilizariam “suas instalações fabris não apenas para os estágios dos estudantes, mas também para o ensino regular, programático e normativo de disciplinas específicas” (*Ibidem*, p. 58). Em razão de muitas dessas indústrias contarem com “engenheiros altamente credenciados e com experiência de ensino em universidades americanas e europeias”, a Comissão Organizadora sugeriu aos representantes da indústria que parte do corpo docente da universidade fosse recrutada dentre esses engenheiros, sem prejuízo de suas atividades na indústria (*Ibidem*, p. 58). Além disso, a Comissão Organizadora solicitou também aos representantes da indústria que apresentassem “um anteprojeto dos cursos a serem ministrados pela Escola de Engenharia da Universidade, baseado na experiência que só eles tinham das reais necessidades da indústria” (*Ibidem*, p. 59). Alguns dias depois, em 20 de setembro de 1966, a Comissão Organizadora recebeu um estudo, elaborado por uma Comissão de Engenheiros¹⁷, contendo, dentre outros aspectos, a justificativa para a criação da Faculdade de Engenharia, os cursos a serem criados (Engenharia Mecânica e Engenharia Elétrica), o número de vagas a serem ofertadas anualmente (120 vagas), os currículos e as cargas horárias desses cursos etc. No *Relatório*, é possível ler que:

Apesar de tudo quanto se relatou e desejando reassegurar à Comissão Organizadora a colaboração efetiva das Indústrias campineiras à possível nova Escola de Engenharia, foi o Presidente da Comissão convidado para um almoço-reunião, agora com os próprios dirigentes americanos, ingleses e alemães das grandes fábricas já mencionadas e de outras mais. A eles expôs o presidente da Comissão Organizadora os planos da Comissão e as exigências que impunha e foi realmente agradável ouvir de todos o acordo entusiástico com as concepções e pretensões. (*Ibidem*, p. 60-61, itálicos nossos)

Uma vez pactuada a proposta do curso de Engenharia, coube à Comissão Organizadora providenciar o corpo docente para as disciplinas básicas, além dos equipamentos e do espaço físico para as instalações iniciais. Em relação ao corpo docente, considerando que a lei de criação da universidade previa a implantação de Institutos de ciências básicas (Biologia, Morfologia, Química, Física e Matemática), voltados para o ensino básico de todos os cursos de formação profissional, a Comissão Organizadora recrutou “cientistas respeitados” para que coordenassem o processo de seleção do corpo docente de

¹⁷ Participaram de Comissão de Engenheiros: F. E. Bertolucci (Equipamentos Clark S.A.), J. S. Fior (Indústria Brasileira de Artefatos de Ferro S.A.), J. J. Havlik (Singer Brasil S.A.), E. Lorenzetti (Bendix do Brasil S.A.), S. Morita (Equipamentos Clark S.A.), D. J. Vageler (Robert Bosch do Brasil) e L. Vilkoszinski (General Electric S.A.) (*Ibidem*, p. 59).

cada um desses Institutos e planejassem a aquisição dos equipamentos e do espaço físico necessários para suas futuras instalações (*Ibidem*, p. 61). Sendo assim, foram convidados os seguintes professores: para o Instituto de Física, o professor Marcelo Damy de Souza Santos, principal nome da física nuclear brasileira na época; para o Instituto de Química, o professor italiano Giuseppe Cilento, criador da fotobioquímica sem luz e pesquisador de renome internacional, que chegou a ser cogitado para o Nobel de Química no início da década de 1970; para o Instituto de Matemática e Estatística, o professor Rubem Murillo Marques, professor em bioestatística no curso de Medicina da universidade; e, para o Instituto de Biologia, o professor Walter August Hadler, primeiro professor contratado da universidade. Cabe ressaltar que, por intermédio do professor Marcelo Damy de Souza Santos, foi também convidado o engenheiro e general da reserva José Fonseca Valverde, com Ph.D. na *Stanford University* e vasta experiência profissional, para assumir a direção da Faculdade de Engenharia. São esses os primeiros professores pioneiros da universidade, responsáveis pelo recrutamento do corpo docente nos Institutos de Física, de Química, de Matemática e Estatística e de Biologia e da Faculdade de Engenharia. Quanto aos equipamentos para as instalações iniciais, a Comissão Organizadora informava:

Os equipamentos, os livros e revistas científicas necessários à ministração dos cursos de Física, de Química e de Matemática já foram relacionados e indicados [...] para compra por importação direta em fábricas especializadas alemães, americanas e inglesas. Já temos as faturas pré-formas, as verbas disponíveis e o compromisso das firmas de entrega dos materiais [...]. Evidentemente já dispomos de excelentes equipamentos para o ensino e a pesquisa no ramo das Ciências Biológicas. (*Ibidem*, p. 64)

No que se refere ao espaço físico dos Institutos de ciências básicas, isto é, os laboratórios, as salas de aula etc., com o lançamento da pedra fundamental da cidade universitária, esses poderiam ser construídos, após a aprovação do *Relatório* pelo CEE, num curto espaço de tempo. Como se observa, a proposta do curso de Engenharia é exemplar dos pressupostos subjacentes da Comissão Organizadora para a instalação da Universidade de Campinas: uma universidade vinculada às empresas da região, voltada para o ensino e a pesquisa tecnológica.

O Pensamento Diretor da universidade, delineado pela Comissão Organizadora, e presente no *Relatório*, informa-nos os elementos essenciais do projeto da universidade: “atividades-fim dos institutos que centralizam conhecimentos afins dos cursos que todos os estudantes devem frequentar”; “intercâmbio e colaboração dos vários Institutos e Faculdades através da proximidade física dos institutos”; “atividades-meio [...] centralizadas”, assim

como “as atividades didáticas e de pesquisa” (*Ibidem*, p. 72); “modo de construção a ser refletido em todos os edifícios que permita a uniformização dos materiais e conseqüentemente substancial economia de custo” (*Ibidem*, p. 73); e, por fim,

Conceituar os Institutos, Faculdades e serviços da Universidade como *usinas de produção de trabalho*, em um país carente de recursos, a serem abrigadas, portanto *em edifícios sóbrios, sem fachadas imponentes e sem os luxos de acabamento e de espaço construídos sem qualquer utilidade*, mas que encarecem brutalmente e criminosamente o preço das construções. Havendo área de terreno abundante os edifícios não devem ter mais de 3 (três) andares, não exigindo, portanto, elevadores, com a única exceção da biblioteca central. (*Ibidem*, p. 72, itálicos nossos)

Esses princípios fundamentais, então presentes no Pensamento Diretor da universidade, deveriam expressar-se no plano urbanístico e arquitetônico da cidade universitária, tendo por base a seguinte ideia: se a “universidade significa unidade na universalidade”, “os Institutos [...], responsáveis pela formação básica de todos os estudantes, [...] não podem ser concebidos como unidades independentes”, mas como “o ‘cuore’¹⁸ do sistema”, isto é, uma “unidade na universalidade de conhecimentos” (*Ibidem*, p. 74-75).

Imaginamos então que se poderia obter a concretização de ideia unitária e com ela, o “cuore” da cidade universitária através de uma praça central de grandes dimensões, em cujo perímetro se construísem os edifícios de todos os Institutos, além da Reitoria e da Biblioteca Central. A praça seria um imenso jardim oferecendo os elementos estéticos necessários e repousantes, rodeada pelos prédios dos Institutos e pela grande Reitoria, todos de construção sóbria e discreta. Terá destaque, porém e ocupará a área perimetral de mais significação o edifício da Biblioteca Central. Para ele, como símbolo depositário da sabedoria, não de estar voltados subalternamente todos os demais edifícios. Será belo, majestoso e digno porque só a sabedoria humana voltada para o bem do homem e ao serviço de Deus, merece ser abrigada com toda a dignidade e toda a majestade.

Imaginamos mesmo que, compondo a fachada do edifício da Biblioteca, se construa uma enorme fonte de água abundante e cristalina que traduza simbolicamente o sentido que a Biblioteca tem de fonte de sabedoria onde todos os cientistas, filósofos, artistas e letrados vão saciar a sede do saber.

[...]. A circulação far-se-á por uma avenida perimetral que se passa atrás dos Institutos. Como o terreno doado dispõe de um lago, junto a ele se disporão os campos de esportes e as residências dos alunos. Os edifícios das Faculdades, Hospital, serviços etc., serão dispostos em setores por afinidades de atividades. (*Ibidem*, p. 75)

É interessante notar que, excetuando-se o prédio da Reitoria, a residência estudantil e a “enorme fonte de água abundante e cristalina”, os demais elementos idealizados pela Comissão Organizadora para a cidade universitária, isto é, a grande praça central, os edifícios

¹⁸ Do italiano *cuore*, “coração”.

dos Institutos e da Biblioteca Central voltados para essa praça, a avenida perimetral atrás dos Institutos, os campos de esportes próximos ao lago etc., se fazem presentes no *campus* principal da Unicamp.

Em 19 de outubro de 1966, o *Relatório* da Comissão Organizadora foi aprovado pelo CEE, ficando autorizado, por intermédio da Resolução n° 46/1966, o funcionamento dos Institutos de Biologia, de Matemática, de Física e de Química e das Faculdades de Engenharia, de Tecnologia de Alimentos, de Ciências e de Enfermagem, além da Faculdade de Engenharia de Limeira e dos Colégios técnicos industriais. Em 22 de dezembro, através de um decreto do governador Laudo Natel, Zeferino Vaz foi nomeado reitor da Universidade de Campinas, cargo que ocuparia por 12 anos (1966-1978).

1.2.2. “A universidade é uma empresa de produção de cultura”

“A universidade é uma empresa de produção de cultura”
Zeferino Vaz (2018e [1976], p. 196)

Ao ser nomeado reitor da Universidade de Campinas¹⁹, Zeferino Vaz pôde implementar, com base na sua experiência pessoal, seu projeto de universidade, isto é, o “projeto da Unicamp” (PEREIRA; MARTINS, 2018; CASTILHO; SOARES, 2008; GOMES, 2007; MENEGHEL, 1994; 2006). Vale lembrarmos que, antes disso, Zeferino Vaz já havia sido, por dez anos, diretor da Faculdade de Medicina Veterinária da USP (1937-1947), por doze anos, diretor da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da USP (1952-1964) e, por quinze meses, reitor-interventor da Universidade de Brasília (1964-1965). Com suas próprias palavras, Zeferino afirma: “esse longo, vivido e sofrido passado permitiu-me planejar *em termos novos* a Universidade Estadual de Campinas, buscando utilizar a larga experiência anterior de erros e acertos” (VAZ, 2018a [1973], p. 146, *itálicos nossos*). Nessa passagem, ao empregar a expressão “em termos novos”, em referência ao projeto da Unicamp, Zeferino Vaz revela-nos que seu projeto de universidade diferenciava-se de outros até então existentes,

¹⁹ A partir do Decreto n° 52.255, de 30 de junho de 1969, que baixa os Estatutos da universidade, a Universidade de Campinas passou a ser denominada de Universidade Estadual de Campinas (UEC). No início da década de 1970, a sigla UEC foi substituída por Unicamp. Daqui em diante, utilizaremos exclusivamente “Universidade Estadual de Campinas”, ou sua sigla, “Unicamp”.

implementados, com algum êxito ou não, no país (o da USP, em 1934; da Universidade do Distrito Federal - UDF, em 1935; e, da UnB, em 1962²⁰). Segundo Gomes (2007, p. 54),

Zeferino foi um dos primeiros a compreender, na década de 60, que a crescente industrialização do país criava uma demanda nova por pessoal qualificado, sobretudo numa região - o Estado de São Paulo - que na época detinha 40% da capacidade industrial brasileira e 24% de sua população economicamente ativa. Até então o sistema de ensino superior estava voltado para a formação de profissionais liberais solicitados pelo processo de urbanização, como advogados, médicos e engenheiros. Necessitava-se, portanto, de uma universidade que desse ênfase à pesquisa tecnológica e que mantivesse, desde o início, sólida vinculação com o setor de produção de bens e serviços. E que formasse profissionais dentro desse novo espectro do mercado.

Assim, o projeto da Unicamp, fundado sob o domínio do autoritarismo da ditadura militar, caracterizava-se como um modelo de universidade tecnológica, de pesquisa e de pós-graduação, assentado na interação universidade-empresa.

A Unicamp nasce voltada para a produção de pesquisa tecnológica. Os cientistas que iniciaram o processo de implantação da Unicamp desenvolviam as ciências *duras*. As atividades acadêmicas, no âmbito dos laboratórios, foram elementos-chave para *inaugurar* uma nova atividade de pesquisa no país. A Unicamp assumiu o papel de vanguarda, [...] na medida em que, durante a década de 70, foi absorvendo pesquisadores altamente capacitados, que estavam retornando com doutoramento no exterior. (ALMEIDA, 2002, p. 24-25, itálicos da autora)

Como reitor, Zeferino Vaz considerava-se “o ‘dono’ da *empresa Unicamp*, a qual ele administrava como a um projeto pessoal” (MENEGHEL, 1994, p. 161, itálicos nossos). Ele era um líder carismático, no sentido weberiano do termo, administrando “sua” universidade de maneira centralizada, autoritária e personalista (LIMA, 1989). Dizia ele: “O reitor é uma réplica psicológica da figura do pai. O pai que disciplina, que mantém a ordem, mas também o pai que estimula e que defende” (VAZ, 2018c [1978], p. 246). É verdade que, em razão da sua grande habilidade política e seu trânsito em diferentes grupos do poder, Zeferino Vaz conseguiu angariar vultuosos recursos estatais para implementar o seu projeto de universidade.

Em pouco tempo, a partir do trabalho de inúmeros pesquisadores e professores, Zeferino Vaz transformou um canavial em Campinas, símbolo de subdesenvolvimento do país, numa universidade de renome nacional e internacional. Sendo um administrador

²⁰ Sobre os projetos de universidade da USP (1934), da UDF (1935) e da UnB (1961), ver, respectivamente, Hey e Catani (2006), Fávero (2006) e Oliveira, Dourado e Mendonça (2006). Para uma comparação entre esses projetos de universidade no Brasil, ver Bianchetti e Sguissardi (2017, p. 33-73).

universitário arguto e experiente, Zeferino Vaz empregava em seus discursos, textos etc., muitas frases de efeito, tais como: “o estudante não é um cofre que se deva encher e sim uma tocha que se deve acender” (VAZ, 2018a [1973], p. 147); “universidade que não pesquisa é apenas um banco de dados” (*Ibidem*, p. 147); “quando ideologias políticas são pregadas como forma de doutrinação, entrando pela porta da universidade, a ciência sai pela janela” (VAZ, 2018b [1978] p. 282); dentre outras. Desta forma, consideramos ser possível apreender o projeto da Unicamp e a sua implementação a partir de três frases repetidas muitas vezes por Zeferino Vaz durante sua gestão à frente da universidade: “uma universidade se constrói com cérebros e não com edifícios” (VAZ, 2018d [1978], p. 258-259); “a universidade é uma empresa de produção de cultura” (VAZ, 2018e [1976], p. 196); e, “Dos meus comunistas cuido eu” (*apud* GOMES, 2007, p. 74; ALMEIDA, 2002, p. 24).

“Uma universidade se constrói com cérebros e não com edifícios”

Segundo Zeferino Vaz (2018b [1978], p. 281), a implementação das universidades brasileiras até meados da década de 1960, em geral, esbarrava em dois erros grosseiros: “o primeiro erro tem sido o de copiar o modelo das universidades clássicas. O segundo é a mentalidade de fachada, acreditar em edifícios monumentais”. Assim, para implementar o projeto da Unicamp, ele procurou, por um lado, adotar um modelo de universidade moderno e inovador, e, por outro, superar a “mentalidade de fachada” típica das universidades brasileiras²¹. Para Zeferino Vaz (*Ibidem*, p. 282), “não é o edifício que faz a universidade”, pois a “universidade, como qualquer instituição, como qualquer empresa, constrói-se com cérebros e não com edifícios”. Numa entrevista concedida à *Revista Veja* em 1978, ao ser questionado sobre as razões do “alto nível alcançado pela Universidade de Campinas em apenas uma década de existência”, respondeu: “Estabeleci minhas prioridades nesta ordem: *em primeiro lugar, cérebros; em segundo, cérebros; em terceiro, cérebros. Depois então, equipamentos e, em último lugar, os edifícios*” (VAZ, 2018c [1978], p. 241, itálicos nossos).

Zeferino Vaz tinha clareza de que “não se improvisa um professor universitário” (*Ibidem*, p. 208). Por isso, para implementar o projeto da Unicamp, antes mesmo da construção da cidade universitária, buscou, onde quer que estivessem, seja no Brasil ou no

²¹ “O culto monumental, através da construção de edifícios grandiosos e de fachadas imponentes, tem caracterizado a implantação física de muitas universidades brasileiras. [...]. Conhecendo a maioria das universidades do mundo ocidental, posso afirmar que em nenhuma delas pude ver os requintes de monumentalidade e o delírio de grandiosidade que se observam em algumas universidades brasileiras. [...]. A verdade é que as fachadas imponentes servem, em geral, para esconder as deficiências dos recursos humanos, de instrumental e de bibliotecas.” (VAZ, 2018 [1968], p. 102)

exterior, pesquisadores e professores de vanguarda, fossem eles brasileiros ou estrangeiros, em suas respectivas áreas de conhecimento. O próprio Zeferino Vaz (2018b [1978], p. 282, *itálicos do autor*) explica-nos que essa ideia de “*buscar os cérebros onde quer que estivessem*”, ainda que inovadora, não era tão original assim:

Quando recebi o encargo de planejar a Unicamp, levei em conta o bom exemplo dado em 1934 pelo governador paulista Armando de Salles Oliveira, que convidou mais de uma centena de grandes mestres estrangeiros, homens de altíssima qualificação, para implantar a Universidade de São Paulo, já que não dispúnhamos no Brasil de indivíduos preparados para pôr em andamento um centro realmente de peso em estudos universitários. E a Universidade de São Paulo tornou-se em pouco tempo a instituição respeitável que conhecemos. *Fiz a mesma coisa. Não só trouxe de volta para o Brasil mais de 180 brasileiros de alto nível que trabalhavam em universidades americanas e europeias, como contratei 230 professores estrangeiros de todas as raças e credos. Numa época em que eu ainda não dispunha de prédios e equipamentos para a Unicamp, já buscava os homens que a fariam florescer.* (VAZ, 2018c [1978], p. 245, *itálicos nossos*)

Na área de física, por exemplo, além da chegada de Marcelo Damy de Souza Santos, principal especialista em física nuclear no país, que havia sido convidado por Zeferino Vaz para fundar e dirigir o Instituto de Física, vieram para Campinas: da USP, César Lattes, cientista consagrado internacionalmente pelas suas pesquisas com raios cósmicos; dos Estados Unidos, Sérgio da Silva Porto, então diretor do departamento de laser da Universidade do Sul da Califórnia, e dois de seus alunos, José Ellis Ripper e Rogério Cezar de Cerqueira Leite, pesquisadores da *Bell Telephone Laboratories (Bell Labs)*; dentre outros. Em 1973, numa reportagem da revista *O Cruzeiro*, intitulada “Campinas capital da ciência”, é possível ler que: “No setor de Química, na Antropologia, nas Ciências Médicas, como nas Matemáticas, a Universidade de Campinas, dispõe de equipes de cientistas, de gabarito internacional, que brilhavam lá fora - como mestres de universidades estrangeiras - e hoje trabalham no Brasil” (CAMPINAS, 2018 [1973], p. 137).

Para a contratação do corpo docente, conforme era previsto na lei criação da Unicamp (Lei n° 7.665/1962, artigos 16 e 17), o reitor, isto é, Zeferino Vaz, tinha autonomia total para contratar e demitir os pesquisadores e professores que quisesse. Por isso, bastava apenas seu convite ou de algum professor pioneiro para se contratar um “cérebro”, tal como recorda uma professora pioneira entrevistada:

Era na base da coisa pessoal, não havia um concurso, [...] eram convites [...]. Eu nem sei depois do ponto de vista jurídico, como era universidade pública, como é que eles resolviam isso. Eu sei que a primeira leva foi na base do convite. [...] eu fui um pouco a segunda leva [...] na época, [...] [mas eu lembro que teve um professor que] não precisou fazer nem entrevista,

nem deu aula, nada, ele foi direto. [...]. Eu tive que dar uma aula, fui lá e fiz isso, mas já estava certo que eu ia ser contratada, era mais uma formalidade, porque tinha mais vagas do que pessoas que eles estavam interessados. (E1)²²

Segundo Meneghel (1994, p. 110), “nos departamentos havia agilidade para a contratação de docentes, que deveriam apenas e necessariamente passar por uma entrevista com o reitor”, de modo que, “um professor era contratado em uma terça-feira e, dois dias depois, já começava a dar aulas, antes mesmo que seu contrato fosse aprovado pelo Conselho Diretor” (*Ibidem*, p. 111). No entanto, ressalta Gomes (2007, p. 122),

Da mesma forma que [Zeferino Vaz] admitia professores e funcionários passando ao largo dos concursos, também exonerava ou demitia sem muita cerimônia, bastando que um contrato vencesse ou que seu interesse por um servidor diminuísse. Para complicar, os contratos de professores na Unicamp valiam só por dois anos, podendo ser renovados ou não de acordo com a conveniência, o humor ou a qualidade das relações entre contratante e contratado. [...]. Em suma, havia uma situação de forte instabilidade e o medo de rescisões inesperadas estava presente em cada um [...].

Para contratar e renovar o contrato de pesquisadores e professores Zeferino Vaz utilizava-se, de maneira geral, de um único e exclusivo critério, o da produtividade acadêmica. De acordo com Meneghel (1994, p. 160), Zeferino Vaz “dava aos seus ‘cérebros’ condições para produzir. Em contrapartida, não vacilava no momento de cobrá-los”, tal como ele próprio certa vez explicou:

O indivíduo que não produz naquela universidade não fica lá. Eu dou prazo, dou tempo, mas chamo e digo: “Olha, gente, você precisa produzir, senão eu ponho para fora. Porque eu sou muito egoísta. Quando você está produzindo algo novo, 97% é para você, mas 3% é para mim, para o reitor. Eu tenho uma corretagem neste negócio. Ora, se você não produz, eu não tenho corretagem nenhuma e não me interessa, nem a você e nem à universidade. Então, fora.” Então, é preciso que ele produza cientificamente. Eu não quero saber da quantidade de trabalhos, eu quero saber da qualidade. Mas eu dou estímulo ao que produz e trato diferentemente o que produz daquele que não produz. (*apud* MENEGHEL, 1994, p. 160)

Portanto, considerando os fatos acima arrolados, pode-se dizer que o projeto da Unicamp e a sua implementação fundamentam-se, em primeiro lugar, na busca e na

²² A fim de se manter o sigilo e o anonimato dos 11 professores de sociologia da Unicamp entrevistados, optamos por não fazer qualquer tipo de referência passível de identificação. Por isso, nos depoimentos utilizados nesse trabalho, por um lado, suprimimos suas marcas pessoais, por intermédio da realização de cortes nos depoimentos ([...]), e, por outro lado, empregamos **E** associado a um número (**1**, **2**, **3** etc.), para nos referirmos, sequencialmente, ao “excerto 1 dos depoimentos dos professores entrevistados” (**E1**), “excerto 2 dos depoimentos dos professores entrevistados” (**E2**), “excerto 3 dos depoimentos dos professores entrevistados” (**E3**) etc.

concentração de “cérebros” de vanguarda e altamente produtivos cientificamente e na cobrança por essa produtividade.

“A universidade é uma empresa de produção de cultura”

Zeferino Vaz concebe a universidade como uma empresa, que produz uma determinada mercadoria, a cultura humana, a ser administrada segundo os princípios empresariais de eficiência, produtividade, racionalidade e economia de recursos, em suma, a universidade enquanto organização social²³. Essa ideia de universidade foi aplicada, *ipsis litteris*, ao projeto da Unicamp. Num documento oficial da Reitoria da Unicamp encaminhado ao governo estadual em 1969 no qual se apresentava o plano de recursos financeiros para o ano de 1970, pode-se ler o seguinte:

Desejamos fixar como ponto primordial que *a Universidade Estadual de Campinas está sendo implantada como Empresa de Produção de Cultura e*, ainda, que a cultura seja o produto mais nobre do espírito humano, *a sua elaboração há de obedecer estritamente aos princípios empresariais que regem a empresa privada*, quer quanto à aplicação de recursos para as atividades fim, como para as atividades meio. (*apud* MENEGHEL, 1994, p. 148-149, itálicos nossos)

Anos depois, essa mesma ideia de universidade reaparece numa palestra proferida por Zeferino Vaz (2018e [1976], p. 196, itálicos nossos), por ocasião da abertura do 1º Seminário Internacional de Pesquisa Institucional, realizado em Campinas, em 1976, sendo ela reconhecida como um dos princípios do projeto da Unicamp:

Segundo princípio: a universidade é uma empresa de produção. Eu sei que este conceito repugna a muitos chamados puristas da vida universitária. Mas *ela é uma empresa de produção do mais nobre produto do espírito humano, que é a cultura. Tem o dever de produzir cultura. E para produzir deve obedecer a alguns princípios que regem as empresas de produção de bens e de serviços.* Isto é, unidade de meios e unidade de fins, aliás, por imposição da lei federal. *Deste ponto de vista, a universidade, como uma empresa de produção de cultura que visa a promoção do bem-estar do homem, deve*

²³ Segundo Chauí (2003, p. 6), “Uma organização [...] está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. [...] está referida [...] a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, [...] é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe. [...]. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que [...] a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, [...] a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos polos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais.”

obedecer a alguns dos princípios que regem a administração de uma empresa de bens e serviços.

Se essa ideia de universidade como produtora de cultura administrada empresarialmente constitui-se em princípio do projeto da Unicamp, resta-nos saber em que medida e de que maneira esse princípio foi aplicado na prática. Para tanto, há dois bons indicadores para realizarmos essa avaliação: o modelo de universidade e a sua forma de administração implementados por Zeferino Vaz durante a sua gestão à frente da Unicamp. Começemos pela avaliação do primeiro indicador, o modelo de universidade.

Para Zeferino Vaz (2018a [1973], p. 146, itálicos nossos), o conceito de universidade refere-se à:

Palavra que deriva de “universitas”, isto é, a unidade na versatilidade, ou ainda na unidade da universalidade dos conhecimentos humanos. Mas sempre unidade. Sempre um só organismo. Um só todo orgânico e não uma colônia de organismos (Faculdades e Institutos) trabalhando independentemente.

Por considerar a universidade como um organismo vivo, em que cada parte trabalha de maneira integrada em função do todo, Zeferino Vaz julgava nunca ter havido, pelo menos até o início dos anos de 1960, na acepção do termo, uma universidade no Brasil. Para ele, o que teria existido era “uma multidão de colônias culturais em que cada faculdade é um agregado de cátedras independentes e autônomas que se desconhecem umas às outras mesmo quando tratam assuntos idênticos” (*apud* GOMES, 2007, p. 65) ou “uma federação de faculdades autônomas que se ignoram cordialmente” (VAZ, 2018f [1968], p. 88) Por isso, ao projetar a Unicamp, Zeferino Vaz colocou em prática um novo modelo de universidade.

Enquanto reitor-interventor da UnB (1964-1965), Zeferino Vaz pôde conhecer o projeto original dessa universidade e muitas de suas inovações: ciclo básico, estrutura departamental, sistema de créditos, macroestrutura tripartite, interdisciplinaridade, ênfase na pesquisa e na pós-graduação, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, relação universidade-sociedade etc. Desta forma, ao projetar a Unicamp, Zeferino Vaz propôs um modelo de universidade com estrutura assemelhada à UnB, todavia, dispondo sobre ela de duas grandes vantagens: por um lado, a forte vinculação com as demandas das indústrias da região, e, por outro lado, a possibilidade de construir uma universidade, quase que a partir do zero, com apoio irrestrito dos militares, baseada em seus princípios (MENEGHEL, 1994; 2006). Segundo Zeferino Vaz (2018e [1976], p. 196, itálicos nossos), “a Unicamp foi, portanto, concebida como *um só organismo integrado por órgãos diferentes, que devem trabalhar harmônica e sincronicamente* para obter, como objetivo, a promoção do bem-estar

físico, social e espiritual da comunidade”. Mas, como implementar na prática esse conceito de universidade? A estratégia utilizada por Zeferino Vaz foi compatibilizar o seu conceito de universidade, então presente no Pensamento Diretor da Unicamp, à construção da cidade universitária. E, para isso, sua adesão à concepção de *campus* radial configurou-se numa boa saída.

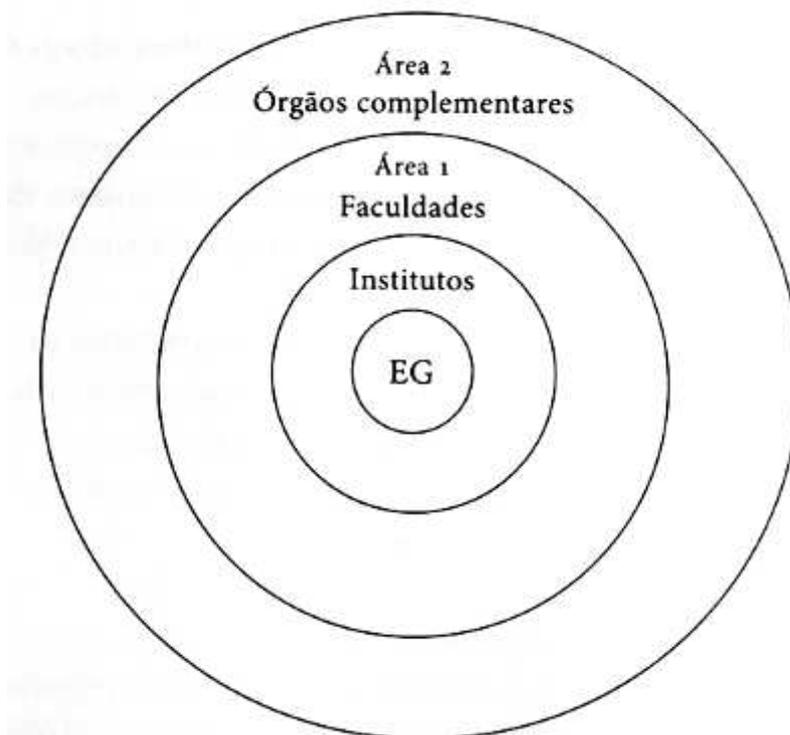
O *campus* radial e suas partes: um centro urbanístico, plural e, não obstante, unitário. Numa palavra, um novo centro, formado pelo conjunto dos institutos centrais.

Estes se distribuem em edifícios próprios, construídos ao redor de uma praça dita central não só por situar-se no centro físico do *campus*, mas também e sobretudo porque nos institutos que a circundam se origina um feixe de projeções que geram funcionalmente o *campus*.

Quatro são as áreas que nascem da projeção dos institutos, em duas direções:

- 1) na direção da praça, há o anel dos próprios institutos e sua área interna abriga as instalações do Estudo Geral;
- 2) na direção oposta - centrífuga -, duas áreas concêntricas sucessivas:
 - área 1, na qual se encontram as escolas profissionais, criadas no prolongamento daquele ou daqueles institutos de cuja pesquisa fundamental a escola depende;
 - área 2, na qual se encontram as unidades complementares e os órgãos auxiliares dos institutos e das escolas. (CASTILHO; SOARES, 2008, p. 135)

Figura 1. Diagrama do *campus* radial.



Fonte: Castilho e Soares (2008, p. 134).

Coube à João Carlos Bross, experiente arquiteto da empresa Bross dos Santos & Leitner, que já havia projetado muitos *campi* universitários país afora, a responsabilidade de

elaborar o projeto arquitetônico e urbanístico da cidade universitária, isto é, o Plano Diretor da Unicamp, sob a supervisão cerrada, não apenas da Comissão de Planejamento (CONPLAN), mas do próprio Zeferino Vaz. Até porque, no projeto da Unicamp, a ideia do *campus* delinea o projeto da universidade.

O principal objetivo do Plano Diretor da Unicamp, foi estabelecer um traçado físico e urbanístico que representasse o melhor relacionamento possível entre o conceito e a filosofia da universidade [...].

Este objetivo implicou [...] no desenvolvimento do “Campus”.

Na sua implantação urbanística, alguns pontos vitais foram considerados:

1. O Campus terá um ponto focal, estabelecido através de um “cuore” ou grande praça, localizada como área externa de conagração e vivência, encarada como polo [...]. Com isto, no primeiro contato com o “Campus” através desta praça, o visitante terá a imediata ideia e sentimento do destino e integração das áreas circundantes, o que evidencia o verdadeiro universo da universidade (Fig. 1).

2. Essa configuração grupando as áreas de atividades em setores, e em torno da praça central, propicia uma área intrasetorial perfeitamente integrada, [...] fazendo com que acima de tudo os docentes se sintam iniciadores e pioneiros de um novo e original empreendimento.

[...]. O Campus foi implantado numa área de 52 alqueires, locados em setores apropriados os Ciclos Básicos, Institutos e Faculdades. Estes se ligarão às extensões como Hospital das Clínicas, Centro de Tecnologia e Grande Centro de Vivência. Lateralmente a este localiza-se o Centro Esportivo (Fig. 2).

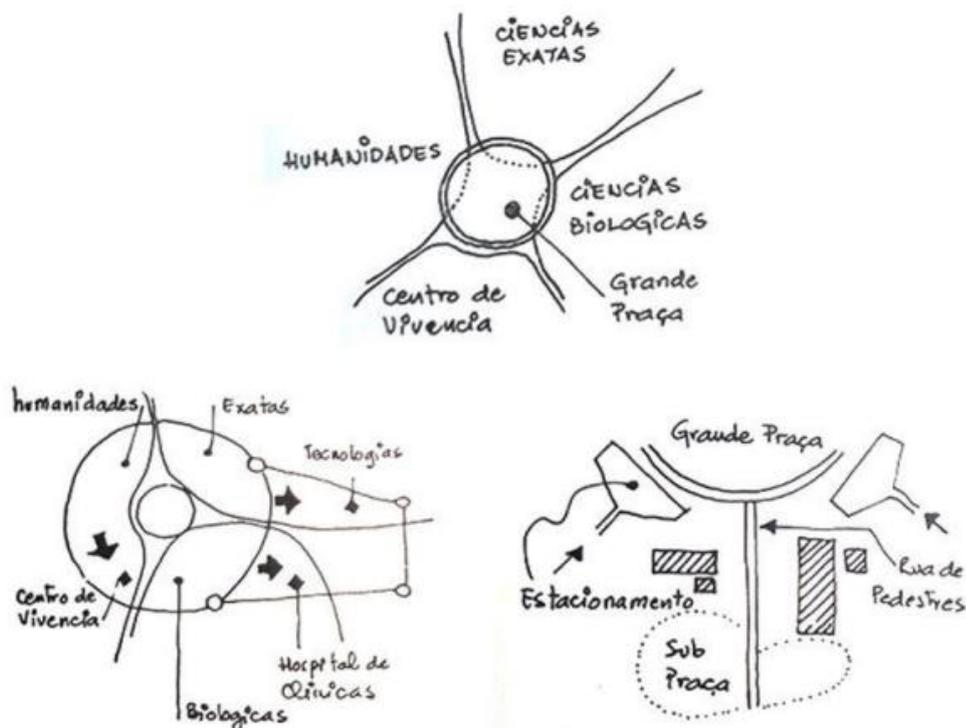
[...]

Os princípios concernentes à função e forma que exercem firme influência sobre o Plano Diretor foram:

1. As áreas de conhecimento foram locadas em três grandes setores: ciências exatas, ciências biológicas e humanidades. Os subsetores foram agrupados de forma a propiciar um intercâmbio na utilização dos espaços e aprimorar o relacionamento entre os estudantes e atividades.

Assim, permitiu-se entre os vários edifícios a formação de sub-praças, para dispersão, lazer e conagração (Fig. 3). (BROSS, 1971, p. 85-86)

Figura 2. Plano para a Universidade Estadual de Campinas - croquis.



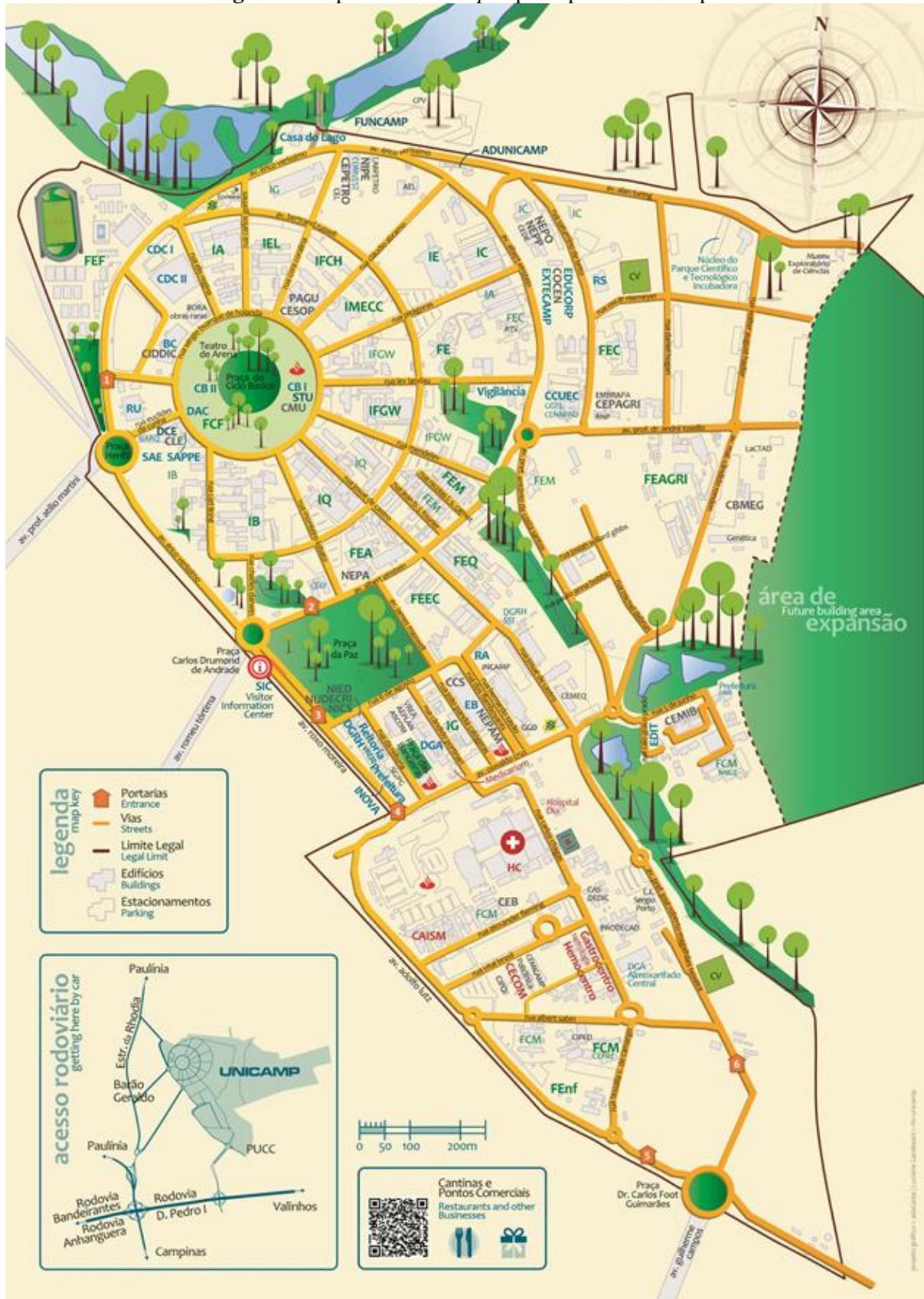
Fonte: Bross (1971, p. 85-86).

Como se observa, os princípios do Pensamento Diretor da universidade e do Plano Diretor da cidade universitária, no projeto da Unicamp, estão compatibilizados, delineando um novo modelo de universidade. No centro da cidade universitária, encontra-se o *cuore* da universidade, representado pela grande praça central, um imenso jardim, lugar de conagraçamento e repouso, além de prédios do Ciclo Básico. Voltados para essa grande praça central, no primeiro círculo concêntrico, localizam-se os Institutos Centrais de ciências básicas (Matemática e Estatística, Física, Química, Biologia, Filosofia e Ciências Humanas, Letras e Artes), agrupados por grandes áreas do conhecimento (ciências exatas, ciências biológicas e humanidades), responsáveis pela criação de conhecimentos científicos (pesquisa e pós-graduação) e pela formação básica dos estudantes (graduação), além do Centro de Vivência (biblioteca central, restaurante universitário etc.). No segundo círculo concêntrico, situam-se as Faculdades profissionais, voltadas, sobretudo, para o ensino profissionalizante (graduação). E, na periferia da cidade universitária, acham-se os órgãos administrativos e financeiros (reitoria, prefeitura universitária etc.), de promoção de convívio social (quadras poliesportivas etc.) e de atividades de extensão (hospital universitário, museus, centros de pesquisa etc.), esses últimos, responsáveis pela aplicação dos resultados das atividades acadêmicas na forma de serviços prestados à comunidade. Integração, harmonia e unidade no

trabalho de Institutos, Faculdades e Órgãos Complementares, assim caracteriza-se o modelo de universidade inscrito no projeto da Unicamp e implementado por Zeferino Vaz (Figura 3).

Para administrar esse modelo de universidade, além da adoção de práticas autoritárias, centralizadoras e personalistas, Zeferino Vaz empregava estratégias de marketing, de gerenciamento empresarial e de produtividade acadêmica (MENEGHEL, 1994), a fim de desenvolver sua “empresa de produção de cultura”. Em relação às estratégias de marketing, a pedido de Zeferino Vaz, inúmeros fatos científicos e notícias sobre a Unicamp e seus professores, tais como, descobertas científicas realizadas (Figura 5), equipamentos adquiridos (Figura 4), eventos científicos promovidos (Figura 6), prêmios recebidos (Figura 7) etc., eram publicados na imprensa, com o intuito de promover a Unicamp, tornando-a, assim, mais conhecida. Com isso, Zeferino Vaz conseguia atrair para a universidade mais “cérebros” e obter maiores recursos financeiros junto às agências de fomento, ao governo estadual e federal etc.

Figura 3. Mapa atual do *campus* principal da Unicamp.



Fonte: Unicamp (2019, p. 1).

Figura 4. Reportagem publicada no jornal *Folha de S. Paulo*, em 28 de setembro de 1967.

UNIVERSIDADE RECEBE COMPUTADOR ELETRÔNICO



Alunos do curso de Ciências Básicas, da Faculdade de Engenharia da Universidade de Campinas e professores rodeiam duas unidades descaixotadas do computador eletrônico. Até outubro ele estará em atividade

A Universidade de Campinas recebeu ontem o computador eletrônico, IBM 130, que se encontrava no aeroporto de Congonhas para ser desembarcado. Como se sabe, estava prevista sua instalação até o final de 67 no Instituto de Matemática da mesma universidade, permitindo dessa forma sua utilização pelos alunos, sendo integrante do projeto referente ao curso básico de Ciências, que prevê em um de seus itens a matéria Cálculo Numérico e Programação de Computadores, cuja duração é de um semestre.

Logo após seu desembarque, os caixotes que acondicionavam o complexo aparelhamento foram removidos, em meio à curiosidade geral de alunos e professores. O general Fonseca Valverde, um dos maiores especialistas do país em computadores, mostrava-se eufórico e satisfeito, afirmando que "dentro de mais dez anos, provavelmente, cada esquina terá o seu computador", querendo com isso significar que a Campinas coube o pioneirismo de ser a primei-

ra cidade do interior bandeirante a contar com um computador eletrônico, para uso não só de seus alunos, mas também para servir aos nossos meios empresariais da produção, prerrogativa que muito cedo lhe será tirada, dados os imperativos do desenvolvimento tecnológico que o país já começa a experimentar.

O COMPUTADOR

O IBM 130 é tão grande quanto um equipamento de técnica de som de uma emissora de rádio, onde os botões e teclas coloridas sobressaem. Compõe-se de diversas unidades operadoras, cada qual com atribuição específica. Custou à Universidade de Campinas 150 milhões de cruzeiros antigos, incluídas as despesas de importação. Estará em funcionamento já em meados de outubro, uma vez que veio tecnicamente montado, na dependência apenas de ajustes insignificantes.

Antes de entrar em atividade permanente, será submetido a testes experimentais para a "checagem". Depois,

poderá favorecer ao curso de especialização de engenheiros das maiores indústrias da região, em processamento de dados.

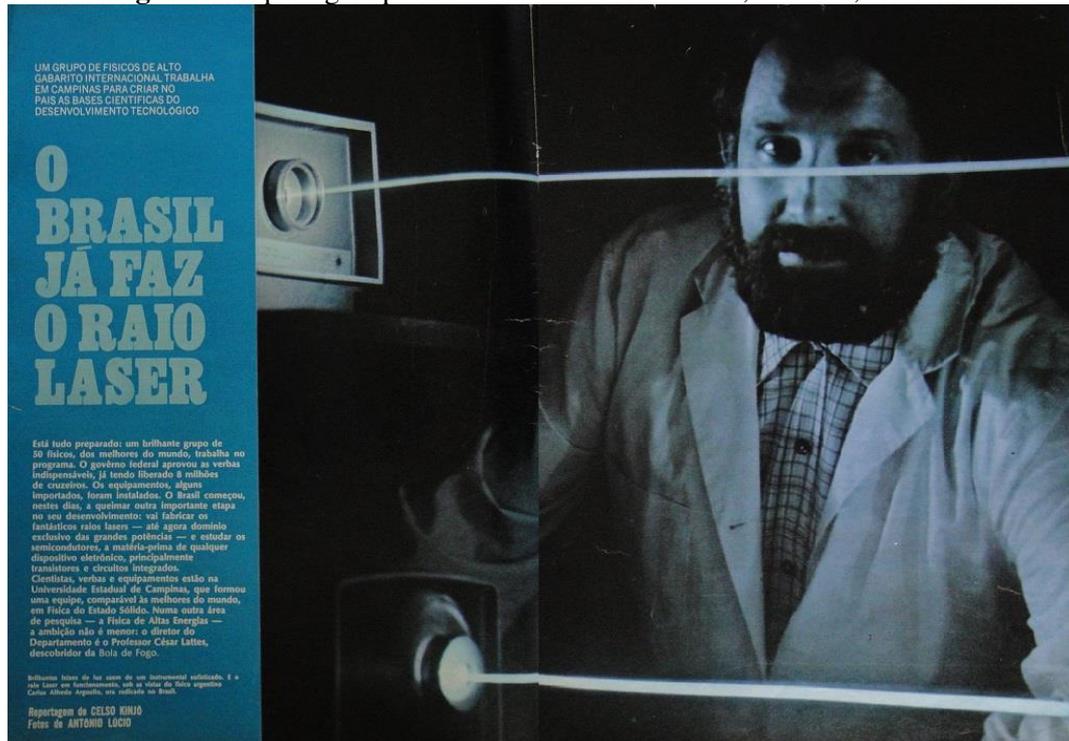
As partes do novo computador da Universidade se resumem na máquina de calcular, unidade lógica, unidade de entrada, unidade central de processamento, unidade de saída e armazenamento (memória). Com o auxílio de tais dispositivos, o operador poderá somar, subtrair, multiplicar, dividir e exponenciar, além de servir-se da função principal do computador, ou seja, tomar decisões lógicas.

A 16 de agosto o curso de Ciências Básicas da Faculdade de Engenharia, com um total de 120 alunos, deu início à preparação da turma para trabalhar no computador.

Segundo informação do general Fonseca Valverde, diretor da Faculdade de Engenharia, da Universidade de Campinas, oportunamente o Computador Eletrônico, IBM 130, será inaugurado oficialmente.

Fonte: Unicamp (2016).

Figura 5. Reportagem publicada na revista *Manchete*, n. 1.001, em 1971.



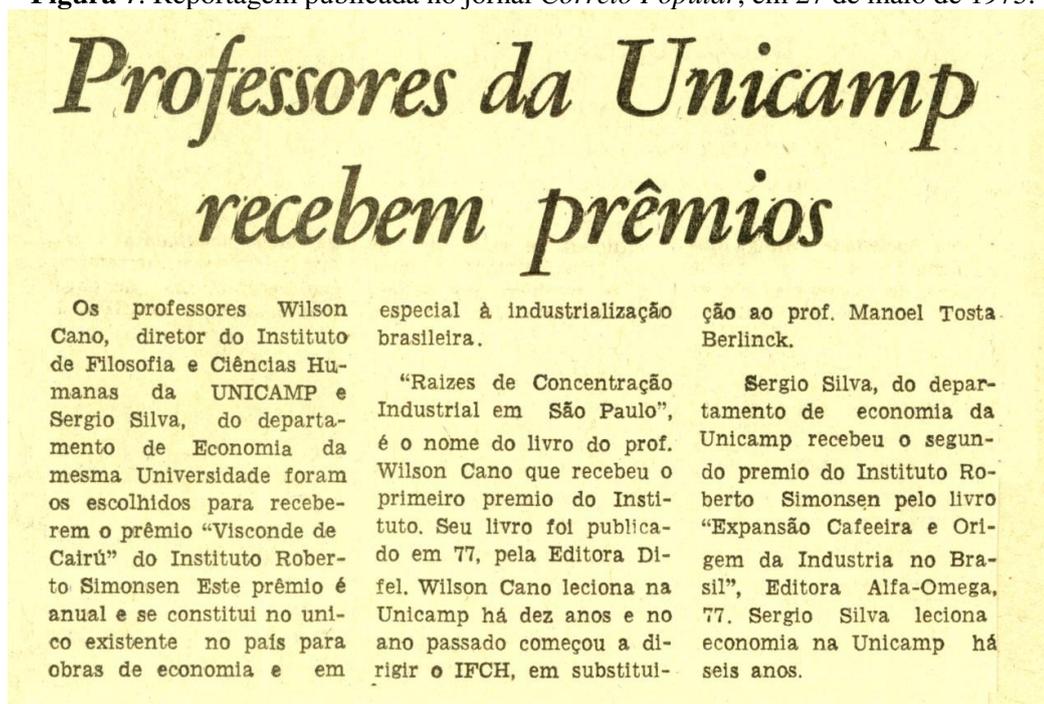
Fonte: Unicamp (2016).

Figura 6. Reportagem publicada no jornal *Correio Popular*, em 27 de maio de 1975.



Fonte: Unicamp (2016).

Figura 7. Reportagem publicada no jornal *Correio Popular*, em 27 de maio de 1975.



Fonte: Unicamp (2016).

Outra estratégia empregada por Zeferino Vaz para administrar a universidade era gerida de maneira empresarial. Segundo Meneghel (1994, p. 149), “a Unicamp [...] foi organizada em consonância com os princípios que caracterizam a universidade tecnocrática (racionalidade, eficiência, produtividade, economia), devendo ser vista como uma empresa que dá lucro”. Dois exemplos, oferecidos pelo próprio Zeferino Vaz, ilustram esse gerencialmente empresarial da Unicamp: respectivamente, a centralização das atividades-meio, da administração, e a unidade entre atividades-meio e as atividades-fim, no caso em tela, da administração e da pesquisa.

[...] a Unicamp teve sua administração concebida como uma empresa de produção. Produção de cultura, isto é, do mais nobre produto do espírito humano, sempre, porém uma empresa de produção - que não pode permitir-se o luxo de ter em cada Instituto ou Faculdade Seção de Pessoal, de Alunos, de Expediente, de Arquivo, de Compras, de Almoxarifado, de Transportes, de Biblioteca, de Contabilidade etc. Na Unicamp existe uma Seção central de cada um desses serviços, provendo a necessidade de todos os Institutos. (VAZ, 2018a [1973], p. 149)

O que mata nossas universidades é que as verbas são divididas por igual, sem distinção entre os que produzem e os que não produzem. Estou a par de tudo o que se passa na Unicamp. E, aqui, quem produz acostuma-se a receber maior atenção do reitor. Quero saber, pessoalmente, das dificuldades que um determinado professor está encontrando. E resolvo seus problemas. (VAZ, 2018c [1978], p. 246)

Por fim, Zeferino Vaz também empregava a produtividade acadêmica como estratégia para administrar a Unicamp. Conforme acima verificamos, em função da produtividade acadêmica, ele alocava recursos financeiros para Institutos/Faculdades, departamentos, grupos de pesquisa etc., orientava a contratação ou renovação de contratos de pesquisadores e professores, dentre outras possibilidades. Sendo professor e pesquisador de origem, ele sabia que a produtividade acadêmica, para sua infelicidade como administrador universitário, não poderia ser mensurada pela quantidade e/ou pelo tempo de trabalho, devendo ser considerada, sobretudo, a qualidade dos produtos acadêmicos produzidos.

Confesso-lhes que a minha grande tragédia como Reitor, minha angústia é como avaliar a produtividade do corpo docente e científico porque a da administração é sempre mais fácil. Mas é extremamente difícil a avaliação da produtividade da ciência, da tecnologia e da didática, e é difícil porque entram fatores imponderáveis sobre a qualidade da pesquisa [...]: como mostrar aos órgãos encarregados de distribuir recursos, que são órgãos de planejamento do Estado, que por vezes, como são tecnocratas ou econométristas, computam apenas números: (número de estudantes, número de trabalhos publicados, número de atividades de extensão, número de atendimento à população), mostrar, repito, demonstrar e convencer que o que importa é a qualidade do ensino, da pesquisa e dos serviços à comunidade. No caso das atividades científicas e tecnológicas há trabalhos e há trabalhos. Há trabalhos que levam por vezes anos, há trabalhos que se podem realizar em dois ou três meses. Então a grande dificuldade [...] é [...] entender a linguagem do cientista e traduzi-la para o planejador, para o distribuidor dos recursos da administração. (VAZ, 2018e [1976], p. 199-200)

A fala de Zeferino Vaz demonstra-nos sua preocupação em relação à eficiência, eficácia e efetividade de sua administração, no que tange ao controle dos produtos do trabalho docente, o que seria para ele a mercadoria principal dessa empresa que é a universidade. Há, no entanto, uma contradição nessa forma de administrar a universidade, e ele reconhece isso, pois, não pode ser avaliar de maneira quantitativa os produtos do trabalho docente, dado serem esses produtos, eminentemente, qualitativos. Ainda que acreditasse que a produção acadêmico-científica devesse ser medida por sua qualidade e criticasse a visão tecnocrática e econométrica dos órgãos de Estado, Zeferino Vaz demonstrava a dificuldade de realizar uma avaliação qualitativa dos produtos do trabalho docente.

À vista disso, o modelo de universidade de Zeferino Vaz, constante no projeto da Unicamp, fundamenta-se na implementação de princípios empresariais na administração da universidade, dado ser essa uma empresa de produção de cultura. Com isso, pretende-se garantir, não apenas a produção de cultura, mas a qualidade dessa produção. Novamente observamos a preocupação de Zeferino Vaz com a excelência e a produtividade científica, enquanto elementos centrais do projeto da Unicamp.

“Dos meus comunistas cuido eu”

Embora Zeferino Vaz fosse homem de confiança do regime militar - recordemos da sua participação ativa no golpe civil-militar de 1964 ou da convocação recebida pessoalmente pelo presidente Marechal Castello Branco para ser reitor-interventor da UnB -, segundo Lima (1989), ele apresentava traços típicos de um “déspota esclarecido”, pois, ao mesmo tempo em que era um reitor centralizador e autoritário, dizia defender a liberdade acadêmica na universidade²⁴.

Não quero saber qual é a ideologia do professor. Apenas não admito que ele utilize a universidade para fazer pregação ideológica. Um professor de política, por exemplo, tem que fazer a exposição de todas as correntes ideológicas. Mas, uma exposição honesta, clara, sincera, rigorosamente científica, de todas as doutrinas. O que ele não pode é usar a sua cátedra para doutrinar. [...]. Por isso, não quero saber da ideologia do professor, não penetro na sua consciência. E não admiti nunca que invadissem a Unicamp para deter qualquer professor em razão de ideologia política. (VAZ, 2018b, [1978], p. 282)

No auge do regime militar²⁵, a Unicamp configurava-se numa trincheira de resistência democrática de muitos intelectuais que haviam sido expulsos de outras universidades brasileiras e/ou que estavam no ostracismo acadêmico. O filósofo Fausto Castilho, por exemplo, foi convidado por Zeferino Vaz para organizar a área de humanidades da Unicamp, no entanto, era professor cassado da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, aliás, pelo próprio Zeferino Vaz²⁶. Com ele, um grupo de economistas, participantes do “curso da CEPAL²⁷”, aportaria em Campinas para fundar o Departamento de Planejamento

²⁴ Segundo Weber (1989, p. 66), “A liberdade de ciência, de estudo e de ensino em uma universidade certamente não existe quando se faz com que a nomeação para uma função docente seja dependente do fato de que se possua - ou que se simule - um certo ponto de vista que seja ‘aceitável nos círculos mais altos’ da Igreja e do Estado. Para que se possa falar seriamente de tal ‘liberdade’, a primeira condição que obviamente deve ser atendida é a de que tanto a indicação para uma cátedra quanto a permanência nela devem ser decididas pelos mesmos critérios”.

²⁵ No final de 1968, dois anos após o início da implantação do projeto da Unicamp, foi editado pelo regime militar o Ato Institucional nº 5 (AI-5), que cassava direitos políticos, fechava o Congresso Nacional, decretava intervenção em estados e municípios, proibia manifestações sobre assuntos políticos, aplicava o princípio da liberdade vigiada e suspendia a garantia do *habeas-corpus*.

²⁶ Numa entrevista concedida a Soares, Torino e Seneda (2013, p. 45, itálicos nossos), Fausto Castilho afirma que “quando eu fui convidado para a Unicamp, eu tinha sido cassado pelo regime militar, lá em Araraquara, pelo mesmo homem, o Zeferino Vaz, que era presidente do Conselho Estadual de Educação. Ele se juntou ao Ademar de Barros, que era o governador, e entre os cassados estava eu, por duas razões principais: em primeiro lugar, porque eu contratei o Caio Prado Júnior, um notório comunista, histórico no Brasil, mas, além disso - e isso era o que mais me interessava -, tratava-se de um pensador importante sobre a história do país; em segundo lugar, pela minha participação, no começo dos anos 50, na campanha em defesa da escola pública, de que participou toda a vanguarda intelectual da USP e de outras instituições do estado de São Paulo”.

²⁷ Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

Econômico e Social (DEPES), primeira unidade do futuro Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), a saber: Wilson Cano, Ferdinando de Oliveira Figueiredo, Roberto Ruiz de Gamboa, João Manuel Cardoso de Mello, Luiz Gonzaga Belluzzo, Carlos Eduardo Gonçalves e Osmar Marchese.

Castilho tinha sua *troupe d'estime*. Eram os professores do curso livre de planejamento econômico que a Prefeitura de São Paulo organizava desde 1965 com a ajuda do escritório da CEPAL no Rio de Janeiro. A CEPAL, ou Comissão Econômica para a América Latina, um organismo das Nações Unidas com sede em Santiago do Chile, cujo papa era o economista argentino Raúl Prebisch, era tido como um “ninho de esquerdistas” e estava há muito na mira dos militares brasileiros. Como o escritório do Rio estava prestes a fechar - o medo grassava entre os estudantes e as matrículas despencavam - nada melhor que transplantar a estrutura do curso para o interior de uma universidade constituída sob o beneplácito dos militares e com um reitor atrevido à frente. Zeferino fez-se de surdo às advertências que vinham de toda parte [...]. O próprio [prefeito de São Paulo] Faria Lima, em tom de blague, mas sem ocultar a surpresa, questionou-o um dia [...]:

- Você só pretende levar comunistas para lá?
- *São comunistas mas são competentes, defendeu-se Zeferino.* (GOMES, 2007, p. 61, itálicos nossos)

Após a chegada desses primeiros “comunistas competentes”, muitos outros viriam a integrar o corpo docente, não apenas do IFCH, mas de outros institutos e faculdades da Unicamp. Esses professores tinham certa liberdade acadêmica para ensinar e pesquisar na Unicamp - diferentemente de outras universidades brasileiras daquela época, não havia na Unicamp um órgão de assessoria especial em segurança e informação, responsável por fazer a triagem ideológica de alunos, professores e funcionários -, mas deveriam manter a sobriedade política, sobretudo, na sala de aula. O reitor Zeferino Vaz (1978c [1978], p. 247) era enfático:

Não me interessam as ideologias políticas ou religiosas dos componentes da universidade. Não obrigo a consciência de ninguém. O que não posso admitir é que, na universidade, se procure doutrinar. Pois um professor que se transforme num doutrinador de ideologia política está sendo covarde, já que abusa de sua incontestável superioridade mental, cultural e hierárquica, para induzir jovens adolescentes que ainda estão buscando um caminho.

Na Unicamp, durante o regime militar, embora houvesse liberdade acadêmica, essa liberdade era restrita e vigiada. O *Relatório final da Comissão da Verdade e Memória “Octávio Ianni” da Unicamp* demonstra, a partir de nove exemplos, porque “a Unicamp não foi uma ilha” nesse período (ARAÚJO *et al.*, 2015, p. 17). Em relação ao corpo docente, talvez o caso mais exemplar dessa liberdade acadêmica restrita e vigiada na Unicamp seja o “expurgo da medicina preventiva”.

O chamado “expurgo na medicina preventiva” se configura como um processo que se iniciou em meados de 1975, no qual diversos membros do Departamento de Medicina Preventiva e Social (DMPS), alguns deles membros do Partido Comunista Brasileiro (PCB), teriam sofrido perseguição política dentro da Unicamp, em decorrência de sua militância no movimento da Reforma Sanitária, e pela adoção de práticas inovadoras. Dentre elas, se destacam a reconfiguração da relação médico-paciente, marcada pelas reflexões influenciadas para o que havia de mais avançado na época nas áreas de sociologia e psicologia e uma mudança nos eixos epistemológicos da epidemiologia, conferindo peso maior às determinações sociais das doenças. [...]. Tal processo, que culminou com a demissão de muitos dos membros do departamento, acaba por girar muito em torno de Sérgio Arouca, personalidade importante da Medicina Preventiva no Brasil e a mais destacada figura política daquele grupo. (ARAÚJO *et al.*, 2015, p. 31)

Como se observa, Zeferino Vaz era, de fato, uma figura ambígua e contraditória: ao mesmo tempo em que era um reitor centralizador e autoritário, defendia a liberdade acadêmica na universidade; ao mesmo tempo em que contratava professores que eram “comunistas competentes”, expurgava aqueles que considerava “competentes comunistas”; ao mesmo tempo em que dizia “dos meus comunistas cuido eu”, afirmava “é um monstro, ou melhor, um autêntico comunista” (*apud* MARINHO, 2001). Na implementação do projeto da Unicamp, essa ambiguidade se fazia presente, pois a liberdade acadêmica na universidade era restrita e vigiada.

II. OS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA E SUAS ATIVIDADES DE TRABALHO

Nesse capítulo, apresentaremos ao leitor os professores de sociologia da Unicamp e suas atividades de trabalho. Para isso, de maneira geral, devemos interrogar: quem são os professores de sociologia da Unicamp? Quais são as atividades constitutivas do processo de trabalho desses professores? Uma vez respondidas essas duas questões, teremos delineado, por um lado, os sujeitos da pesquisa - os professores de sociologia da Unicamp -, e, de outro lado, o objeto investigado - o processo de trabalho docente na universidade pública. Sendo assim, para conhecermos os professores de sociologia da Unicamp e suas atividades de trabalho, inicialmente analisaremos a história dos Programas de Pós-graduação em Sociologia e em Ciências Sociais do IFCH, a fim de apreendermos a área sociologia da Unicamp. Posteriormente, delinearemos o perfil socioprofissional dos professores investigados e entrevistados. Por fim, analisaremos as atividades constitutivas do processo de trabalho dos professores universitários, com a finalidade identificar e caracterizar, de maneira geral, os diferentes grupos de atividades docentes da prática universitária.

2.1. A área de sociologia da Unicamp: “nós tínhamos um projeto intelectual”

“Nós tínhamos mestrados disciplinares e tínhamos um projeto intelectual”
(E2)

A área de sociologia da Unicamp compreende as atividades desenvolvidas pelos professores em dois Programas de Pós-graduação do IFCH, os Programas de Pós-graduação em Sociologia (PPG em Sociologia) e em Ciências Sociais (PPG em Ciências Sociais), extrapolando, portanto, as atividades desenvolvidas pelos professores no âmbito do departamento de sociologia. No PPG em Sociologia, são ofertados os cursos de mestrado e doutorado em quatro linhas de pesquisa (Teoria e Pensamento Sociológico; Cultura; Ambiente e Tecnologia; e, Trabalho e Sociedade)²⁸, enquanto que no PPG em Ciências Sociais é ofertado apenas o curso de doutorado em sete linhas de pesquisa (Processos Sociais,

²⁸ Para maiores informações sobre o PPG em Sociologia da Unicamp, ver: <<https://www.ifch.unicamp.br/ifch/pos/sociologia>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

Identities and Representations of the Rural World; Work, Politics and Society; Studies of Gender; Modes of Knowledge and its Expressions: Experiences and Trajectories; Studies of the Relations China-Brazil; Studies on Cities; e, Studies on Cultural Heritage and Social Memory)²⁹.

Em 2017, na avaliação da pós-graduação realizada pela CAPES, o PPG em Sociologia obteve a nota 6, sendo considerado “um dos melhores do país segundo os parâmetros do quadriênio 2013-2016, consolidado e com clara inserção internacional” (CAPES, 2017, p. 5)³⁰. Por seu turno, o PPG em Ciências Sociais, nessa mesma avaliação, teve sua nota diminuída de 5 para 4³¹. Nota-se que, no país, somente a Unicamp oferta, simultaneamente e numa mesma unidade de ensino e pesquisa (faculdade, instituto etc.), dois cursos de doutorado na área de sociologia. Mas, afinal, por que isso acontece? Um olhar atento para a história dos PPGs em Sociologia e em Ciências Sociais oferece-nos não apenas uma resposta para essa questão, mas, sobretudo, uma melhor compreensão sobre a área de sociologia da Unicamp, área de conhecimento da qual fazem parte os professores investigados nesse trabalho.

Na Unicamp, excetuando-se os cursos de pós-graduação em desenvolvimento e planejamento econômico ofertados no quinquênio de 1968-1972 pelo DEPES, primeira unidade do IFCH³², os primeiros cursos de pós-graduação na área de ciências humanas datam do início dos anos de 1970. Em 1971, foi criado o mestrado em Antropologia Social,

²⁹ Para maiores informações sobre o PPG em Ciências Sociais da Unicamp, ver: <<https://www.ifch.unicamp.br/ifch/pos/ciencias-sociais>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

³⁰ Atualmente, a cada quadriênio, todos os Programas de Pós-graduação do país, nas diferentes áreas do conhecimento, “são submetidos a uma criteriosa avaliação periódica”, realizada pela CAPES, cujos resultados, isto é, as notas dos Programas de Pós-graduação, são publicizados. Nesse modelo de avaliação, as notas recebidas pelos Programas de Pós-graduação servem de “instrumento” para a “concessão de auxílios, tanto por parte das agências de fomento nacionais, como dos organismos internacionais”. Essas notas variam numa escala de 1 a 7: quando os Programas de Pós-graduação obtêm as notas 1 ou 2, “tem canceladas as autorizações de funcionamento e o reconhecimento dos cursos”; a nota 3, “significa desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade”; a nota 4, “é considerado um bom desempenho”, sendo essa a nota mínima para Programas de Pós-graduação com cursos de doutorado; a nota 5, “é a nota máxima para programas com apenas mestrado”; enquanto que, as notas 6 e 7, “indicam desempenho equivalente ao alto padrão internacional” (CAPES, 2019, *itálicos nossos*).

³¹ De acordo com a Comissão de Avaliação da área de Sociologia da CAPES, “por atingir o nível Bom em produção intelectual docente, e o conceito Bom no quesito Corpo Docente, o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) não se qualifica para permanecer com a nota 5. Por essa razão, recomendamos a nota 4 para este programa.” (CAPES, 2017a)

³² Fausto Castilho, organizador da área de humanidades na Unicamp e fundador do IFCH, informa-nos que “o DEPES foi criado pelo Conselho Diretor em 1967 [...] como primeira unidade do futuro Instituto Central de Ciências Humanas [...]. Era uma proposta provisória destinada a vigorar até 1973, quando a organização do departamento estaria enfim concluída. Dele resultariam posteriormente dois departamentos dedicados à pesquisa fundamental, um de Ciências Sociais e outro de Ciências Econômicas, enquanto o DEPES propriamente dito passaria a integrar a unidade de planejamento de Estado” (CASTILHO; SOARES, 2008, p. 145).

conforme relembra Peter Fry (2010, p. 12), um dos primeiros professores contratados do IFCH na área de antropologia:

E o Fausto [Castilho] nos mandou abrir um mestrado lá, [19]72, [19]73 - não me lembro que ano. Que parecia ridículo, porque tínhamos acabado de começar a graduação [em Ciências Sociais], só tinha nós três lá - Antonio Augusto [Arantes Neto], Verena [Stolcke] e eu - e era uma situação muito, muito esdrúxula. E quem dominava aquela situação era o João Manuel Cardoso de Mello. Eu disse: “João Manuel, é impossível abrir um mestrado”. [E ele disse:] “Não, Peter, você não entendeu nada. Aqui no Brasil, a gente começa com a pista de pouso, depois vêm os aviões”. Falou assim mesmo.

Além do mestrado em Antropologia Social, ainda nos anos de 1970 foram criados outros mestrados no IFCH: em 1974, os mestrados em Sociologia, em Ciência Política e em Economia³³; em 1975, o mestrado em Linguística³⁴; em 1976, o mestrado em História; em 1977, o mestrado em Lógica e Filosofia da Ciência.

No IFCH, os primeiros cursos de doutorado foram criados no final dos anos de 1970 e na primeira metade dos anos de 1980: em 1977, os doutorados em Economia e em Lógica e Filosofia da Ciência; em 1984, o doutorado em História; em 1985, o doutorado em Ciências Sociais.

[...] na pós[-graduação] só existia o mestrado de Sociologia. [...] o sistema de pós-graduação estava no início ainda, nós não tínhamos nem doutorado. O doutorado que existia foi criado em [19]85, [...] o de Ciências Sociais. Então, eu passei a dar aula também no doutorado em Ciências Sociais. (E3)

A partir de então, a área de sociologia da Unicamp seria constituída por dois cursos de pós-graduação, o mestrado em Sociologia e o doutorado em Ciências Sociais, atuando os professores de sociologia em ambos os cursos de pós-graduação. Essa forma de organização da pós-graduação e atuação dos professores na área de sociologia configurava-se num projeto intelectual próprio da pós-graduação do IFCH, no qual previa-se uma formação disciplinar em Sociologia, Antropologia, Ciência Política ou História no mestrado, e uma formação interdisciplinar em Ciências Sociais no doutorado.

³³ Em 16 de agosto de 1984, pelo Decreto nº 22.577, foi criado o Instituto de Economia (IE) da Unicamp, a partir da transferência de professores do departamento de economia e planejamento econômico. Para maiores informações sobre a criação do IE, ver, dentre outros, Cano (2007) e Marques (2016).

³⁴ Em 21 de março de 1977, pelo Decreto nº 9.597, foi criado o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp, a partir da transferência de professores do departamento de linguística e do centro de linguística aplicada do IFCH, tendo como seu primeiro diretor Antonio Candido de Mello e Souza. Para maiores informações sobre a criação do IEL, ver, dentre outros, Vogt (2009) e Viana (2016).

Por que existe o doutorado em Ciências Sociais? Porque antigamente só existia o doutorado em Ciências Sociais. *Você tinha o mestrado por área de Sociologia, de Antropologia, de [Ciência] Política, [...] de História, e tinha o doutorado em Ciências Sociais [...]. Aí todos nós tínhamos orientandos no mestrado [disciplinar] ou no doutorado [em Ciências Sociais] [...].* (E4, itálicos nossos)

Nós tínhamos mestrados disciplinares e tínhamos um projeto intelectual. A gente sempre teve uma convivência muito vivaz, muito bem-sucedida, com os departamentos de Ciência Política e de Antropologia; eu diria mais, [com o departamento] de História também. [...]. Eu sempre fiz parte daquele grupo que apostava na dimensão transdisciplinar, porque, assim, eu não sei fazer pesquisa [disciplinar]. Para mim a pesquisa sociológica quanto mais próxima da Antropologia, mais rico é o seu conhecimento [...]. Eu acho que os objetos das Ciências Sociais são por definição transdisciplinares [...]. (E5, itálicos nossos)

Por quase duas décadas esse projeto intelectual da pós-graduação do IFCH na área de Ciências Sociais, talvez o único no país, foi mantido e aperfeiçoado, de tal sorte que a Unicamp logo se tornou uma universidade de referência na pesquisa e na formação pós-graduada nessa área. Nas avaliações dos cursos de pós-graduação promovidas pela CAPES entre o final dos anos de 1980 e o início dos anos de 2000, os mestrados disciplinares em Sociologia, em Antropologia e em Ciência Política - esse último mestrado um pouco menos - e o doutorado interdisciplinar em Ciências Sociais da Unicamp, em geral, sempre alcançaram excelentes conceitos³⁵ ou notas (Tabela 2).

Tabela 2. Área de sociologia, antropologia e ciência política da Unicamp por Programa de Pós-graduação, curso, ano de criação e avaliações da CAPES (1989-2003).

Programa de Pós-graduação	Curso	Ano de criação	Avaliações da CAPES						
			Área de avaliação	1989-1991	1992-1993	1994-1995	1996-1997	1998-2000	2001-2003
Sociologia	Mestrado	1974	Sociologia	A	A	A	5	5	5
Antropologia Social	Mestrado	1971	Antropologia e Arqueologia	A	A	A	5	5	5
Ciência Política	Mestrado	1974	Ciência Política e Relações Internacionais	A	B	B	5	4	4
Ciências Sociais	Doutorado	1985	Sociologia	A	A	A	6	6	6

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Avaliação da pós-graduação: síntese dos resultados* e *Plataforma Sucupira* da CAPES (1996; 1998; 2018d).

Na *Ficha de avaliação trienal de 2001* é possível ler que o mestrado em Sociologia da Unicamp, naquela época nota 5, “possui relevância acadêmica na área de Sociologia,

³⁵ Até o biênio de 1994-1995, o resultado da avaliação da pós-graduação realizada pela CAPES era expresso em conceitos que variavam de “A” a “E”, em ordem decrescente. Nesse modelo de avaliação, o conceito “A” indicava que determinado curso de mestrado ou de doutorado era um curso consolidado, ao passo que, o conceito “E”, apontava que o curso não preenchia os requisitos mínimos para o desenvolvimento de atividades em nível de pós-graduação. Era possível também atribuir aos cursos as seguintes siglas: “CN” (Curso Novo), quando o curso era novo, “CR” (Curso em Reestruturação), quando o curso estava em reestruturação, ou “SA” (Sem Avaliação), quando não haviam dados sobre o curso ou esses eram considerados insuficientes para se realizar a avaliação e atribuir um conceito (CAPES, 1996; 1998).

constituindo-se em *referência nacional em nível de mestrado*” (CAPES, 2001, p. 3, itálicos nossos), ao passo que, na *Ficha de avaliação trienal de 2004* o doutorado em Ciências Sociais da Unicamp, então nota 6, era considerado

[...] como *um dos mais importantes e destacados da pós-graduação brasileira. Ele se destaca sobretudo por sua atuação marcadamente interdisciplinar*, estruturada em 10 linhas de pesquisa (dentre elas Trabalho, Política e Sociedade, Cultura e Política, Estudos de Gênero, Estudos de População, Estudos Políticos, e Mudanças Sociais: questões em Ambiente e Tecnologia), *em que os temas estratégicos para a sociedade brasileira são investigados com qualidade reconhecida nacional e internacionalmente.* (CAPES, 2004, p. 1, itálicos nossos)

No entanto, na primeira metade dos anos de 2000, esse projeto intelectual da pós-graduação do IFCH na área de Ciências Sociais passou a sofrer reveses em decorrência das injunções do modelo CAPES de avaliação, implantado no biênio de 1996-1997 e consolidado nos anos subsequentes, enquanto novo paradigma de avaliação da pós-graduação.

A ideia da existência de “paradigmas de avaliação da pós-graduação” não é novidade. Desde os pioneiros trabalhos de Moraes (1999; 2006 [2002])³⁶ ela tem sido útil para se identificar um período de ruptura nas políticas de pós-graduação no país, em meados dos anos 1990, em conformidade à “reconfiguração da educação superior”, enquanto “parte de um intenso processo de reformas, no interior de um radical movimento de transformações político-econômicas em nível mundial, com profundas repercussões no Brasil” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 271). Segundo Moraes (2006), a mudança nos parâmetros e critérios de avaliação da pós-graduação introduzidos pela CAPES no biênio 1996-1997, e consolidados nos anos subsequentes, produziu uma ruptura com o “paradigma de avaliação da pós-graduação” então vigente, criado em 1976 e aperfeiçoado durante os anos 1980³⁷.

³⁶ Maria Célia Marcondes de Moraes (1943-2008) foi professora (1995-2008) e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação (1996-1998) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), coordenadora adjunta (1999-2000) e coordenadora (2001-2003) da área de Educação junto à CAPES, além de membro da Comissão de Acompanhamento dos Programas de Pós-graduação em Educação da CAPES (2005-2006). Ocupou, portanto, cargos e representações na pós-graduação no período de implementação e consolidação do “novo paradigma de avaliação”, o que lhe permitiu, dado seu lugar privilegiado, desvelar a inflexão das políticas nesse nível de ensino. Conforme ela mesmo enfatiza: “A minha gestão (1996-1998) aqui, como coordenadora, coincide com *as grandes mudanças no sistema de avaliação da CAPES e de suas repercussões na pós-graduação*. De minha parte, portanto, não foi só um conhecimento do funcionamento do Programa, da área, da universidade, mas foi acompanhar *a introdução de uma nova mentalidade na pós-graduação brasileira*. Isso se confundiu um pouco comigo [...]. Ou seja, eu também estava apreendendo *essa mentalidade que a CAPES começava a impor*.” (in BIANCHETTI; MACHADO, 2008, p. 372, itálicos nossos). Na discussão que se segue utilizaremos seu texto *Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias* (MORAES, 2006 [2002]), versão modificada e ampliada do texto *Paradigmas e adesões: temas para pensar a teoria e a prática em educação* (MORAES, 1999).

³⁷ “A CAPES somos nós!”. Essa é a frase que mais se houve nos Programas de Pós-graduação no país afora. Todavia, sabemos que as organizações não são abstratas, assépticas, mas sim formadas por pessoas e normas,

Caudatária da política de educação e de ensino superior forjada nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o “novo paradigma de avaliação da pós-graduação brasileira” alterou a organização e o funcionamento dos Programas de Pós-graduação, o trabalho de seus professores, a ênfase formativa dos cursos de mestrado e doutorado, assim como a forma de avaliação e financiamento da pesquisa científica, haja vista ser a pós-graduação seu *locus* privilegiado. Sendo “um modelo de avaliação fechado que [...] ‘contém uma concepção de avaliação diagnóstica a que é difícil, quase impossível escapar’”, esse novo paradigma de avaliação da pós-graduação, que até “admite a diversidade, mas em sua monopólica apreensão, homogeneiza o desigual” (MORAES, 2006, p. 209), alterou de maneira radical, “violenta” e em exíguo espaço de tempo o cotidiano dos Programas de Pós-graduação e dos trabalhadores do *stricto sensu*, isto é, professores e estudantes. Moraes (2006, p. 208) se pergunta: “o que fez a CAPES?”. E, logo em seguida, responde: “Kuhnianamente, estabeleceu um paradigma de referência, conferiu estatuto de autoridade a um determinado paradigma de avaliação, aparentemente consensual e com o decisivo apoio de seu conselho técnico-científico”.

Nota-se que o conceito de “paradigma” retoma o clássico estudo de Thomas Kuhn, *A estrutura das revoluções científicas*, livro publicado originalmente em 1962. A tese desse autor, ao refutar a concepção de que o progresso da ciência se dá pelo “desenvolvimento-por-acumulação”, é que as revoluções científicas estruturam o desenvolvimento da ciência por meio da sucessão de paradigmas, isto é, “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 2013, p. 53).

Kuhn (2013) argumenta que a estrutura do desenvolvimento da ciência segue a seguinte ordenação: após um período “pré-paradigmático”, no qual uma teoria ou um conjunto de teorias científicas se afirmam como “paradigma”, adentra-se num segundo

sendo essas últimas elaboradas pelas primeiras, em especial, por aquelas que ocupam uma posição dominante na hierarquia de poder dessa organização. Se “a CAPES somo nós!”, afinal, quem “somos nós”? Alguns trechos da reportagem *Sistema de avaliação da pós-graduação vai mudar*, publicada no jornal *Folha de S. Paulo*, em 13 de julho de 1998, ensaiam uma resposta: “O sistema antigo funcionou durante uma fase, mas com o passar do tempo apareceram vícios que podem ser percebidos pelo acúmulo de conceitos A e B”, diz Jorge [Almeida] Guimarães, professor-titular do Centro de Biotecnologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e representante da área de biológicas nas discussões sobre os novos critérios. [...]. ‘A avaliação antiga já cumpriu o seu papel e estabeleceu padrões de qualidade, tanto que um grande número de cursos são bem avaliados. Mas estamos entrando em uma nova fase e aumentando o grau de exigência’, completa [Abílio] Baeta Neves [presidente da CAPES]. Aumentar a exigência significa fazer uma avaliação mais detalhada dos programas e incorporar critérios internacionais - publicações em revistas de renome mundial, citações de pesquisas brasileiras no exterior, convênios internacionais, entre outros. ‘A ideia é abrir a escala para cima para abarcar os cursos que se diferenciam e têm um nível comparável aos padrões internacionais. Eles devem se tornar as novas referências de qualidade’, diz Adalberto Vasques, diretor de Avaliação da CAPES.” (AVANCINI, 1998, itálicos nossos).

período denominado de “ciência normal”, em que os cientistas se dedicam à resolução de “quebra-cabeças”, isto é, “problemas da pesquisa normal”; dado a manifestação de “anomalias”, a princípio ignoradas pela própria comunidade científica, a ciência normal paulatinamente desestrutura-se, lançando o paradigma vigente para um momento “crise”; nesse período de “ciência revolucionária” diferentes teorias científicas competem ferozmente entre si, até que a resolução dessa crise, por intermédio da “revolução científica”, origine a hegemonia de um “novo paradigma”; e, assim, sucessivamente.

Em seu *Post-scriptum*, datado de 1969, Kuhn (2013, p. 280) adverte aos seus críticos que o conceito de paradigma por ele utilizado admite dois sentidos interpretativos:

De um lado, indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal.

No caso em tela, utilizaremos o primeiro sentido atribuído ao conceito de paradigma, de caráter eminentemente sociológico, pois a partir dele podemos identificar a estrutura social de uma determinada comunidade científica, haja vista que “um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma” (KUHN, 2013, p. 281-282).

Assim, partindo da tese e do conceito sociológico de paradigma de Kuhn (2013), ambos apropriados por Moraes (2006, p. 200, *itálicos nossos*), compreende-se por que “o impacto da avaliação [da pós-graduação] referente ao biênio 1996-1997, quando da introdução do novo paradigma, foi devastador para algumas áreas [...]. *A grita, então, foi ensurdecedora.*”

Ilustrativo dessa “revolução científica” capitaneado pela CAPES são os títulos dos textos de reação dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGEs), seja individual ou coletivamente, à introdução do novo paradigma de avaliação da pós-graduação: *A mudança de critérios de avaliação dos programas de pós-graduação: subsídios para uma tomada de posição da área de educação* (Colegiado do PPGE da Universidade Federal Fluminense, 1998) (FÁVERO, 1999); *Decifra-me ou te devoro: o enigma de uma avaliação da CAPES* (Fórum Nacional de Coordenadores de Cursos e Programas de Pós-graduação em Educação - FORPRED, Região Norte e Nordeste, 1998) (RAMALHO; MADEIRA, 2005); *Pós-graduação em educação no Brasil: necessidade de avaliação da avaliação* (FORPRED, Região Sul, 1998) (MORAES, 2006); *A avaliação da pós-graduação em debate* (Associação

Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, 1999), contendo o texto *Reavaliando as avaliações da CAPES* (FÁVERO, 1999).

O entendimento da profusão desses textos reativos ao novo paradigma de avaliação da pós-graduação mais uma vez é esclarecido por Kuhn (2013, p. 250), quando esse autor problematiza a transição de paradigmas que, vale lembrarmos, são sempre “incomensuráveis”:

A transferência de adesão de um paradigma a outro é uma experiência de conversão que não pode ser forçada. A resistência de toda uma vida, especialmente por parte daqueles cujas carreiras produtivas comprometeram-nos com uma tradição mais antiga de ciência normal, não é uma violação dos padrões científicos, mas um índice da própria natureza da pesquisa científica. A fonte dessa resistência é a certeza de que o paradigma antigo acabará resolvendo todos os seus problemas e que a natureza pode ser enquadrada na estrutura proporcionada pelo modelo paradigmático.

Mas, afinal, quais seriam as características do antigo e do novo paradigma de avaliação da pós-graduação para a ocorrência de tamanhas resistências? Os estudos relativos à política de avaliação da pós-graduação informam que o antigo paradigma tinha um “ímpeto formador” (CURY, 2009, p. x-xi), pois, objetivava a “formação de professores”, em atendimento à expansão do ensino superior (KUENZER; MORAES, 2005), e estava fundamentado num modelo de avaliação que privilegiava a “autonomia” das comissões de áreas no estabelecimento de parâmetros e critérios de avaliação dos PPGs e na “solidariedade” e “cooperação” entre os mesmos (FONSECA, 2001).

[...] não havia grande controvérsia, pois, por um processo de decantação, a grande maioria dos programas subia progressivamente na escala até chegar ao conceito máximo. Em 1996, cinco dos oito programas da área de Antropologia estavam em nível A. O maior suspense do processo era saber se e quando os outros programas iam subir de C para B, de B para A. O *ranking* confirmava “o que já era sabido” - os programas mais antigos e consagrados ficavam em cima na hierarquia, e os mais novos esperavam pacientemente sua vez para entrar na mesma categoria. *Do nosso ponto de vista, isto é, das áreas disciplinares, o sistema funcionava muito bem, obrigado.* (FONSECA, 2001, p. 264, itálicos nossos).

Todavia, esse não era o entendimento do então Ministro da Educação e do Desporto da época, Paulo Renato de Souza (2005), assim como da própria CAPES (SPAGNOLO, 1995; KRIEGER, 1996).

O problema estava na definição dos conceitos do processo de avaliação. [...]. Os resultados do processo avaliativo de 1996 não deixavam dúvidas de que o modelo de avaliação até então utilizado havia esgotado suas possibilidades de traduzir a situação da pós-graduação nacional e de orientar os

investimentos públicos nesse setor. Ficou evidente a perda do poder discricionário da escala de classificação adotada. Por outro lado, o estágio de desenvolvimento alcançado por muitos programas recomendava que a pós-graduação brasileira fosse inserida no contexto mundial de geração de conhecimento e avaliada com base nos padrões internacionais vigentes.

As mudanças que introduzimos no sistema de avaliação da CAPES contemplaram o estabelecimento de padrões internacionais de excelência, a ampliação da escala de conceito e a busca do referendo de comissões de especialistas internacionais. Foram estabelecidos novos critérios de eficiência e desempenho acadêmicos, vinculando esse processo ao de credenciamento e à concessão de financiamento aos programas [...]. Adotamos uma escala numérica, de 1 a 7, em substituição à escala [decrecente] de cinco conceitos anteriormente utilizada [- de “A” a “E”]. As notas 6 e 7 são exclusivas para programas que ofereçam doutorado com nível de excelência, segundo os padrões internacionais da área. (SOUZA, 2005, p. 195-196, itálicos nossos)

Recordemos aqui a conjuntura na qual foi introduzida o novo paradigma de avaliação da pós-graduação brasileira: congelamento salarial e sucateamento da infraestrutura das universidades públicas, principalmente federais; limitação de fundos de pesquisa e corte de bolsas de estudo; greve de quase cem dias dos professores e técnicos-administrativos das universidades federais etc. (FONSECA, 2001; MORAES, 2006).

O novo paradigma de avaliação da pós-graduação, sendo incomensurável ao paradigma anterior, e implementado em condições adversas aos professores, instituiu um sistema de “regulação, controle e *acreditação*” (SGUISSARDI, 2006, p. 50, itálicos do autor), no qual “o financiamento, nas suas diferentes formas (concessão de bolsas, auxílios, taxas; possibilidade de firmar convênios etc.), [foi] acoplado à avaliação” dos PPGs (BIANCHETTI, 2009, p. 21). De característica “produtivista, quantitativista e *rankeadora*” (BIANCHETTI, 2009, p. 23, itálicos do autor), atribuindo “ênfase nas publicações, valorizadas por uma hierarquia complexa e sofisticada” (CURY, 2009, p. xi), e fomentando a “corrida pelo *Lattes*”³⁸ (SILVA, 2005) e a competição entre e intra universidades, áreas e PPGs, o novo paradigma de avaliação da pós-graduação passou a priorizar, não mais a “formação de professores”, mas, antes de tudo, a “formação de pesquisadores” (KUENZER; MORAES, 2005).

³⁸ De acordo com Sguissardi e Silva Junior (2009, p. 45), “o Currículo *Lattes* consiste no portfólio de muitos doutores, formados depois de implantado o novo Modelo CAPES de Avaliação, em 1996-1997, a correrem atrás de pós-doutoramentos, de publicações, de bolsas de produtividade, de participação em congressos bem classificados academicamente, isto no objetivo de fazer caminhar a ‘nova universidade’, sem saberem bem para onde ela caminha”. Assim, “O Currículo *Lattes* acaba sendo objeto de competitividade e do individualismo, quando se buscam informações da produção dos colegas de área ou mesmo de departamento. Quer-se saber se os colegas publicaram ou não; se publicaram, em que periódico o fizeram, e se de prestígio segundo o sistema *Qualis*, criado pelos pares no âmbito das associações científicas e que classifica cada periódico” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 46).

Na concepção de Sguissardi (2010a, s. p.), o novo paradigma de avaliação da pós-graduação constitui-se “como um processo que considera muito mais o quanto um docente/pesquisador publica do que a qualidade ou o benefício científico, público e social do que é publicado”, haja vista que “ênfatisa-se a produtividade, não a recepção ou o interesse público e social do produzido”. Segundo Kuenzer e Moraes (2005, p. 1347-1348, *itálicos nossos*), ainda que existam aspectos positivos nesse novo paradigma de avaliação da pós-graduação, como a centralidade atribuída à pesquisa na pós-graduação, os seus aspectos negativos sobressaem, podendo esses ser resumidos em dois pontos principais:

Por um lado, *a exacerbação quantitativista que*, como de resto ocorre com os modelos econométricos, *só avalia o que pode ser mensurado*. [...]. Por outro lado, as exigências relativas à produção acadêmica geraram o seu contrário: *um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar*, não importa qual versão requentada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo. *A quantidade institui-se em meta*.

Como se observa, a face mais visível do novo paradigma de avaliação da pós-graduação, que orienta, não somente a cultura da pós-graduação, mas as práticas universitárias em geral, é a ideologia do produtivismo acadêmico, que se caracteriza pela “valorização da quantidade da produção científico-acadêmica, tendendo a desconsiderar a sua qualidade” (SGUISSARDI, 2010a, s. p.).

Foi justamente esse novo paradigma de avaliação da pós-graduação, isto é, o “modelo CAPES de avaliação” (SGUISSARDI, 2006), que passou a intervir, na primeira metade dos anos 2000, no projeto intelectual da pós-graduação do IFCH na área de Ciências Sociais. Quatro professores com mais tempo de trabalho entrevistados, cada um ao seu modo, que vivenciaram esse processo e que culminaria na criação de cursos de doutorado disciplinares em 2004, relembram esse período tenso e conturbado:

[...] nós começamos a ser instigados pelos relatórios da CAPES, porque a nota máxima do nosso mestrado [em Sociologia] só poderia ser 5. Nós não tínhamos um doutorado correspondente. Então, para chegar o mestrado a ter 7, nota máxima, ou 6, que é um reconhecimento, ele tem que ter um doutorado correspondente. [...]. Inclusive houve um professor [...] da USP, que na época era coordenador [...] da Comissão de Avaliação [da área de Sociologia na CAPES]. [...] Ele veio aqui, deu um seminário para a gente [...] dizendo da importância de se criar doutorados disciplinares, que era uma tendência da pós-graduação no mundo todo [...]. [...] ao que parece, a estratégia da CAPES era de criar doutorados disciplinares. Foi uma situação muito tensa, não foi simples, e nós acabamos por, ainda que divididos, criarmos sim os doutorados disciplinares. A esfera que deliberou sobre isso foi a congregação do Instituto, depois dos debates dos departamentos. A coisa [...] foi tão complicada, o resultado é que alguns professores [...] continuaram a orientar nas Ciências Sociais, por inércia inclusive. [...] do ponto de vista intelectual, eu [...] compreendo essas injunções de caráter administrativo da avaliação, talvez seja mais fácil para uma análise comparativa analisar a Sociologia da Unicamp, da Unesp, da USP, do que a Ciências Sociais,

não é? Então, eu acho que são razões de caráter mais acadêmico-burocrático do que propriamente intelectual. [...] embora sendo tensa, porque a gente ficou “quem é contra” e “quem é a favor”, a gente conseguiu conciliar a questão. (E6)

Bom, aí começou a dar problema. Por quê? Por causa das bolsas. Se você tem doutorado por disciplina, você começa a ter mais bolsas. Então, a Sociologia foi a primeira, falamos: “Nós já temos uma avaliação ótima do mestrado, estamos com [nota] 5. Por essa avaliação temos direito a pedir doutorado. Nós vamos querer ter o doutorado. Não vamos abandonar as Ciências Sociais, os professores continuam lá também, mas nós vamos...”. A Sociologia foi a primeira a conseguir. [...]. A Antropologia reclamou, reclamou, mas logo percebeu que era uma grande vantagem, porque ia ter mais verba. Então a Antropologia fez de conta que não gostou, mas fez igual. A Ciência Política não queria de jeito nenhum. Por quê? Porque a avaliação da Ciência Política era muito pior do que da Sociologia e da Antropologia, então eles corriam risco de não conseguir o doutorado em Ciência Política. A história eu não sei como é que foi. No fim, todos conseguiram, mas não queriam extinguir o doutorado em Ciências Sociais e o coitadinho ficou o patinho feio. [...]. Agora, já quase fechou o ano passado o doutorado em Ciências Sociais, porque ninguém dá bola, ninguém quer ser coordenador. É muito complicado, eu nem sei como é que aquilo funciona. (E7)

Na verdade, [...] havia um processo em âmbito nacional de especialização das disciplinas, Antropologia, Sociologia e Ciência Política. Então, o doutorado [em Ciências Sociais] não conseguia mais dar conta desse tipo de contradição. O que aconteceu é que aqui nós chegamos à conclusão que deveríamos continuar. O problema é que algumas pessoas permaneceram no doutorado em Ciências Sociais, então eles tiveram que refazer esse doutorado em Ciências Sociais, [...] e os outros foram para os departamentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política. A divisão foi essa, foi interna [...]. Foi bastante conflituoso porque teve discussões, teve debates, foi bastante conflituoso. (E8)

Teve muita briga inclusive, muita discussão, muita... Na formação dos doutorados disciplinares muitos colegas que estavam, por exemplo, ligados a uma área, [...] no momento em que foi criado o doutorado [disciplinar] [...] foi todo mundo para o doutorado [disciplinar] [...] e fechou essa área. E alguns, inclusive, não queriam nem manter os seus orientandos no doutorado de Ciências Sociais, então pediram para os orientandos se transferirem para a Ciência Política, ou para a Sociologia, ou para a Antropologia, aconteceu nos três [doutorados disciplinares], e muitos alunos tiveram que migrar de Programa [de Pós-graduação], sair do doutorado de Ciências Sociais e acompanhar o seu professor, o seu orientador, no doutorado [disciplinar] de origem. Então, foi um período muito complicado, muito conturbado. (E9)

Nesses depoimentos, podemos observar claramente as injunções do modelo CAPES de avaliação, no sentido de fomentar a criação dos doutorados disciplinares no IFCH, o que significou, de certo modo, o abandono, pelo menos em parte, do projeto intelectual próprio da pós-graduação na área de Ciências Sociais. Por parte da CAPES, diferentes estratégias foram adotadas para convencer os professores a criarem os doutorados disciplinares em seus respectivos departamentos: emissão de relatórios de avaliação contendo recomendações para a melhoria da nota dos mestrados disciplinares; realização de palestras persuasivas pelos representantes das áreas na CAPES sobre as tendências mundiais na pós-graduação; a vinculação e a submissão do financiamento, principalmente, na forma de bolsas de estudo, à avaliação dos cursos ou programas de pós-graduação. De certo modo, essa última estratégia, a

de vincular e submeter o financiamento à avaliação, aliás, característica do modelo CAPES de avaliação, constituiu-se na principal estratégia utilizada pela CAPES para convencer os professores a criarem os doutorados disciplinares, uma vez que os mestrados disciplinares somente poderiam obter, no máximo, a nota 5, numa escala de 1 a 7, num contexto em que, quanto maior é a avaliação de um curso ou programa de pós-graduação, maior será o seu financiamento.

[...] no doutorado precisa ter Ciências Sociais. Como é que eu vou [...] ter um objeto que eu falo: “Isso é sociológico”. Não dá! [...]. Tem aspectos antropológicos, tem aspectos sociológicos, tem aspectos da Ciência Política. [...]. No doutorado o seu objeto é multifacetado. Como é que você vai dizer: “Não, não, não. Essa parte aqui você para, não pesquisa isso não, não conclui nada, porque isso é da Ciência Política, isso aqui é da Antropologia, isso daqui é da História”. Eu acho que existe doutorado em Ciências Sociais, não existe doutorado em Sociologia. *Agora, existe [doutorado em Sociologia] porque [...] a divisão, é como aconteceu nos Estados Unidos, é de verba! Você foi criando os diversos departamentos por questão financeira, não por causa do conhecimento, não por causa da natureza do objeto. [...]. Porque isso é dinheiro, isso é dinheiro, quer dizer, é verba, é verba, é possibilidade de contratar mais professor, se você cria um departamento. [...]. [Ou seja, você] vai se subjugando à lógica capitalista ((risos)), [...] porque no fim é isso. [...]. No caso da divisão dos Programas de Pós-graduação do IFCH foi isso: é número de bolsas que aumentava muito. [...]. Então, por isso que se resolve [criar os doutorados disciplinares], não porque o objeto seja diferente, é uma decisão econômica e pragmática [...] para se adequar aos financiamentos e a ditadura hoje da CAPES [...].* (E10, itálicos nossos)

Em 2004, depois de muitas “discussões”, “debates” (E8), até mesmo “briga” (E9) entre os professores, pois criou-se uma situação “tensa” de “‘quem é contra’ e ‘quem é a favor’” (E7), a congregação do IFCH aprovou a criação dos doutorados disciplinares, vinculados aos seus respectivos mestrados/departamentos, formando, assim, os PPGs em Sociologia (mestrado/doutorado), em Antropologia Social (mestrado/doutorado)³⁹ e em Ciência Política (mestrado/doutorado)⁴⁰. Ainda que tenham sido criados os doutorados disciplinares, o doutorado em Ciências Sociais, ou PPG em Ciências Sociais (doutorado), não foi extinto, mantendo-se, ainda que de maneira precária, em funcionamento. É verdade que, em decorrência do descredenciamento de muitos professores para atuarem exclusivamente no PPG disciplinar de seu respectivo departamento, o PPG em Ciências Sociais teve que ser reestruturado, passando a contar também com professores de outras faculdades e institutos da Unicamp. Desde então, os PPGs disciplinares do IFCH têm obtido boas e excelentes notas nas avaliações da pós-graduação promovidas pela CAPES. Por sua vez, nessas mesmas

³⁹ Para maiores informações sobre o PPG em Antropologia Social da Unicamp, ver: <<https://www.ifch.unicamp.br/ifch/pos/antropologia>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

⁴⁰ Para maiores informações sobre o PPG em Ciência Política da Unicamp, ver: <<https://www.ifch.unicamp.br/ifch/pos/cienciapolitica>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

avaliações, o PPG em Ciências Sociais tem diminuído progressivamente sua nota, obtendo na última avaliação quadrienal a nota 4 (Tabela 3), vale lembrar, “nota mínima para renovar o reconhecimento” de PPGs com cursos de doutorado (CAPES, 2018c)⁴¹.

Tabela 3. Área de sociologia, antropologia e ciência política da Unicamp por Programa de Pós-graduação, curso, ano de criação e avaliações da CAPES (2004-2016).

Programa de Pós-graduação	Curso	Ano de criação	Avaliações da CAPES				
			Área de avaliação	2004-2006	2007-2009	2010-2012	2013-2016
Sociologia	Mestrado	1974	Sociologia	5	6	6	6
	Doutorado	2004					
Antropologia Social	Mestrado	1971	Antropologia e Arqueologia	5	5	6	5
	Doutorado	2004					
Ciência Política	Mestrado	1974	Ciência Política e Relações Internacionais	5	5	5	6
	Doutorado	2004					
Ciências Sociais	Doutorado	1985	Sociologia	6	5	5	4

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Plataforma Sucupira* da CAPES (2018d).

[...] se você olhar um pouco a história do doutorado em Ciências Sociais, algumas áreas desapareceram e outras foram redefinidas, e é claro que outras emergiram também. [...] *a Ciências Sociais ela caiu de [nota, de] 6 para 5 [e de 5 para 4]. Por quê? Porque boa parte de seus professores apenas se dedicaram aos Programas [de Pós-graduação] disciplinares.* Houve uma ampliação, nós tivemos gente da [Faculdade de] Educação que veio para as Ciências Sociais [...], [...] da FEAGRI [(Faculdade de Engenharia Agrícola)], colegas da Economia, da Geociências. Então, é um doutorado que se manteve [...] interdisciplinar [...]. *Mas, mesmo assim, a produção científica caiu [...].* (E11, itálicos nossos)

Atualmente, o PPG em Ciências Sociais (doutorado), após passar por um processo interno de reestruturação das suas linhas de pesquisa e do seu corpo docente, tem mantido o seu caráter interdisciplinar, embora sua produção científica esteja em declínio, o que tem refletido na sua nota. Entre os professores entrevistados, tivemos o depoimento de um professor, estudante egresso do PPG em Ciências Sociais, que se diz defensor desse doutorado: “Pena que estão tentando desmanchar ele de várias maneiras” (E12). Ao que parece, o PPG em Ciências Sociais, símbolo do projeto intelectual da pós-graduação do IFCH, ainda tem um futuro incerto. Até porque, embora haja uma defesa do PPG em Ciências Sociais, por parte dos professores entrevistados, parece haver uma certa dificuldade de resistir

⁴¹ Na Portaria nº 182, de 14 de agosto de 2018, da CAPES, que dispõe sobre os processos avaliativos das propostas de cursos novos e dos PPGs em funcionamento, lê-se, em seu art. 11, que “Após a avaliação periódica, cada programa em funcionamento receberá apenas uma nota, na escala de 1 (um) a 7 (sete). *I - Serão regulares os programas que receberem nota igual ou superior a 4 (quatro); II - Serão desativados os programas que receberem nota inferior a 3 (três); e, III - Programas que receberem nota 3 (três): a) serão regulares se compostos por apenas um curso de mestrado; e, b) serão desativados os programas compostos por mestrado e doutorado ou aqueles com nível de doutorado.*” (CAPES, 2018c, itálicos nossos)

ao seu abandono devido às injunções do modelo CAPES de avaliação, conforme é perceptível no depoimento a seguir.

A razão que eu estou saindo das Ciências Sociais é isso, quer dizer, para dar conta dos orientandos na Sociologia eu não posso ter orientandos na Ciências Sociais. [...] eu saio com um certo constrangimento. Eu acho que conseguiria manter a capacidade de orientação individualmente nos dois Programas, mas, do ponto de vista da determinação, que não é do departamento, mas é externa, que é da CAPES, realmente está complicado [...]. Eu já tive que dizer “não” a orientandos na Sociologia porque tinha outros orientandos nas Ciências Sociais. Então, isso me leva a um certo constrangimento, [...] eu não queria estar saindo do Programa, o meu desejo. Então, eu não sei se é uma imposição. Acho que o departamento é um órgão mediador aqui, mas ele não conseguiu resistência para dizer “não” a uma injunção de uma agência de fomento que é a CAPES. (E13)

Em contrapartida, no caso do PPG em Sociologia, após a criação do seu doutorado, ele tem se consolidado ano a ano, obtendo nas últimas três avaliações da pós-graduação a nota 6, o que permitiu-lhe ingressar no grupo de PPGs pertencentes ao Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) da CAPES, que tem como objetivo “apoiar projetos educacionais e de pesquisa coletivos dos programas de pós-graduação avaliados com notas 6 ou 7, a fim de manter o padrão de qualidade desses programas de pós-graduação, buscando atender mais adequadamente as suas necessidades e especificidades” (CAPES, 2017b). Com isso, o PPG em Sociologia pôde aumentar, significativamente, o número de bolsas de estudo, sobretudo, no doutorado: em 2004, o PPG em Sociologia contava com oito bolsas de mestrado e nenhuma de doutorado, ao passo que, em 2016, havia 12 bolsas de mestrado e 26 de doutorado (CAPES, 2018b).

[...] o nosso foi implantado há 10 anos, o nosso Programa de Sociologia. [...]. A gente completou 10 anos em 2014, a gente completou 10 anos de Programa. E aí gente fez o caminho que era natural, enfim, em 10 anos nos tornamos um Programa nota 6. *Eu acho que isso seja talvez o nosso limite. É muito difícil nos tomarmos um Programa nota 7. [...]. Estamos aqui no 6 e eu pelo menos lido tranquilamente se for para ser um Programa [nota] 5.* (E14, itálicos nossos)

Sinto dizer, o Programa de Pós-graduação em Sociologia, pelo menos do que foi apresentado ontem numa reunião para a gente para discutir a pós-graduação, nós estamos beirando, um perigo real e imediato, de cair de nota de 6 para 5. Por quê? Porque baixou nossa produtividade em termos de artigos, porque a gente não tem PROCAD [(Programa Nacional de Cooperação Acadêmica)], porque a gente não está investindo em coisas que outros Programas estão investindo [...].

P: A nota cair de 6 para 5 implica no que, por exemplo?

E⁴²: *Implica perder dinheiro, perder o número de bolsas CAPES, perder um dinheiro que vai ser mandado via PROEX, enfim.* (E15, itálicos nossos)

⁴² Nas entrevistas transcritas **P** e **E** equivalem, respectivamente, à “pesquisador” e “professor entrevistado”.

[...] a Sociologia é um Programa [de Pós-graduação] PROEX, tem essa linguagem de excelência, ele é [nota] 6 [...]. *Mas não sei o que vai ser do futuro.* (E16, itálicos nossos)

Embora o PPG em Sociologia tenha, nesses últimos anos, se consolidado e aumentado o número de bolsas de estudo, a manutenção da sua nota 6 e permanência no PROEX ainda é incerto no futuro. Neste sentido, o PPG em Sociologia aproxima-se do PPG em Ciências Sociais e ambos, sob o domínio do modelo CAPES de avaliação, integram a área de sociologia da Unicamp da qual fazem parte os professores investigados nesse trabalho.

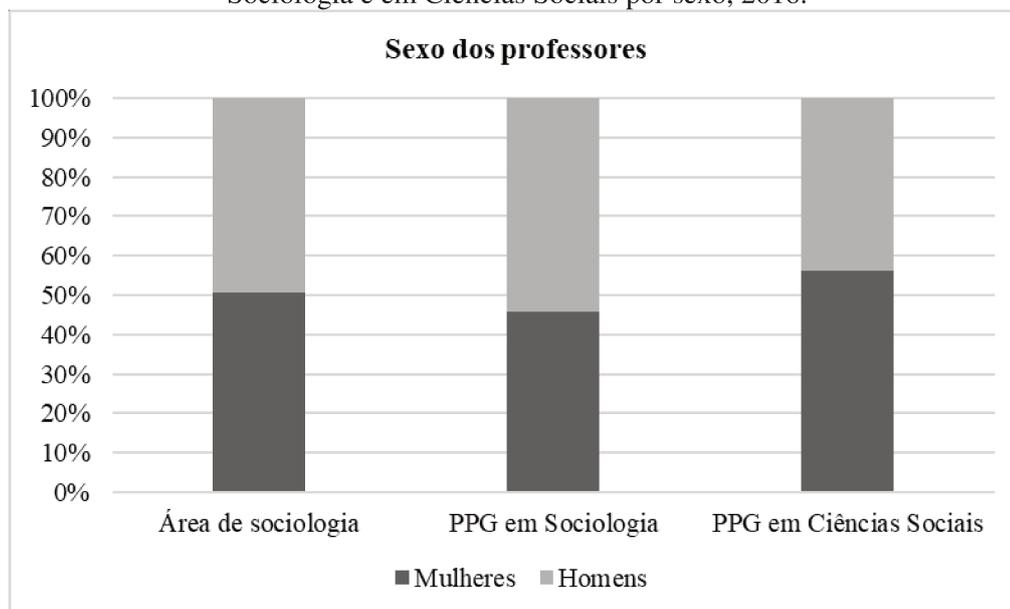
2.2. Os professores de sociologia: “nós pulamos uma geração de contratação”

“Nós pulamos uma geração de contratação praticamente” (E17)

Os professores de sociologia da Unicamp representam 65 professores universitários que, no ano de 2016, estavam credenciados como docentes permanentes e/ou colaboradores no PPG em Sociologia e/ou no PPG em Ciências Sociais. Para melhor conhecermos esse coletivo de trabalhadores, que constituem os sujeitos investigados, apresentaremos a seguir o seu perfil socioprofissional.

Dos 65 professores de sociologia da Unicamp existentes em 2016, 41 deles estavam credenciados no PPG em Ciências Sociais (63,1%), 17 no PPG em Sociologia (26,1%) e sete em ambos os PPGs (10,8%). Ou seja, 48 professores estavam credenciados no PPG em Ciências Sociais (41 docentes permanentes e sete colaboradores) e 24 no PPG em Sociologia (19 docentes permanentes e cinco colaboradores). Os professores credenciados no PPG em Sociologia, na sua quase totalidade, eram professores efetivos ou aposentados do departamento de sociologia, enquanto que os professores credenciados no PPG em Ciências Sociais eram professores efetivos ou aposentados de diferentes departamentos do IFCH (sociologia, antropologia e ciência política, principalmente), de outras unidades da Unicamp (FE, IE, FEAGRI, IEL, IA etc.) ou, até mesmo, de outras universidades públicas do estado de São Paulo (Unesp e UFSCar).

Gráfico 1. Percentual de professores de sociologia da Unicamp e dos Programas de Pós-graduação em Sociologia e em Ciências Sociais por sexo, 2016.

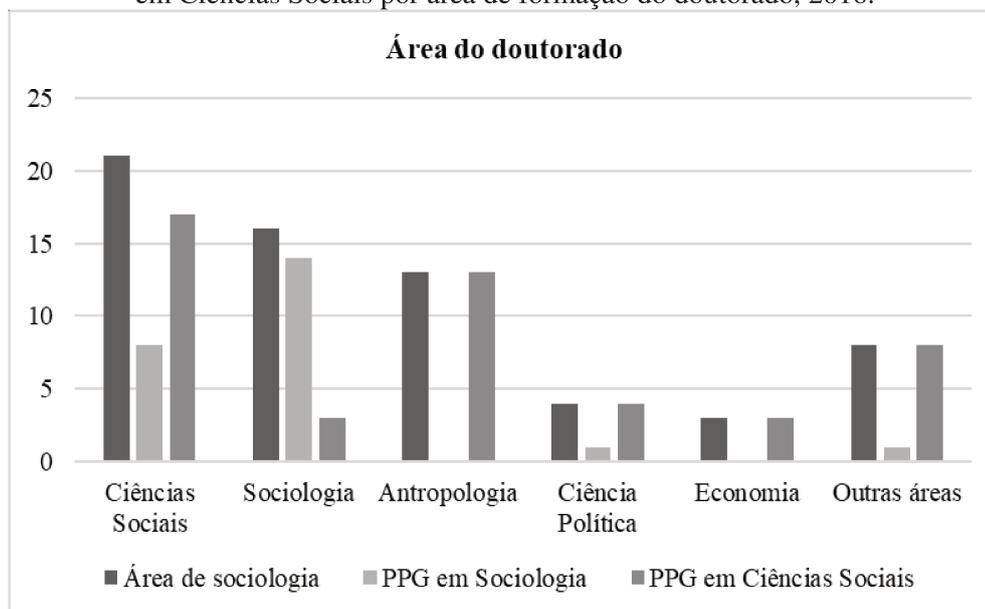


Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Sistema de Informação de Pesquisa, Ensino e Extensão - SIPEX* da Unicamp (2018b) e *Plataforma Lattes* do CNPq (2018b).

Em relação ao sexo desses professores (Gráfico 1), havia certo equilíbrio na sua composição, sendo 33 mulheres (50,8%) e 32 homens (49,2%), com ligeira predominância de professores homens no PPG em Sociologia (54,2%) e de professoras mulheres no PPG em Ciências Sociais (56,2%). Contudo, embora houvesse tal equilíbrio, conforme poderemos verificar nesse e em outros capítulos, a divisão sexual do trabalho e as desigualdades entre os sexos constituem-se em aspectos invariáveis que atravessam transversalmente o trabalho dos professores de sociologia da Unicamp.

No que diz respeito à formação dos professores de sociologia da Unicamp, é possível avaliá-la considerando exclusivamente o título de doutor, em função da área de formação (Gráfico 2), da Instituição de Ensino Superior (IES) (Gráfico 3) e do período de conclusão do doutorado (Gráfico 4).

Gráfico 2. Professores de sociologia da Unicamp e dos Programas de Pós-graduação em Sociologia e em Ciências Sociais por área de formação do doutorado, 2016.

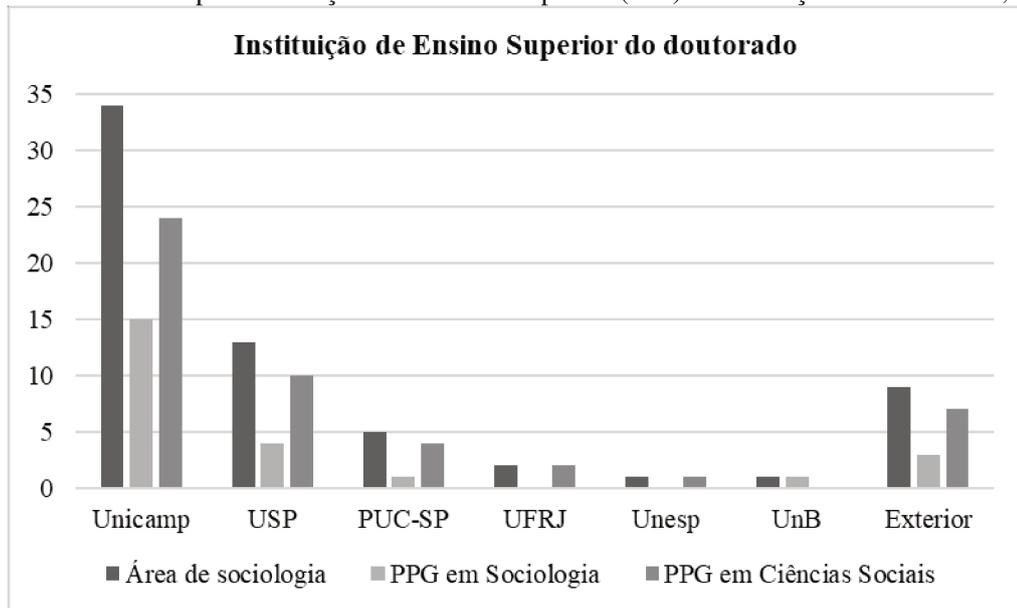


Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Sistema de Informação de Pesquisa, Ensino e Extensão - SIPEX* da Unicamp (2018b) e *Plataforma Lattes* do CNPq (2018b).

De maneira geral, mais de três quartos dos professores de sociologia da Unicamp (76,9%) realizaram sua formação de doutorado nas áreas de Ciências Sociais (32,3%), Sociologia (24,6%) e Antropologia (20,0%). No entanto, considerando separadamente cada um dos PPGs, observamos que no PPG em Sociologia predominam, na formação de doutorado, as áreas de Sociologia (58,3%) e Ciências Sociais (33,3%), enquanto no PPG em Ciências Sociais sobressaem-se as áreas de Ciências Sociais (35,4%) e Antropologia (27,1%). Os professores com formação de doutorado em outras áreas (13,8%), como Ciência Política, Economia, História, Geografia, Filosofia, Educação, Psicologia etc., em sua quase totalidade, estavam credenciados no PPG em Ciências Sociais, PPG de caráter interdisciplinar.

No que tange à IES de formação do doutorado (Gráfico 3), observa-se nitidamente um processo de endogenia, típico das universidades mais antigas e consolidadas (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009), uma vez que mais da metade dos professores de sociologia da Unicamp (52,3%) realizaram sua formação de doutorado na própria instituição, processo esse mais acentuado no PPG em Sociologia (62,5%) do que no PPG em Ciências Sociais (50,0%). Essa endogenia explica-se, por um lado, pelo ingresso de muitos professores na universidade, sobretudo, nas décadas de 1970 e 1980, sem terem ainda o título de doutor, obtendo essa titulação posteriormente na própria instituição, e, por outro lado, pela contratação de muitos professores, principalmente, na década de 2010, que obtiveram sua formação graduada e pós-graduada exclusivamente na Unicamp.

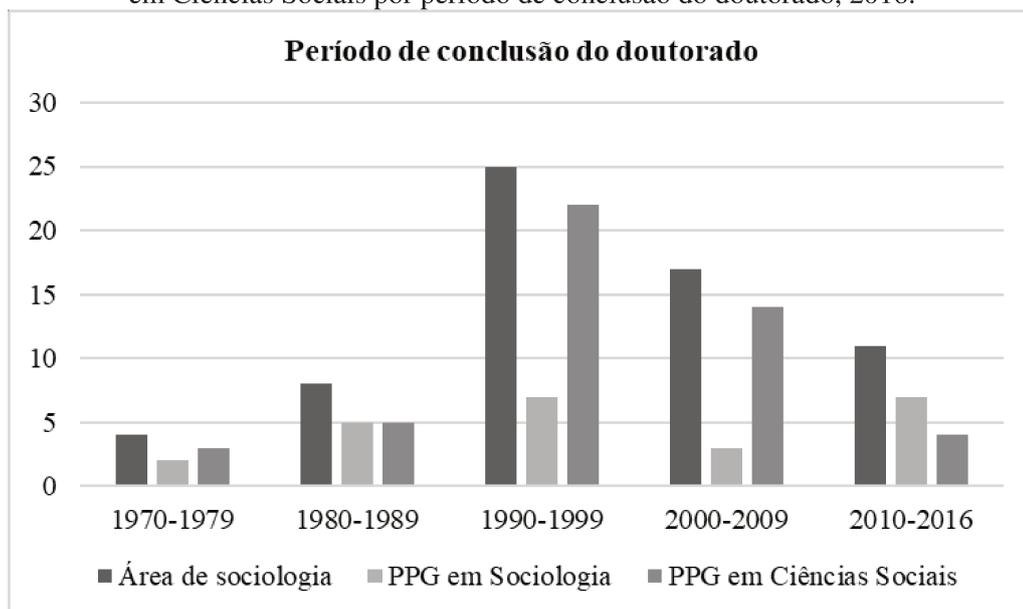
Gráfico 3. Professores de sociologia da Unicamp e dos Programas de Pós-graduação em Sociologia e em Ciências Sociais por Instituições de Ensino Superior (IES) de formação do doutorado, 2016.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Sistema de Informação de Pesquisa, Ensino e Extensão - SIPEX* da Unicamp (2018b) e de *Plataforma Lattes* do CNPq (2018b).

Outra parte expressiva dos professores de sociologia da Unicamp realizaram sua formação de doutorado, ou na USP (20,0%), ou em IES no exterior (13,8%), em países como França, Inglaterra e Estados Unidos. Somando-se esse grupo de professores aos professores que realizaram sua formação de doutorado na própria instituição, tem-se que 86,1% dos professores de sociologia da Unicamp obtiveram sua formação de doutorado em IES de prestígio nacional e/ou internacional (no Brasil, na USP e Unicamp; no exterior, na *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, *University of Cambridge*, *Stanford University* e *The New School for Social Research*).

Gráfico 4. Professores de sociologia da Unicamp e dos Programas de Pós-graduação em Sociologia e em Ciências Sociais por período de conclusão do doutorado, 2016.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Sistema de Informação de Pesquisa, Ensino e Extensão - SIPEX* da Unicamp (2018b) e de *Plataforma Lattes* do CNPq (2018b).

Em relação ao período de conclusão do doutorado (Gráfico 4), mais de quatro quintos dos professores de sociologia da Unicamp (81,5%) concluíram seu doutorado nas décadas de 1990 (38,5%), 2000 (26,1%) ou 2010 (16,9%), períodos de expansão e consolidação da pós-graduação no país. Por sua vez, poucos são os professores que concluíram seu doutorado nas décadas de 1970 (6,2%) ou 1980 (12,3%). No PPG em Ciências Sociais predominam os professores com doutorado concluído nas décadas de 1990 (45,8%) ou 2000 (29,2%), enquanto no PPG em Sociologia sobressaem os professores com doutorado concluído nas décadas de 1990 (29,2%) ou 2010 (29,2%).

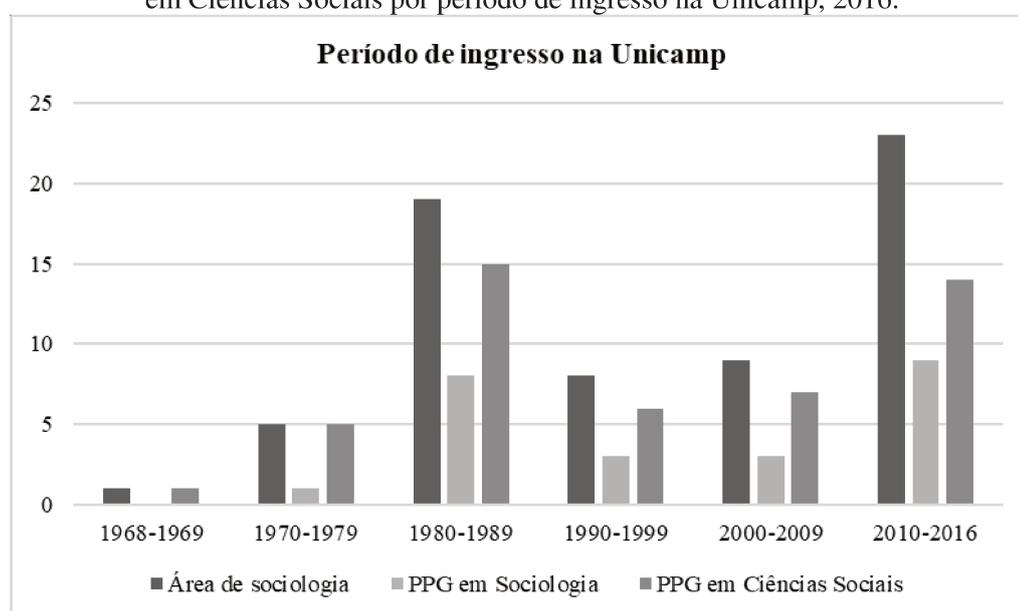
No que tange ao período de ingresso na Unicamp (Gráfico 5), além da geração de “professores pioneiros” do IFCH, que ingressaram na universidade no final da década de 1960 (1,5%) e durante a década de 1970 (7,7%), destacam-se duas gerações de professores de sociologia: os “professores com mais tempo de trabalho”, que ingressaram na Unicamp nas décadas de 1980 e 1990 (41,6%), e os “professores com menos tempo de trabalho”, que ingressaram na década de 2010 (35,4%). Embora haja uma geração intermédia de professores de sociologia, que ingressaram na Unicamp na década de 2000 (13,8%), sua participação percentual é diminuta, o que revela um período, mais ou menos longo, de diminuição do número de contratação de professores.

Nós pulamos uma geração de contratação praticamente [...]. Então, aposentava um professor - começou a ter aposentadoria -, não substituíamos [...]. Isso foi muito ruim, porque nós ficamos com um buraco aí de geração. Então, faz o quê? Cinco anos, seis anos, que começou a entrar

gente nova. Então, [...] tem um buraco, se você for olhar, no caso da sociologia, na idade. Agora, de uns cinco, seis anos para cá, é que nós atingimos o equilíbrio. Agora começou: aposenta, contrata outro; aposenta, contrata outro. (E18, itálicos nossos)

O departamento de sociologia [...], a realidade hoje é que ele tem gerações muito distantes entre si por conta dessa coisa de ter ficado muito tempo sem fazer concurso. Então, [tem] a geração anterior [...] [e] a geração mais nova do departamento. [...]. O que acontece, metade do departamento é uma geração que tinha feito concurso aqui na década de [19]80, [19]90, e que está na eminência dos 60 para os 70 anos, perto de se aposentar [...]. Aí essa geração, dos anos [19]80 e [19]90, só vai ter um outro concurso para um cara que vai entrar em 2004, [...] que está na casa dos 50 anos. Aí esse cara de 2004 vai ter, só depois de quase seis, sete anos, dois professores que vão entrar [...], isso aí por volta de 2011, quando eles entraram. [...]. E eu [...] [e outros professores], quando a gente entrou, só foi em 2013, 2014. (E19, itálicos nossos)

Gráfico 5. Professores de sociologia da Unicamp e dos Programas de Pós-graduação em Sociologia e em Ciências Sociais por período de ingresso na Unicamp, 2016.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Sistema de Informação de Pesquisa, Ensino e Extensão - SIPEX* da Unicamp (2018b) e de *Plataforma Lattes* do CNPq (2018b).

Antes de analisarmos as carreiras e os regimes de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp, parece oportuno conhecermos as carreiras e os regimes de trabalho docente existentes na universidade. Na Unicamp, a principal carreira docente é a carreira (i) Magistério Superior (MS), correspondendo, em 2016, a 87,7% do total de postos de trabalho docente. Nessa carreira, três são os regimes de trabalho praticáveis: (a) Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP), com jornada de trabalho de 40 horas semanais e em dedicação exclusiva (em 2016, equivalente a 94,5% do total de postos de trabalho docente na carreira MS); (b) Regime de Turno Completo (RTP), com jornada de trabalho de 24 horas semanais (4,1%); e, (c) Regime de Turno Parcial (RTC), com jornada de trabalho de 12 horas semanais (1,4%). Além da carreira MS, há também um conjunto de outras carreiras docentes, comumente denominadas de “carreiras especiais”: (ii) Magistério Secundário Técnico (MST)

nos Colégios Técnicos de Campinas (COTUCA) e de Limeira (COTIL) (em 2016, equivalente a 8,8% do total de postos de trabalho docente na universidade); (iii) Magistério Técnico Superior (MTS) na Faculdade de Tecnologia (FT) de Limeira (1,0%); (iv) Magistério Artístico (MA) no Instituto de Artes (IA) (0,9%); (v) Docente em Ensino de Línguas (DEL) no Centro de Ensino de Línguas (CEL) (1,2%); e, (vi) Docente em Educação Especial e Reabilitação (DEER) no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação (CEPRE) da Faculdade de Ciências Médias (FCM) (0,4%). Devemos citar, ainda que não sejam propriamente carreiras docentes, a carreira de (vii) Pesquisador (Pq) nos Centros e Núcleos Interdisciplinares de Pesquisa - em 2016, havia 93 pesquisadores⁴³ - e o (viii) Programa de Professor Colaborador nas faculdades e institutos da universidade - com 310 professores colaboradores⁴⁴ (UNICAMP, 2017). Em relação ao Programa de Professor Colaborador, Souza (2018, p. 86-87) verificou em sua pesquisa que

[...] os professores aposentados assinaram um termo de adesão ao programa de voluntariado. As motivações que levam esses professores à assinatura do termo de adesão são “necessidade de manter o vínculo institucional com a universidade”, o “interesse em continuar pesquisando”, “o prazer pelo trabalho”, o “apreço pela universidade”. “Não quero parar de trabalhar, mas não suportava a intensidade do trabalho”. De forma geral, esses professores mantêm o vínculo somente com os programas de pós-graduação. Trata-se de um trabalho altamente qualificado sem a contrapartida financeira, o que desvela a precarização do trabalho docente voluntário [...]⁴⁵.

À vista disso, para fins de análise, ao menos três observações preliminares devem ser consideradas em relação às carreiras e aos regimes de trabalho docente na Unicamp: primeiro, que a carreira MS, sobretudo, em RDIDP, é a carreira docente majoritária na universidade; segundo, que há um conjunto de demais carreiras docentes residuais (MST, MTS, MA, DEL e DEER) e de vocações específicas (magistério no secundário técnico, no técnico superior, nas artes, no ensino de línguas e na educação especial e reabilitação) na universidade; terceiro, que o Programa de Professor Colaborador, em razão do seu quantitativo/tamanho, apresenta importância para a compreensão dos postos de trabalho docente na universidade. Sendo

⁴³ Sobre a carreira de Pesquisador (Pq), ver: Unicamp (2005).

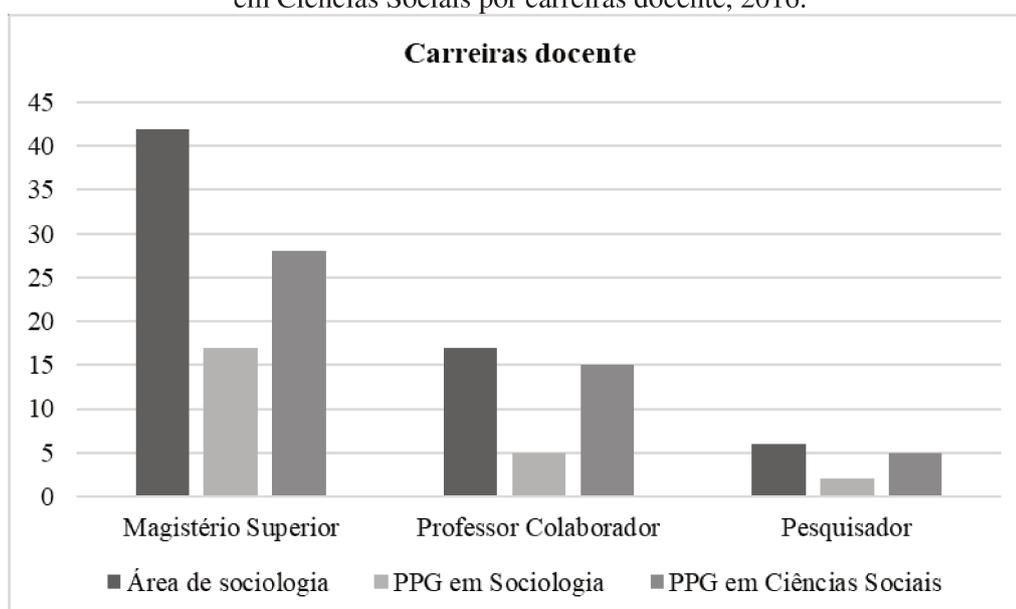
⁴⁴ Sobre o Programa de Professor Colaborador, ver: Unicamp (2006).

⁴⁵ Em relação ao trabalho docente voluntário nas universidades públicas brasileiras, enquanto forma de contratação precária de professores aposentados para a pós-graduação, ver: Guimarães, Soares e Casagrande (2012) e Silva e Nogueira (2014).

assim, consideremos a seguir as carreiras e os regimes de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp⁴⁶.

Em 2016, a maior parte dos professores de sociologia da Unicamp pertenciam à carreira MS (64,6%). Havia também professores pertencentes ao Programa de Professor Colaborador (26,2%) e à carreira Pq (9,2%). No caso do PPG em Sociologia, os professores na carreira MS eram dominantes (70,8%), seguidos daqueles no Programa de Professor Colaborador (20,9%) e na carreira Pq (8,3%), enquanto que, no PPG em Ciências Sociais, os professores na carreira MS, embora dominantes, tinham uma menor participação percentual (58,3%), seguidos daqueles no Programa de Professor Colaborador (31,3%), com maior participação percentual, e na carreira Pq (10,4%) (Gráfico 6).

Gráfico 6. Professores de sociologia da Unicamp e dos Programas de Pós-graduação em Sociologia e em Ciências Sociais por carreiras docente, 2016.



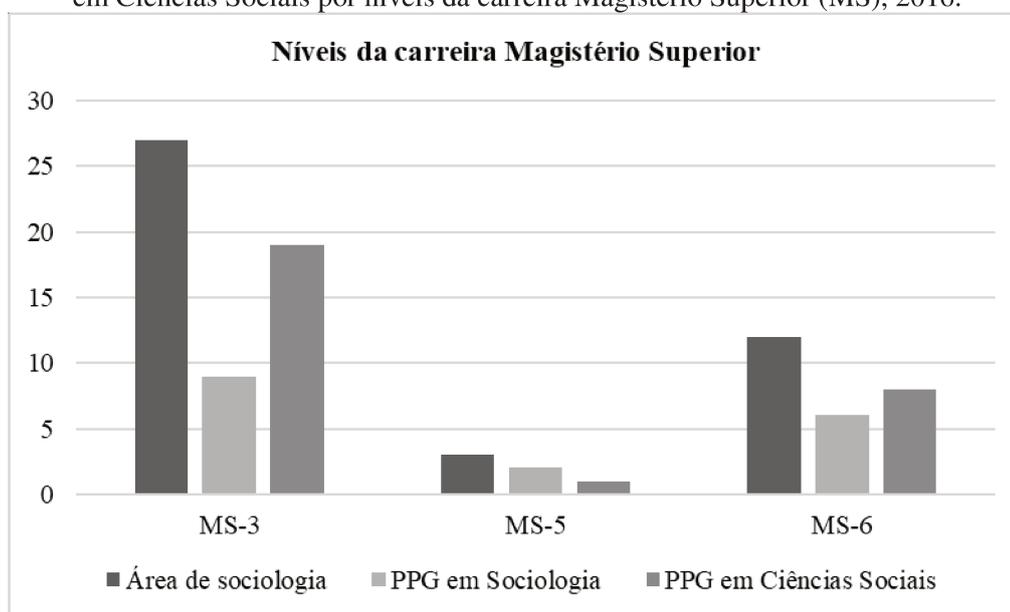
Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Sistema de Informação de Pesquisa, Ensino e Extensão - SIPEX* da Unicamp (2018b).

Os professores de sociologia da Unicamp pertencentes à carreira MS, em sua quase totalidade, localizavam-se, ou no nível inicial da carreira, o de Professor Doutor (MS-3) (64,3%), ou no nível mais alto da carreira, o de Professor Titular (MS-6) (28,3%). Proporcionalmente, havia mais professores titulares (MS-6) no PPG em Sociologia (35,2%) do que no PPG em Ciências Sociais (28,6%), enquanto, professores doutores (MS-3) eram

⁴⁶ Excluem-se da análise que se segue três professores de sociologia (dois homens e uma mulher) que, embora credenciados como docentes permanentes e/ou colaboradores nos PPGs em Sociologia ou em Ciências Sociais, eram professores de outras universidades públicas do estado de São Paulo (Unesp e UFSCar).

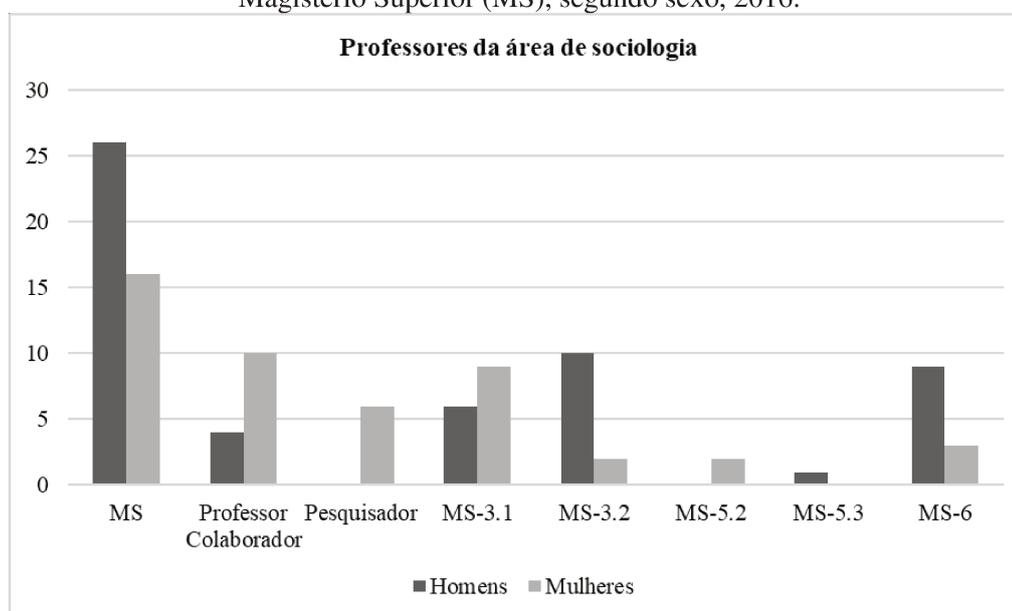
mais representativos no PPG em Ciências Sociais (67,8%) do que no PPG em Sociologia (52,9%) (Gráfico 7).

Gráfico 7. Professores de sociologia da Unicamp e dos Programas de Pós-graduação em Sociologia e em Ciências Sociais por níveis da carreira Magistério Superior (MS), 2016.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Sistema de Informação de Pesquisa, Ensino e Extensão - SIPEX* da Unicamp (2018b).

Gráfico 8. Professores da área de sociologia da Unicamp por carreiras docente e níveis da carreira Magistério Superior (MS), segundo sexo, 2016.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Sistema de Informação de Pesquisa, Ensino e Extensão - SIPEX* da Unicamp (2018b).

Em 2016, entre os professores de sociologia da Unicamp, embora houvesse equilíbrio entre homens e mulheres na composição do corpo docente nessa área e nos PPGs em Sociologia e em Ciências Sociais (ver Gráfico 1), nota-se nitidamente a existência do

princípio da hierarquização, nos termos de Kergoat (2009), que se expressa pelas desigualdades entre os sexos nas carreiras MS e Pq e no Programa de Professor Colaborador (Gráfico 8). No caso da carreira MS, aquela que registra a menor participação feminina (38,1%), sua base, o nível de Professor Doutor I (MS-3.1), com menores salários, é constituída predominantemente pelas mulheres, enquanto seu topo, o nível de Professor Titular (MS-6), com maiores salários, é dominado pelos homens. Mesmo na base da carreira MS, os homens localizam-se no nível mais alto, o de Professor Doutor II (MS-3.2). Já na carreira Pq, dedicada exclusivamente às atividades de pesquisa e de orientação na pós-graduação, porém com menores salários quando comparados à carreira MS, as mulheres são dominantes (100,0%), não existindo um homem sequer⁴⁷. Por fim, no Programa de Professor Colaborador, forma precária e voluntária de contratação de professores aposentados para a pós-graduação, “sem ônus para a universidade” e que “não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afim” (UNICAMP, 2006), as mulheres são dominantes (71,4%).

Essa segregação hierárquica também se manifesta no instituto de trabalho dos professores de sociologia, o IFCH (Tabela 4). Isto porque, embora a participação feminina em postos de trabalho docente nesse instituto seja superior ao registrado na Unicamp - em 2016 havia uma diferença de quase seis pontos percentuais -, as desigualdades entre os sexos na carreira acadêmica tendem a se aprofundar, ao menos quando se consideram as chances das mulheres em acessar os níveis mais altos da carreira MS, isto é, os níveis de Professor Associado (MS-5) e Professor Titular (MS-6).

Tabela 4. Professores do IFCH, segundo distribuição percentual por níveis da carreira Magistério Superior (MS) e sexo, 2004-2016.

Nível da carreira	2004			2016		
	Mulheres	Homens	Total	Mulheres	Homens	Total
MS-1 - Instrutor*	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
MS-2 - Professor Assistente*	3,1	1,7	2,2	0,0	0,0	0,0
MS-3 - Professor Doutor	56,3	46,6	50,0	67,6	54,9	60,2
MS-5 - Professor Associado	25,0	22,4	23,3	16,2	19,6	18,2
MS-6 - Professor Titular	15,6	29,3	24,4	16,2	25,5	21,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

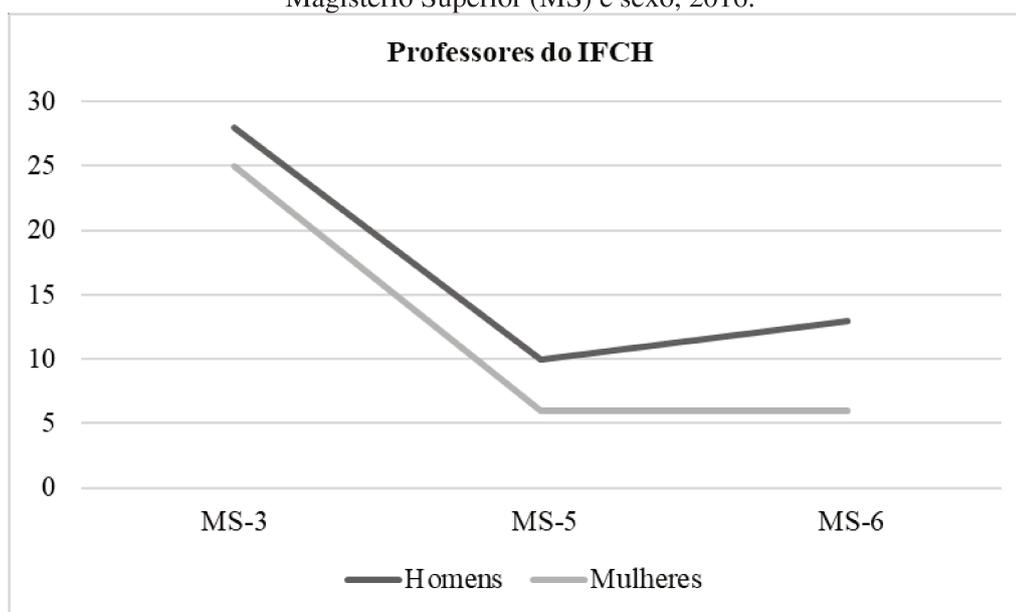
Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Anuários estatísticos* da Unicamp (2017).

Nota: * Níveis da carreira MS residuais, extintos a partir de 2011.

⁴⁷ Sobre as diferenças salariais entre a carreira MS, em seus diferentes níveis (Professor Doutor - MS-3; Professor Associado - MS-5; e, Professor Titular - MS-6), e a carreira Pq da Unicamp, ver Apêndice C.

Se, em 2004, no IFCH, o nível de Professor Doutor (MS-3), base da carreira MS, era ocupada por 56,3% das mulheres, em 2016, nesse mesmo nível, havia 67,6% de mulheres. Entretanto, nos níveis de Professor Associado (MS-5) e Professor Titular (MS-6), níveis mais altos da carreira MS, a participação das mulheres nesse mesmo período diminuiu, passando de 40,6%, em 2004, para 32,4%, em 2016. Essa situação torna-se ainda mais dramática quando se compara conjuntamente a participação de homens e mulheres na base e no topo da carreira MS em 2016: no nível de Professor Doutor (MS-3), a participação das mulheres em relação aos homens é maior em 12,7%, ao passo que no nível de Professor Titular (MS-6) a participação dos homens em relação às mulheres é maior 9,3%. Ou seja, no IFCH as professoras ocupam a base da carreira MS, enquanto os homens figuram no seu topo (Gráfico 9).

Gráfico 9. Professores do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) por níveis da carreira Magistério Superior (MS) e sexo, 2016.



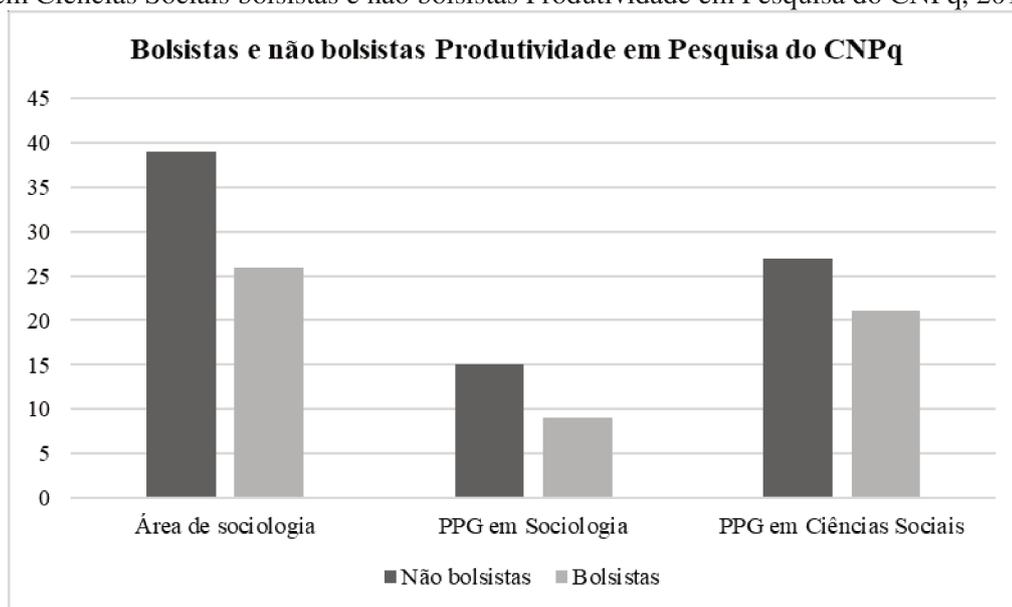
Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Anuários estatísticos* da Unicamp (2017).

À vista desses dados, que informam as desigualdades entre os sexos na carreira acadêmica dos professores de sociologia da Unicamp, é possível dizer que as mulheres tendem a se concentrar no nível inicial da carreira docente ou em carreiras com piores salários e formas mais precárias de contratação, como o trabalho voluntário, ao passo que os homens, em sua maior parte, aglutinam-se nos níveis mais altos da carreira docente, com melhores salários, maior prestígio acadêmico e mais poder universitário.

Em relação ao *status* acadêmico dos professores de sociologia da Unicamp, podemos delineá-lo a partir da somatória do *capital científico*⁴⁸ de cada professor. No Brasil, a maneira mais elementar de avaliar o capital científico - e, por extensão, o *status* acadêmico - dos professores universitários é verificar se esses possuem ou não a bolsa Produtividade em Pesquisa do CNPq, “destinada a *pesquisadores que se destaquem entre seus pares*, valorizando sua produção científica segundo critérios normativos” (CNPq, 2015, *itálicos nossos*).

A bolsa de produtividade [em pesquisa] do CNPq, que **beneficia cerca de 10% dos docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* do país**, tornou-se símbolo de *status* acadêmico: mais do que um bônus financeiro, que talvez não ultrapasse em média a um quinto do salário dos seus beneficiários, tem um peso significativo como *capital acadêmico*. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 155, *itálicos dos autores, negritos nossos*)

Gráfico 10. Professores de sociologia da Unicamp e dos Programas de Pós-graduação em Sociologia e em Ciências Sociais bolsistas e não bolsistas Produtividade em Pesquisa do CNPq, 2016.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Plataforma Lattes* do CNPq (2018b).

Embora a maioria dos professores de sociologia da Unicamp não possua bolsa Produtividade em Pesquisa do CNPq (60,0%), o percentual de professores bolsistas é

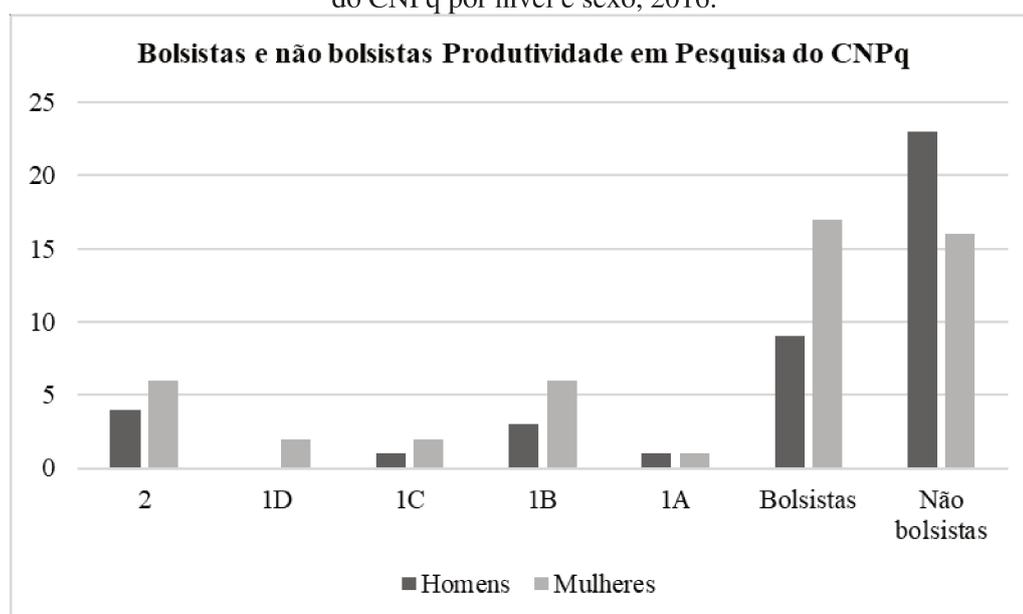
⁴⁸ Segundo Bourdieu (2004, p. 26), “o capital científico é uma espécie particular do capital simbólico (o qual, sabe-se, é sempre fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico (o número de menções do *Citation Index* é um bom indicador, [...] os prêmios Nobel ou, em escala nacional [- no contexto francês], as medalhas do *CNRS* [(*Centre National de la Recherche Scientifique*)] e também as traduções para as línguas estrangeiras”.

extremamente alto (40,0%) se comparado com o país, tendo em vista ser essa bolsa um símbolo de reconhecimento e de consagração no campo acadêmico-científico (Gráfico 10).

Claro que todo mundo quer ter, né? Primeiro, porque é dinheiro, e depois, porque é prestígio. Para o programa de pós[-graduação], número de bolsistas produtividade [em pesquisa] pega bem, pesa positivamente. (E20, itálicos nossos).

No PPG em Ciências Sociais, por congregar muitos professores com mais tempo de trabalho, o percentual de professores bolsistas Produtividade em Pesquisa do CNPq é bem maior (56,3%) do que no PPG em Sociologia (37,5%). Conquanto, as professoras de sociologia da Unicamp estejam nos níveis mais baixos e precários da carreira acadêmica, são elas as que predominam entre os professores bolsistas Produtividade em Pesquisa do CNPq (65,4%), em seus diferentes níveis (Gráfico 11).

Gráfico 11. Professores de sociologia da Unicamp bolsistas e não bolsistas Produtividade em Pesquisa do CNPq por nível e sexo, 2016.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Plataforma Lattes* do CNPq (2018b).

Sendo assim, se “é mito a afirmativa de que mulheres cientistas produzem menos que homens” (LETA, 2003, p. 273) e, por isso mesmo, “sendo menos produtivas, é de se esperar que as mulheres recebam menor recompensa que os homens, recompensa esta que se manifesta [...] em reconhecimento dos pares e consequentemente promoção na carreira acadêmica” (VELHO; LEÓN, 2009, p. 315), percebe-se que o lugar subordinado das mulheres na carreira acadêmica na área de sociologia da Unicamp decorre da persistente segregação hierárquica existente na ciência e na educação superior brasileira. Até porque, conforme constata uma professora entrevistada, “o ambiente acadêmico é um ambiente um pouco impermeável à presença da mulher” (E21)

Resumidamente, é possível dizer que, em 2016, o perfil socioprofissional dos professores de sociologia da Unicamp era o seguinte: havia, de maneira proporcional, professores homens e professoras mulheres, sendo esses efetivos ou aposentados, procedentes, sobretudo, de diferentes departamentos do IFCH (sociologia, antropologia e ciência política, principalmente), mas também de outras unidades de ensino e pesquisa da universidade (FE e IE, principalmente), e que estavam credenciados em um ou em dois PPGs na área de sociologia (um maior, o PPG em Ciências Sociais, e outro menor, o PPG em Sociologia). Em sua maioria, esses professores realizaram sua formação de doutorado nas áreas de Ciências Sociais, Sociologia e Antropologia, sobretudo, na própria Unicamp, mas também na USP ou em IES do exterior, em países como França, Inglaterra e Estados Unidos, no decorrer das décadas de 1990, 2000 e 2010. De modo geral, esses professores constituíam dois grupos geracionais muito bem definidos: os professores com mais tempo de trabalho, que ingressaram na universidade nas décadas de 1980 e 1990, e os professores com menos tempo de trabalho, ingressantes na década de 2010. Além disso, a maior parte dos professores pertenciam à carreira MS, notadamente, no nível inicial (Professor Doutor - MS-3) ou final (Professor Titular - MS-6) dessa carreira, ou ao Programa de Professor Colaborador. No nível inicial da carreira MS (Professor Doutor - MS-3), na carreira de Pq e no Programa de Professor Colaborador, com menores salários e/ou formas de contratação mais precárias, a participação das mulheres se fez predominante, ao passo que, no nível final da carreira MS (Professor Titular - MS-6), com maior salário, prestígio acadêmico e mais poder universitário, predominava a participação dos homens. Por fim, muitos dos professores gozavam de alto *status* acadêmico por possuírem a bolsa Produtividade em Pesquisa do CNPq, sendo majoritária a participação das mulheres nesse tipo de bolsa.

Dos 65 professores de sociologia da Unicamp, entrevistamos 11 professores nos anos de 2015 e 2016, sendo sete credenciados no PPG em Sociologia, dois no PPG em Ciências Sociais e dois em ambos os PPGs. Nesse conjunto de professores entrevistados, havia sete homens e quatro mulheres, na seguinte faixa etária: quatro professores tinham entre 30 a 39 anos (professores com menos tempo de trabalho), cinco entre 60 e 69 anos (professores com mais tempo de trabalho), um entre 40 a 49 anos (geração intermediária) e outro com mais de 70 anos (professor pioneiro). Em relação ao estado civil, oito professores eram casados ou tinham união estável, dois estavam separados e um era solteiro. Mais da metade dos professores entrevistados não possuía filhos (sete professores), enquanto três tinham um filho e apenas um, dois filhos.

Mais de dois terços dos professores entrevistados (72,7%) havia concluído sua formação do doutorado nas décadas de 1990 (cinco professores) e 2010 (quatro professores), ao passo que um professor havia concluído essa formação na década de 1970 e outro na década de 2000. Entre as áreas da formação do doutorado predominavam as áreas de Sociologia (seis professores) e de Ciências Sociais (quatro professores), sendo essas formações realizadas, sobretudo, na própria Unicamp (oito professores) ou em IES do exterior (dois professores).

A distribuição dos períodos de ingresso na Unicamp dos professores entrevistados era a seguinte: cinco ingressaram na instituição nas décadas de 1980 (três professores) e 1990 (dois professores), outros cinco na década de 2010 e um na década de 1970. Quase todos os professores entrevistados pertenciam à carreira MS (10 professores), pois somente um professor pertencia ao programa Professor Colaborador (professora pioneira). Entre os professores entrevistados pertencentes à carreira MS, sete estavam no nível inicial da carreira (Professor Doutor - MS-3) - das quatro professoras mulheres entrevistadas todas encontravam-se nesse nível da carreira MS -, um no nível intermediário (Professor Associado - MS-5) e dois no topo (Professor Titular - MS-6). Por fim, dos 11 professores entrevistados, dois possuíam bolsa Produtividade em Pesquisa do CNPq, sendo um homem e uma mulher.

2.3. As atividades de trabalho dos professores universitários: “acham que a gente só fica lendo ‘livrinho’ e dando ‘aulinha’”

“[...] acham que a gente é folgado, que a gente não faz nada, que a gente só fica dando ‘aulinha’ e lendo ‘livrinho’” (E22)

O que fazem os professores universitários? Quais são as atividades que compõem a totalidade do seu processo de trabalho? De que modo essas atividades de trabalho podem ser caracterizadas? Ao respondermos essas perguntas poderemos identificar e caracterizar, de maneira geral, as atividades constitutivas do processo de trabalho dos professores universitários. Sendo assim, consideremos, a princípio, a contraposição entre o senso comum e o bom-senso sobre o assunto⁴⁹.

⁴⁹ “A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, nesse sentido, coincide com o ‘bom senso’, que se contrapõe ao senso comum.” (GRAMSCI, 1999, p. 96).

Geralmente, quando alguém alheio à universidade faz alusão ao professor universitário, não é raro ouvir frases como “professor universitário trabalha pouco e ganha muito”, “professor universitário não faz nada, só dá aula” ou, como nos relatou uma professora com mais tempo de trabalho entrevistada, “acham que a gente é folgado, que a gente não faz nada, que a gente só fica dando ‘aulinha’ e lendo ‘livrinho’” (E22). Se, por um lado, é até plausível que existam professores pouco comprometidos com seus afazeres profissionais⁵⁰, por outro lado, o bom-senso sugere que afirmações oriundas do senso comum pouco contribuem para a apreensão das atividades docentes na universidade. Do mesmo modo, quando algum professor é interrogado sobre quais atividades realiza e responde que faz “tudo” (E24 e E25) ou “muita coisa” (E26 e E27), embora se tenha aí um “efeito interessante” (E25), sugerindo uma situação de sobrecarga de trabalho docente, nota-se a dificuldade do professor em discernir o conjunto de atividades por ele realizadas.

Eu acho que o cargo de professor ele te dá condição para fazer *tudo* [...]. (E24, itálicos nossos)

P: E quando você olha as atividades do professor, as tarefas, o que o professor faz?

E: *Aqui? Tudo ((risos)). Aqui, tudo.* Eu acho que esse talvez seja um efeito interessante. (E25, itálicos nossos)

P: O que faz o professor numa universidade em termos de tarefas, de atividades?

E: O que faz? O que a gente faz?

P: É.

E: Tenho descoberto que *muita coisa, cada vez mais*. (E26, itálicos nossos)

P: O que faz um professor universitário?

E: Então, um professor universitário [...] ele faz *muita coisa!* ((Silêncio)). Um trabalho muitíssimo maior do que o professor da universidade privada, apesar das 30 aulas que se dá lá [...]. (E27, itálicos nossos)

Um aspecto a salientar, registrado neste último depoimento, é a necessidade de distinguirmos o conjunto de atividades realizadas pelos professores universitários, isto é, os professores das universidades públicas federais e estaduais, entre essas destacando-se as universidades estaduais paulistas, cariocas e paranaenses, além de algumas poucas universidades privadas comunitárias ou confessionais, e pelos professores das demais IES, ou seja, os professores de universidades, centros universitários e faculdades privado-mercantis.

Era outra realidade, curso de Jornalismo, Publicidade, 100, 120 [alunos] na sala de aula, dava aula com microfone, cara jogando papelzinho. “Segurar” aquela sala de aula era o maior

⁵⁰ “E têm os comprometimentos mesmo com a educação, com a formação dos alunos. Eu não creio que alguns dos meus colegas despendam tempo que eu despendo preparando aula, os caras vão lá e falam. Perder um dia inteiro preparando aula? Eu, é por um comprometimento que eu tenho, um respeito com os outros e comigo, quer dizer, eu quero ser reconhecido por aquilo que eu tenho contribuído para eles.” (E23).

desafio. Isso foram nove anos dando aula [...]. Teve um momento que eu estava tão mal, que eu me doutorei e continuei. E aí eu fui aumentando o número de aulas. O que era uma novidade, quatro aulinhas, gostoso, estava ganhando um dinheirinho a mais, continuei em sala de aula [...], mas chegou um ponto que ficou insustentável. Eu dava aula todas as noites, duas manhãs, estressante. *Eu virei auleiro [...], auleiro, auleiro, parei de pesquisar [...]*. (E28, itálicos nossos)

Via de regra, em contraste aos professores universitários, contratados em regime de trabalho de tempo integral, com dedicação exclusiva à universidade e estabilidade no emprego, os professores das IES privado-mercantis, contratados majoritariamente em regime de trabalho de tempo parcial ou horista, sem estabilidade no emprego, com condições precárias de trabalho e num setor cada vez mais mercantilizado, oligopolizado e financeirizado (AVILA; LÉDA; VALE, 2012; GASPAR; FERNANDES, 2015; SOUSA; PIOLLI, 2017), têm suas atividades concentradas tão-somente na atividade de ensino, na tarefa de “dar aula”, realizada de modo contínuo e por horas a fio, derivando disso expressões como “professor-táxi” (SGUISSARDI, 2012, p. 14), “auleiro” (E7) ou “máquina de dar aula” (E29).

Era uma universidade privada [...] e lá eu comecei a dar aulas para os cursos mais variados possíveis, Engenharia, Letras, Pedagogia, uma realidade totalmente adversa do que é aqui na universidade pública. A gente dá aulas, assim, cinco, seis, sete cursos diferentes, quase 30 horas por semana. Você dá aula continuamente, sai de uma turma, entra noutra, sai de uma turma, entra noutra, é universidade privada [...]. É isso, *você é uma máquina de dar aula*, é só o que você faz da vida. (E29, itálicos nossos)

Se os professores universitários fazem mais do que “nada” (senso comum), menos do que “tudo” (bom-senso) e distinguem-se dos professores das IES privado-mercantis, atarefados na atividade de ensino, principalmente, na tarefa de “dar aula”, quais seriam então suas atividades típicas de trabalho? Do ponto de vista jurídico e constitucional, na medida em que as universidades se regem pelos princípios de autonomia e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão⁵¹, os professores universitários vêm-se compelidos, até mesmo como consequência do seu próprio regime de trabalho em tempo integral e com dedicação exclusiva, a atuarem nas atividades-fim prioritárias da universidade (ensino, pesquisa e extensão) e na gestão institucional (administração).

Então, além da pesquisa, a gente dava aula e orientava. E na universidade, quer dizer, além disso, o que eu fiz foi assumir alguns cargos [...]. (E30)

⁵¹ “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

A nossa maior participação mesmo é em ensino e pesquisa, em orientação - e quando eu penso em orientação eu também estou pensando na atividade de iniciação científica -, e atividade de transmissão de conhecimento, que eu estou chamando de “a sala de aula”, ensino na graduação e na pós[-graduação]. (E31)

Então, você dá curso na graduação, dá curso na pós-graduação; você assume cargos. [...] você leciona, você tem que desenvolver uma pesquisa [...]. Todos nós temos orientandos na graduação, de iniciação [científica] ou de monografia, enfim. Todos nós temos orientandos de mestrado, [...] de doutorado. Então você leciona na graduação, você orienta na graduação, você leciona na pós[-graduação], você orienta na pós-graduação, você tem cargos administrativos. (E32)

A universidade é tudo isso. Ela é um lugar de produção de conhecimento, ela é um lugar administrativo, ela é lugar de pesquisa, de aula, de extensão, de administração e, de alguma maneira, isso está tudo cruzado em nós, enfim, nas pessoas que fazem parte dela. (E33)

Desse conjunto de depoimentos depreende-se que o processo de trabalho dos professores universitários é constituído de, ao menos, cinco grupos de atividades de trabalho, isto é, de atividades no ensino, na orientação, na pesquisa, na extensão e na administração, conjunto esse categorizado e resumido analiticamente por Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 17) por “prática universitária” ou, simplesmente, “trabalho dos professores”. Contudo, ao fragmentarmos a prática universitária em complexos de relações que os professores mantêm com o ensino, a orientação, a pesquisa, a extensão e a administração, observa-se em cada um desses um feixe amplo e diversificado de atividades de trabalho que, uma vez conjugadas entre si, formam um determinado grupo de atividade docente. Assim, na atividade de ensino, seja ela na graduação ou na pós-graduação, um professor universitário deverá, grosso modo, preparar o programa de curso da disciplina sob a sua responsabilidade; preparar e ministrar as aulas previstas; pesquisar, ler, indicar e disponibilizar materiais de estudo aos estudantes; preparar, ler e corrigir trabalhos e provas produzidas pelos estudantes; responder *e-mails* dos estudantes e institucionais relativos à disciplina; atender, em período extraclasse, os estudantes com dúvidas e/ou dificuldades; preencher notas e frequências dos estudantes em sistema eletrônico acadêmico etc. Ou seja, referir-se a determinado grupo de atividade docente, tal como no caso anterior, à atividade de ensino na graduação ou na pós-graduação, é enfatizar a existência de um conjunto múltiplo e multifacetado de atividades de trabalho que compõem uma pequena parte da totalidade do processo de trabalho dos professores universitários. Sendo assim, cabe então interrogarmos: seriam apenas essas as atividades docentes que comporiam a prática universitária, o processo de trabalho dos professores universitários, ou existiriam outros grupos de atividades docentes ainda não identificados? Fundamentalmente, as atividades docentes no ensino, na orientação, na pesquisa, na extensão e na administração parecem ser atividades tipicamente realizadas pelos professores

universitários. Contudo, cotejando-se os depoimentos dos professores entrevistados com os estudos relativos ao trabalho docente na universidade (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009; MANCEBO, 2013; MUNIZ-OLIVEIRA; 2015), evidencia-se um conjunto de “outras atividades”, que abrangem desde a participação em bancas examinadoras na pós-graduação e de concursos públicos, a emissão de pareceres sobre projetos de pesquisa e produção intelectual a ser publicada, até a participação e a organização de eventos científicos, para citarmos aquelas que seriam mais recorrentes no cotidiano de trabalho dos professores universitários.

Se você pegar o meu Currículo *Lattes* você vai ver a quantidade de bancas que eu participei em quatro anos. [...] é uma coisa espantosa de bancas de mestrado, doutorado, de qualificação. (E34)

E tem *também* outra coisa que eu fiz [...], tenho um parecer para a editora [...] de um livro muito legal, que eu estou lendo o livro para ver se publica ou não. Não ganha nada com isso, mas é uma das funções da gente. (E35, itálicos nossos)

E eu tenho *também* muita atividade de conferências e palestras. Muita. (E36, itálicos nossos)

O ano passado *também* eu ajudei na organização desse evento, foi hiper desgastante também. Fiquei o semestre inteiro muito atarefada, correndo atrás disso [...]. (E37, itálicos nossos)

Essas “outras atividades” integram um grupo diferenciado de atividades docentes na universidade, primeiro, porque se somam às atividades de ensino, orientação, pesquisa, extensão e administração, conforme sugere o emprego do advérbio “também” nos depoimentos acima (E35, E36 e E37). Em segundo lugar, porque são atividades frequentemente realizadas pelos professores universitários, a ponto de se autonomizarem, pois é “muita atividade” (E36), “uma coisa espantosa” (E34), a despeito de ser “hiper desgastante” (E37) e “não ganhar nada com isso” (E35). Em outras palavras, “é uma das funções da gente” (E35), isto é, dos professores universitários, participar de bancas examinadoras, emitir pareceres, participar e organizar eventos científicos, dentre outras atividades.

Portanto, na análise do processo de trabalho docente na universidade é fundamental considerarmos a existência de, ao menos, seis grupos de atividades docentes, que constituem a totalidade do processo de trabalho dos professores universitários, quais sejam, as atividades docentes no ensino, na orientação, na pesquisa, na extensão, na administração e em outras atividades, como bancas examinadoras, pareceres e eventos científicos, sendo que em cada um desses grupos ou subgrupos docentes sempre encontraremos um conjunto múltiplo e multifacetado de atividades e tarefas de trabalho. Uma vez identificadas as atividades de

trabalho dos professores universitários, resta-nos saber de que modo podemos caracterizá-las para fins de análise.

Uma primeira maneira de caracterizar as atividades de trabalho dos professores universitários seria segmentá-las em dois polos contrapostos. De um lado, as atividades estritamente acadêmicas, ou seja, as atividades docentes no ensino, na orientação, na pesquisa e em outras atividades, e, de outro lado, as atividades não acadêmicas, como a administração.

[...] o outro lado importante do trabalho do professor acaba sendo escrever, publicar. Enfim, mas acho que é conjunto que, para mim pelo menos, está muito ligado a essas atividades centrais de dar aula e de orientação. [...]. Eu acho que não tem sua pesquisa que corre num canto e essas outras coisas. O que corre separado é a administração. O resto, assim, produção bibliográfica, produção de pesquisa própria, as orientações, as aulas, ainda que elas não sejam tematicamente próximas [...], elas estão ali no mesmo registro [...]. Eu vejo esse trabalho como um trabalho muito conectado, com diferentes produtos de um mesmo trabalho. O trabalho administrativo um pouco menos. (E38)

“Aulas”, “orientações”, “produção de pesquisa própria”, “produção bibliográfica” ou, simplesmente, “escrever, publicar”, além de outras atividades, formam um mesmo “conjunto” ou “registro” de atividades docentes, as atividades acadêmicas, que se efetivam “em diferentes produtos de um mesmo trabalho”: na aula dada ou no curso ministrado; na tese ou na dissertação defendida; na iniciação científica concluída; no artigo, livro ou capítulo publicado; no parecer enviado; no evento científico organizado e/ou realizado etc. Por sua vez, o “trabalho administrativo”, representativo das atividades não acadêmicas, seria aquele que no trabalho dos professores “corre [em] separado” (E38). Ainda que no processo de trabalho docente o professor seja produtor de diferentes produtos, a contraposição entre as atividades acadêmicas e as atividades não acadêmicas, desconsidera que o trabalho docente na administração compreende em si tanto a dimensão burocrático-administrativa quanto a acadêmico-pedagógica (BIANCHETTI, 2009). Igualmente, a depender do modo e da frequência em que determinada atividade docente acadêmica é realizada, essa pode ser caracterizada, *de facto*, “como mais uma das tarefas burocráticas administrativas que nós desempenhamos” (E39) ou em “um ato administrativo” (E40), tal como sugerem os depoimentos de dois professores entrevistados ao se referirem, respectivamente, às atividades de pesquisa e de emissão de pareceres.

[...] a gente acaba entendendo a prática científica como mais uma das tarefas burocráticas administrativas que nós desempenhamos. [...] acaba entrando como mais uma das coisas que você faz mecanicamente. Então, você faz pesquisa para produzir artigo, para mandar artigo para as revistas *Qualis* A1, A2, para ir para os congressos tais, tais e tais, para dialogar com um circuito muito específico ali. (E39)

P: E parecer?`

E: Isso eu não gosto. Isso é uma dimensão muito infernal. [...]. A quantidade disso faz com que isso deixe de ser um ato acadêmico e se torne um ato administrativo. (E40)

Além dessa falsa polarização entre atividades acadêmicas e não acadêmicas, as atividades de trabalho dos professores universitários também podem ser caracterizadas em atividades que são mais valorizadas e menos valorizadas no interior do campo universitário⁵². Esse dinâmico processo de valoração, construído social e historicamente pelo modelo CAPES de avaliação da pós-graduação e pela ideologia do produtivismo acadêmico, que hierarquiza e classifica produtos, atividades e grupos de atividades docentes, e que subsidia a alocação de recursos materiais (dinheiro) e simbólicos (prestígio e poder), em geral, sempre escassos, manifesta-se pelo corolário da “supervalorização da pós-graduação e desvalorização da graduação” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 193). Trata-se da maior valorização da atividade de pesquisa, desenvolvida no âmbito da pós-graduação e consubstanciada, sobretudo, em “publicação *Qualificada*” (VILAÇA; PALMA, 2013, p. 475), em detrimento de todas as outras atividades da prática universitária, principalmente a atividade de ensino na graduação, exceto se alguma dessas se relacionar diretamente à atividade de pesquisa, como é o caso, por exemplo, da iniciação científica.

[...] com o crescimento da pós-graduação e todo esse critério de produtividade, esse produtivismo que nos é exigido hoje, eu acho que a grande mudança [...] é uma ênfase cada vez maior na publicação e na pós-graduação e cada vez menor na graduação. [...]. E eu acho que é sempre o que vem da graduação é considerado de menor importância ((silêncio)); tem importância quando você está vinculando alunos a um projeto de pesquisa, porque isso conta para a pós-graduação, isso conta no seu currículo você ter orientação de graduação, de pós[graduação] e tal. Mas, assim, o envolvimento com o curso, ou o dar aula, preparar aula, eu percebo que [...], no geral, há uma desconsideração maior pela graduação. (E41)

A graduação, a aula na graduação, concretamente, não rende linha nenhuma no [Currículo] *Lattes!* É assim que as pessoas veem, infelizmente, aquilo que é o coração do nosso trabalho,

⁵² Segundo Catani (2011, p. 198-199), “o campo universitário é um *locus* de relações que envolvem como protagonistas agentes que possuem a delegação para gerir e produzir práticas universitárias, isto é, uma modalidade de produção consagrada e legitimada. É um espaço social institucionalizado, delimitado, com objetivos e finalidades específicas, onde se instala uma verdadeira luta para classificar o que pertence ou não a esse mundo e onde são produzidos distintos *enjeux* de poder. As diferentes naturezas de capital e as disposições acadêmicas geradas e atuantes no campo materializam-se nas tomadas de posição, é dizer, no sistema estruturado das práticas e das expressões dos agentes. O campo universitário diz respeito ao aparato institucional assegurado pelo Estado brasileiro, que garante a produção, circulação (e mesmo o consumo) de bens simbólicos que lhe são inerentes, envolvendo o conjunto das instituições de educação superior públicas e privadas, em seus mais variados níveis, formatos e natureza; as agências financiadoras e de fomento à pesquisa, nacionais e estaduais; os órgãos estatais de avaliação de políticas educacionais; o(s) setor(es) do Ministério da Educação dedicado(s) à educação superior e de institutos de pesquisa com a mesma finalidade (Inep); os setores ou câmaras dos Conselhos de Educação em distintos níveis; as associações e entidades de classe (CRUB, Andifes, ANDES-SN, ABMES, Anup, Abruc, Anamec, Anafi, Semesp etc.) e as comissões governamentais”. Para o conceito de campo universitário aplicado ao contexto francês, ver: Bourdieu, Pierre. *Homo academicus*. Tradução de Ione Ribeiro do Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora UFSC, 2011. 314 p.

porque até para você ter um trabalho melhor na pós-graduação você precisa formar bem na graduação. Só que é a pós-graduação que traz recursos, traz prestígio, traz circulação, traz poder. Então a aula na graduação não está sendo valorizada, isso a gente percebe, assim, nas entrelinhas o tempo inteiro, até nos procedimentos internos da universidade [...]. Tudo vai levando a percebermos que a graduação é, assim, a instância que menos rende financeiramente, academicamente, do ponto de vista do prestígio. E, infelizmente, isso que seria, do meu ponto de vista, a principal atividade é o que menos a gente faz. (E42)

Quando o professor universitário afirma que “A graduação, a aula na graduação, concretamente, não rende linha nenhuma no [Currículo] *Lattes*” (E42), o que ele diz, sem meias palavras, é o quanto de valor se encerra na atividade de ensino na graduação: quase nenhum. Até porque, se “é a pós-graduação que traz recursos, traz prestígio, traz circulação, traz poder”, por qual razão os professores universitários valorizariam a atividade de ensino na graduação que, a despeito de ser “o coração do nosso trabalho”, é aquela que “menos rende financeiramente, academicamente, do ponto de vista do prestígio” (E42)? Daí se explicaria, então, uma certa percepção generalizada presente nos depoimentos dos professores entrevistados da “desconsideração maior pela graduação” (E41), manifesta “nas entrelinhas o tempo inteiro, até nos procedimentos internos da universidade” (E42), em detrimento da “ênfase cada vez maior na publicação e na pós-graduação” (E41). Atividades docentes mais valorizadas e menos valorizadas, afeitas à pesquisa e ao ensino, vinculadas à pós-graduação e à graduação, eis aí alguns dos pares antitéticos que balizam esse modo de caracterizar as atividades de trabalho dos professores universitários.

Por fim, uma terceira maneira de caracterizar as atividades de trabalho dos professores universitários é apreendê-las em função do tempo de trabalho docente. Souza (2010), com base em pesquisa comparativa sobre as condições de trabalho de professores no ensino médio e técnico no Brasil e na França (ver SOUZA, 2008; 2009), informa-nos a existência de dois eixos temporais no trabalho docente, o tempo de ensino e o tempo de trabalho docente. O tempo de ensino docente, normativo, medido em horas-aula - em créditos, na universidade⁵³ -, refere-se à atividade de ensino, à tarefa de “dar aula”, à aula propriamente dita, ou seja, ao número de horas de trabalho dedicadas pelos professores ao ensino ante os alunos em sala de aula. Por sua vez, o tempo de trabalho docente, ao se distinguir do tempo de ensino, transcende-o, pois corresponde à totalidade do processo de trabalho dos professores, ou seja,

⁵³ “O crédito é a *unidade de medida do trabalho escolar* dos cursos de graduação da Unicamp e corresponde a 15 (quinze) horas-aula de atividades acadêmicas” (*Regimento Geral de Graduação*, art. 4º, § 1º) (UNICAMP, 1998, *itálicos nossos*). Na pós-graduação essa mesma “unidade de medida do trabalho escolar” é utilizada, pois “cada unidade de crédito corresponde a 15 (quinze) horas-aula, para as disciplinas ministradas por semestre, com duração de 15 (quinze) semanas” (*Regimento Geral da Pós-graduação*, art. 26, parágrafo único) (UNICAMP, 2015).

ao seu engajamento físico, intelectual e emocional para o exercício da docência, que compreende, além da atividade de ensino, um conjunto de outras atividades docentes não registráveis e pouco visíveis publicamente, tais como preparação de aulas, correções, estudos, reuniões etc., realizadas na escola, no domicílio ou em outros lugares pré-determinados. Trata-se de um tempo de difícil mensuração, pouco palpável cronologicamente, não inscrito numa duração específica e, por isso mesmo, “parece romper com o tempo medido pelo relógio: linear, mensurável previsível” (SOUZA, 2010, s. p.).

O tempo de trabalho docente, enquanto referência para caracterizar as atividades dos professores universitários, nos conduz a questões teórico-metodológicas de primeira grandeza no estudo do trabalho docente na universidade. Em primeiro lugar, porque na análise das atividades dos professores universitários há a necessidade de se captar um conjunto de atividades de trabalho consideradas “invisíveis”, na medida em que o produto do trabalho docente não se faz perceptível publicamente, embora o tempo de trabalho necessário para a sua produção não passe despercebido aos professores. Em segundo lugar, deve-se identificar e compreender na análise a existência de um tensionamento entre o tempo de trabalho e o tempo de não trabalho docente, expresso nas articulações entre a vida profissional e a pessoal e familiar dos professores universitários, avaliadas segundo o grau de indissociação entre o tempo e o espaço pessoal e familiar e o tempo e o espaço de trabalho docente, podendo chegar em situações-limite, por exemplo, de “uma jornada de trabalho de três períodos e de uma semana de seis e, às vezes, sete dias de trabalho” ou “a supressão ou redução drástica do período obrigatório de férias ou, ainda, seu quase faz-de-conta, como se aproveitar de eventos científicos para ‘tirar’ as únicas férias possíveis” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 234-235). Neste sentido, se as atividades de trabalho dos professores universitários figuram como um tipo de “*trabalho que vem pelo ar*”, via tecnologias digitais e móveis (LARA, 2016, p. 319, itálicos do autor), passíveis de serem realizadas em outros lugares que não o *campus* universitário - no domicílio, no saguão do aeroporto etc. -, deve-se indagar em que medida e até que ponto o tempo de trabalho docente é plenamente controlável pelos próprios professores ou se, ao contrário, trata-se de “um trabalho que se faz o tempo todo” (SOUZA, 2009, p. 105). Portanto, em vista do tempo de ensino e do tempo de trabalho docente, as atividades de trabalho dos professores universitários podem ser caracterizadas, conforme propõe um dos professores entrevistados, em atividades docentes controláveis e incontroláveis.

Eu classifico assim: tem tarefas que a gente consegue controlar, que é a tarefa de pesquisa e de docência, que elas acontecem num espaço de tempo determinado, quer dizer, a pesquisa nem tanto, a não ser quando você marca uma entrevista, enfim, às vezes a gente até atropela um pouco [...]. Mas eu descobri que na verdade a atividade de ensino é o lugar que a gente tem mais controle dentro da universidade, porque ela acontece num espaço específico, num recorte de tempo específico e ela permite a gente construir nossa agenda de uma maneira mais previsível. [...]. Mas o resto é realmente um negócio muito atropelado. Assim, vão surgindo demandas que a gente vai tentando resolver de alguma maneira. [...] O único momento da semana que eu tenho controle da minha agenda, que eu sei realmente o que eu vou fazer, é o dia que eu dou aula e o dia que eu tenho reunião de departamento, que é uma quarta-feira por mês, e agora o dia do meu grupo de estudos, que é também uma quarta-feira [...]. O resto, fica um pouco na base de um imprevisto que a gente tem que ficar manejando. O imprevisto, que pode ser um imprevisto esperado, que é o imprevisto de atendimento dos alunos, que eu costumo reservar um dia da semana para atender aluno [...], para ter minimamente um controle da minha agenda também. Mas tem um conjunto de coisas que vão aparecendo. [...] Fica um monte de coisas que flutuam em torno dessas outras atribuições que a gente tem. E essas são um pouco incontroláveis, assim, porque são demandas que aparecem. Então, o que eu tenho, assim, horário fixo, assim, nada pode acontecer na terça à tarde porque eu dou aula. Então, é um conforto na verdade. [...] no fim das contas, essa se tornou a atividade mais confortável de se realizar e mais sobre a qual eu tenho maior controle, na verdade. (E43)

Nesse depoimento observamos que as atividades docentes controláveis, isto é, “tarefas docentes que a gente consegue controlar”, que “acontecem num espaço determinado”, “num recorte de tempo específico” e “permite a gente construir nossa agenda de uma maneira mais previsível”, encontram-se conformadas à duração e ao uso do tempo de ensino docente, com “horário fixo”, exemplificadas pela “aula” da “terça à tarde” ou pela “reunião de departamento” e “grupo de estudos” “uma quarta-feira por mês”. No que diz respeito às atividades docentes incontroláveis, isto é, “o resto” da prática universitária dos professores, essas seriam constituídas de inúmeras e múltiplas “demandas que aparecem”, “demandas que a gente vai tentando resolver”, “um negócio muito atropelado” em termos temporais, e por isso, atinentes ao tempo de trabalho docente. Por serem incontroláveis e subjugadas à duração e ao uso do tempo de trabalho docente, essas atividades docentes podem ser subdivididas, primeiro, em “imprevisto esperado”, tal como “o imprevisto de atendimento dos alunos” em “um dia da semana”, e, segundo, em imprevisto inesperado, isto é, “um conjunto de coisa que vão aparecendo”, “um monte de coisa que flutuam em torno dessas outras atribuições que a gente tem”, logo, atividades que seriam “um pouco incontroláveis” aos professores (E43).

Além de atividades docentes controláveis e incontroláveis, esse mesmo professor nos propõe ainda uma segunda e complementar classificação das atividades de trabalho dos professores universitários, as atividades docentes visíveis e invisíveis.

E aí tem umas tarefas meio invisíveis que vão aparecendo porque, enfim, aparecem demandas, para além das internas. Então, das internas, de repente aparece uma demanda da pós-graduação que a gente tem que responder [...], dar uma resposta imediata, tem que fazer isso

de uma semana para outra. [...]. E aí tem umas outras coisas que são invisíveis: parecer para a FAPESP que sempre aparece para dar [...], pelo menos um por mês tem; parecer de revista; eu estou editando uma revista agora [...]; tenho o grupo de estudos. Enfim, eu acho que é esse conjunto de tarefas que é composto [...]. A gente dá aula, a gente orienta, a gente tenta fazer pesquisa, a gente acumula umas tarefas administrativas, mas a gente faz muito trabalho invisível. O que eu estou chamando de trabalho invisível são esses que não são internos da universidade, mas que compõe nossa vida de acadêmicos, que é ser parecerista da FAPESP, que é ser parecerista de revista, que é ser da diretoria da [associação científica] [...]. Tem umas coisas que [...] se invisibilizam na nossa carreira. Têm umas coisas que aparecem, enfim, para o público, que é dar aula, que é a sua pesquisa quando você vai apresentar os resultados num congresso, que é o resultado da comissão que você apresenta, ou para o departamento, ou para a congregação, ou internamente entre colegas. Mas, enfim, tem um conjunto de outras tarefas que eu fui descobrindo que existem. (E44)

As atividades docentes visíveis, de acordo com esse depoimento docente, referem-se as “coisas que aparecem [...] para o público”, uma vez que os produtos do trabalho dos professores são perceptíveis publicamente, como é o caso, por exemplo, de “dar aula”, “apresentar os resultados [de pesquisa] num congresso”, “resultado da comissão que você apresenta, ou para o departamento, ou para a congregação, ou internamente entre colegas” etc. Por sua vez, as atividades docentes invisíveis são aquelas “tarefas meio invisíveis que vão aparecendo, porque aparecem demandas” - lembremos aqui das atividades docentes incontrolláveis -, sejam elas internas à universidade, como é o caso da “demanda da pós-graduação”, ou externas, “mas que compõe nossa vida de acadêmicos”, como demandas de “parecer para a FAPESP”, “parecer de revista”, “ser da diretoria da [associação científica]” etc., “coisas que [...] se invisibilizam na nossa carreira”. Em vista das atividades docentes visíveis e invisíveis, no caso dos professores universitários, o fato é que “A gente dá aula, a gente orienta, a gente tenta fazer pesquisa, a gente acumula umas tarefas administrativas, mas a gente faz muito trabalho invisível” (E44).

Portanto, uma vez identificadas e caracterizadas as atividades constitutivas do processo de trabalho dos professores universitários, analisaremos no próximo capítulo as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nas atividades de ensino e de pesquisa.

III. TRABALHO DOCENTE: ENSINO E PESQUISA

Nesse capítulo, analisaremos as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nas atividades de ensino e de pesquisa. Segundo Weber (2002, p. 18), essas duas atividades docentes são aquelas que fundamentam o “duplo aspecto da vocação⁵⁴ universitária”: “Todo jovem que acredite possuir vocação de cientista deve dar-se conta de que a tarefa que o espera reveste *duplo aspecto*. Deve ele possuir não apenas as qualificações do *cientista*, mas também as do *professor*” (*Idem*, p. 22, itálicos nossos). Ou seja, o trabalho dos professores universitários abrange, de maneira geral e indissociável, o trabalho como professor e pesquisador, ou se preferirmos, o trabalho docente no ensino e na pesquisa. Por essa razão, iniciaremos a análise das transformações nas condições de trabalho dos professores investigados a partir das atividades de ensino e de pesquisa. Quais são as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nas atividades de ensino e de pesquisa? Eis a pergunta a ser respondida nesse capítulo.

3.1 Ensino: “a docência vai ficando realmente no segundo plano”

“[...] a docência, a graduação vai ficando realmente no segundo plano.”
(E45)

As atividades de ensino e pesquisa, quando comparadas às demais atividades docentes, isto é, as atividades de orientação, administração, extensão, entre outras, conforme salientamos, ocupam um lugar central no trabalho dos professores universitários.

[...] enquanto professor nós temos que ser transmissores de conhecimento. O [professor] universitário, a única coisa que diferencia, me parece, é que nós temos que, além de transmitir o conhecimento - [...] “professar” significa transmitir o conhecimento gerado pela humanidade na área em que você tem maior domínio [...] -, [...] tem também [...] que gerar novos conhecimentos. (E46)

Contudo, ainda que essas atividades docentes sejam fundamentais no trabalho dos professores, as atividades de ensino, ou de transmissão de conhecimentos, institucionalmente, são desvalorizadas, enquanto as atividades de pesquisa, ou de geração de novos

⁵⁴ “Tratar o trabalho como uma ‘vocação profissional’ tornou-se tão característico para o trabalhador moderno, como, para o empresário, a correspondente vocação para o lucro” (WEBER, 2004, p. 163).

conhecimentos, são mais valorizadas. Conforme acima verificamos, “A graduação, a aula na graduação, concretamente, não rende linha nenhuma no [Currículo] *Lattes*” (E42). Para Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 144), que localizaram esse fenômeno da desvalorização do ensino e da maior valorização da pesquisa no trabalho dos professores nas universidades federais da região Sudeste, “A aula não rende avanços no Currículo *Lattes*..., nem na pós-graduação!”, até porque, segundo informa um professor por eles entrevistados, “Aula é aula, virou aula, não é uma coisa que você publica. [...]. A aula está sendo desvalorizada em qualquer nível”. Logo, o que se observa é um processo brutal de desvalorização das atividades de ensino, bem como da própria docência, com presumíveis consequências para a qualidade da formação dos estudantes de graduação e de pós-graduação. Mas, da perspectiva dos professores e do seu trabalho, como se concretiza esse processo institucional de desvalorização das atividades de ensino e da docência?

Partindo da realidade concreta dos professores de sociologia da Unicamp, podemos analisar, não apenas esse processo institucional de desvalorização das atividades de ensino e da docência, como também as transformações nas condições de trabalho desses professores nas atividades de ensino. Para isso, devemos interrogar os depoimentos coletados: quais são as principais atividades de trabalho docente no ensino? Quanto tempo de trabalho é dedicado pelo professor para preparar e dar uma única aula⁵⁵? Quais são as transformações nas condições de trabalho dos professores investigados nas atividades de ensino?

De início, tendo por base os depoimentos coletados e alguns estudos sobre o trabalho docente na universidade (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009; MANCEBO, 2013), podemos afirmar que as principais atividades de trabalho dos professores no ensino consistem em “dar aulas”, preparar aulas, preparar e corrigir provas e atividades, além da própria relação professor-aluno. A seguir, veremos as características dessas atividades de trabalho dos professores no ensino, a começar pela atividade de “dar aulas”.

A “função de docência” representa uma das “tarefas institucionais” dos professores universitários (E47). É preciso cumpri-la impreterivelmente, pois “não tem como escapar, tem que dar aulas mesmo e pronto” (E48). Todavia, diferentemente dos professores das IES privado-mercantis, configurados em “máquina[s] de dar aula” (E29), os professores investigados ministram, em geral, de uma a duas disciplinas semestrais, sendo no mínimo

⁵⁵ Aula essa que, por um lado, não serve para “fazer o *Lattes*” (SILVA, 2009; 2005), e, por outro, não se constitui em uma “mínima unidade publicável” (HALFFMAN; RADDER, 2017).

duas ou três disciplinas anuais. Contudo, a depender do departamento⁵⁶ ou de alguma circunstância excepcional, como a realização de um pós-doutorado, o gozo de uma licença especial⁵⁷ etc., esse número de disciplinas ministradas, tanto semestral quanto anualmente, poderá ser maior. Em média, cada disciplina contém uma carga horária de 60 horas, equivalente a quatro créditos, o que significa dizer que um professor, ao ser responsável por uma única disciplina durante um semestre, ministra, semanalmente, durante 15 semanas, quatro horas-aula. Sendo assim, os professores devem, necessariamente, “dar aula na graduação, dar aula na pós-graduação. [...] Aulas normais, rotineiras, desde disciplinas obrigatórias, no caso da graduação, [...] ou então disciplinas optativas. No caso da pós-graduação também, poucas disciplinas obrigatórias e a maioria delas optativas” (E51). Devido à adoção de um sistema de rodízio de disciplinas a serem ministradas⁵⁸, os professores investigados lecionam “um conjunto diversificado de disciplinas” (E53), com diferenças significativas entre si, como é o caso de disciplinas na graduação e na pós-graduação.

[...] os cursos em que eu ofereço *disciplinas da pós[-graduação]* são os cursos vinculados às atividades de pesquisa que eu realizo [...]. (E54, itálicos nossos)

[...] a pós[-graduação] permite que o docente se aproxime um pouco mais da sua pesquisa, enquanto *a graduação te exige cursos de formação, cursos mais generalistas*. De alguma maneira a pós[-graduação] também é um momento que você consegue se aproximar mais da sua pesquisa, seja por orientação, seja por cursos mais específicos. (E55, itálicos nossos)

Embora “dar aulas” na graduação e na pós-graduação constitua-se na mesma atividade de trabalho, há diferenças na docência para esses dois níveis: na graduação os professores ministram cursos de formação geral e profissional, enquanto na pós-graduação os cursos ministrados são mais específicos, vinculados às atividades de pesquisa dos professores. Essa distinção no “dar aulas” na graduação e na pós-graduação aplica-se igualmente no caso das disciplinas obrigatórias e optativas.

⁵⁶ Conforme afirma um professor entrevistado: “eu dou aula uma vez na semana, mas têm colegas que dão dois cursos [por semestre] em outros departamentos” (E49).

⁵⁷ Outro professor entrevistado assim afirma: “*quando [você] vai sair, tirar um sabático, você tem que dobrar a carga didática antes ou depois para compensar*” (E50, itálicos nossos). Nessa licença especial, comumente conhecida como “licença sabática”, é concedida aos professores doutores pertencentes ao regime estatutário da Unicamp, a cada sete anos de efetivo exercício, um período de afastamento remunerado de seis meses para “dedicar-se, no país ou no exterior, à pesquisa, estudos ou atividades ligadas à sua função na universidade” (UNICAMP, 1985).

⁵⁸ Muitos professores entrevistados indicaram a existência de um sistema de rodízio de disciplinas a serem ministradas, tal como expresso no depoimento a seguir: “os professores que são o núcleo do departamento, eles dão aulas todos os semestres e *nós temos um rodízio que é: são dois semestres na graduação e um na pós-graduação* [...]. Então, eu estou neste rodízio, agora estou na graduação, ano que vem eu assumo a pós-graduação” (E52, itálicos nossos).

[...] *quando você pega uma disciplina optativa, por exemplo, [...] você pode até pegar uma disciplina que tem uma relação direta com as coisas que você está fazendo [na pesquisa]. Mas, não sendo assim, você pegando disciplinas obrigatórias - a gente pega disciplinas obrigatórias que as vezes não tem nada a ver com o que você está pesquisando, com o que você está escrevendo -, então são assuntos separados.* (E56, itálicos nossos)

O “dar aulas” encontra-se associado a outra atividade de trabalho dos professores no ensino, a preparação de aulas. Decerto, os professores podem “dar aulas” sem qualquer preparação prévia, sobretudo, os professores com mais tempo de trabalho, que contam com larga experiência no magistério e inúmeros cursos e aulas previamente preparadas. Contudo, via de regra, os professores preparam previamente suas aulas. Assim, a preparação de aulas configura-se numa atividade de trabalho rotineira dos professores no ensino. Tal como na docência, verificam-se diferenças que devem ser consideradas na preparação de aulas para a graduação e a pós-graduação.

Na pós[-graduação] me parece que tem um caráter diferenciado, quer dizer, *quando eu dou curso na pós[-graduação] são cursos onde a participação dos estudantes é muito mais intensa em seminários, eles são colegas inclusive, eu sou muito mais um debatedor dos textos, dos trabalhos.* Reservo algumas aulas, que eu chamo de “interpretação [...] do curso”, mas distribuo muitas atividades de discussão de textos com os meus colegas, que são os alunos matriculados. *Agora, uma atividade em que eu gasto muito mais tempo de preparar aula é na graduação do que na pós[-graduação].* Na pós[-graduação] eu vou para debater textos, eu vou... Agora, uma apresentação mais preocupada com didática, com hora, com interpretação de conceitos... *Uma aula na graduação me toma muito mais tempo de preparar do que na pós[-graduação].* Na pós[-graduação] eu vou debater textos, no meu pressuposto, que tenham sido lidos por todos os alunos, o que nem sempre acontece ((risos)), mas funciona. E, às vezes, a gente delega muita atividade de debate ao meu colega que é um aluno. (E57, itálicos nossos)

O tempo de trabalho dedicado e as estratégias didáticas empregadas em sala de aula pelos professores são dimensões importantes e devem ser consideradas na preparação de aulas, pois diferenciam a realização dessa atividade de trabalho na graduação e na pós-graduação. Na graduação, o professor dedica um maior tempo de trabalho na preparação de aulas, visto que ele deve se preocupar, além dos conteúdos em si, com a didática, o tempo de ensino, a interpretação de conceitos etc. Já na pós-graduação, o tempo de trabalho na preparação de aulas tende a ser menor, dado que o professor, ao invés de “dar aulas” expositivas, assume a função de debatedor de textos, trabalhos etc., fomentando a participação dos estudantes nas discussões em sala de aula. Por essa razão, a utilização de seminários, enquanto técnica de ensino, é aí muito frequente⁵⁹. No caso das disciplinas obrigatórias,

⁵⁹ Em relação ao seminário, enquanto técnica de ensino-aprendizagem, ver Severino (2002, p. 63-71).

teóricas e/ou ainda não ministradas, em especial, na graduação, a preparação de aulas também tende a exigir um maior tempo de trabalho do professor.

Esse semestre é o primeiro que eu vou dar uma disciplina só, mas *é uma disciplina que eu nunca dei, é uma disciplina teórica e muito pesada, tem que preparar insanamente também ((risos))*. (E58, itálicos nossos)

Aliás, *o último curso que eu dei na graduação [...] eu voltei a estudar, porque eu nunca tinha dado esse curso obrigatório*. Nossa! Ocupava a semana toda lendo os comentadores recentes, as traduções recentes, os debates nas traduções [...], coisa que eu desconhecia. Nossa! Tem revistas especializadas ((risos)) [...]. Eu fui em busca e foi uma descoberta. [...]. Então eu estudei muito antes de ministrar e durante o curso, os alunos sabiam disso, iam acompanhando. Voltava algumas aulas: “Olha, isso daqui eu descobri agora”. (E59, itálicos nossos)

Nesses dois depoimentos, vale dizer, de professores com mais tempo de trabalho, com larga experiência no magistério, nota-se o que significa preparar aulas de disciplinas obrigatórias, teóricas e/ou não ministradas: uma dedicação considerável de tempo de trabalho docente. Em tom de confidência, o segundo professor nos revela: “ocupava a semana toda”, “estudei muito antes de ministrar e durante o curso”, “coisa que eu desconhecia”, “eu fui em busca e foi uma descoberta” (E59). Já o primeiro professor reconhece: “tem que preparar insanamente também ((risos))” (E58). Considerando o tempo de trabalho dedicado à preparação dessas aulas, as risadas desse último professor parecem ter um efeito catártico.

Por fim, há também diferenças na preparação de aulas para os professores com menos tempo de trabalho e os professores com mais tempo de trabalho. Os depoimentos a seguir - o primeiro, de um professor recém-ingresso na universidade; o segundo, de uma professora com mais tempo de trabalho que reflete sobre a época em que ainda era uma professora recém-ingresso na universidade; e, o terceiro, de um professor com mais tempo de trabalho -, em conjunto, evidenciam essas diferenças.

Principalmente os professores mais jovens [professores com menos tempo de trabalho], demora muito tempo para preparar aula. Eu não estou dizendo isso como algo negativo, é porque... [...]. Preparar uma aula? Eu passo praticamente essa semana preparando aula. Prepara aula, lê o texto, lê o contraditório do texto, pensar como formula isso, discutir. Lembra? Eu não tenho uma experiência docente lá atrás. Então, eu não tenho cursos acumulados que eu possa sacar e... Eu tenho que preparar, de fato. Demora. (E60, itálicos nossos)

[...] agora recentemente, do ano passado para cá, *entraram vários novos docentes no Instituto, e gente muito jovem inclusive, então é engraçado você conversar com eles que estão chegando, começando, eu me vejo lá quando eu estava começando também*. Então preparar aula me tomava a semana inteira, eu não conseguia fazer outra coisa, porque eu lia, lia, lia, lia e queria ler coisas parecidas de outro autor, e leio um autor e aqui ele está falando outro, e vou lá e leio o outro... Para preparar uma aula eu tomava um tempo, assim, era uma semana inteira. E eu ouço eles falando isso: “Não consigo fazer mais nada, a não ser preparar aula”.

Obviamente, depois de um tempo, você adquire também traquejo, você consegue selecionar aquilo que é importante, o que não é etc. (E61)

[...] *depois de um certo tempo isso ocupa menos tempo porque você tem muitas coisas preparadas.* O professor novo tem que preparar cada curso que vai dar. *A gente prepara também, mas eu acho que é num nível diferente, porque a carga de coisa acumulada de preparação da gente dá margem para tratar isso com mais facilidade,* mas sem mudar de tema, por exemplo. (E62, *itálicos nossos*)

Considerando a experiência no magistério e o tempo de trabalho docente, podemos apreender as diferenças na preparação de aulas para os professores com menos tempo de trabalho e os professores com mais tempo de trabalho. Os professores com menos tempo de trabalho, por não terem experiência(s) anterior(es) no magistério, a cada novo curso ou aula a ser ministrada, devem, necessariamente, preparar suas aulas. Todavia, devido à inexperiência desses professores nas atividades de ensino, a preparação de aulas representa uma atividade de trabalho que deve ser paulatinamente aprendida/dominada. Assim, a preparação de aulas tende a ocupar parte significativa do tempo de trabalho dos professores com menos tempo de trabalho, sobretudo, daqueles recém-ingressos na universidade. No caso dos professores com mais tempo de trabalho, por possuírem maior experiência no magistério e inúmeros cursos e aulas previamente preparadas, esses já dominam a arte da preparação de aulas, ou seja, possuem o “traquejo” necessário para realizarem essa atividade de trabalho no ensino (E61). Nesse sentido, o tempo de trabalho dedicado pelos professores com mais tempo de trabalho na preparação de aulas é, necessariamente, menor do que aquele dispendido pelos professores com menos tempo de trabalho. Isso, é claro, “sem mudar de tema” (E62). Ou seja, todos os professores preparam as suas aulas, mas em intensidades diferentes.

Outra atividade de trabalho dos professores no ensino intrínseca ao “dar aulas” é a preparação e a correção de provas e atividades. De maneira geral, os professores necessitam avaliar, de algum modo, por um lado, o processo de aprendizagem dos estudantes, e, por outro lado, o processo de ensino realizado. Neste sentido, as provas e as atividades configuram-se em instrumentos pedagógicos, por excelência, para a realização dessa avaliação. Nas ciências humanas, em geral, e na área de sociologia, em particular, é comum os professores empregarem provas e trabalhos escritos, fichamentos⁶⁰ e seminários, enquanto instrumentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Vejamos a seguir alguns desses instrumentos de avaliação sob a perspectiva do trabalho docente.

⁶⁰ Em relação ao fichamento, enquanto técnica de trabalho intelectual, ver Eco (2000) e Bruni e Andrade (2003).

Quando eu estou com o primeiro ano eu gosto de dar fichamentos [...] para os alunos. É um negócio que demanda muito trabalho, tipo, pedi quatro fichamentos para eles, então, imagina, 60 alunos, 60 fichamentos. [...]. E aí eu fiquei enlouquecida, assim, foi meio violento de ter 60 alunos [...]. [...] eu trabalhei muito [...]. Eu divido com o PED [- estudante de pós-graduação em estágio docente -], mas no fim das contas é 30 [fichamentos para corrigir] por semana, o que é bastante coisa. E aí eu passei o final de semana corrigindo, porque eu queria devolver antes deles fazerem a prova [...]. Então, eu estava com essa dinâmica de tentar, primeiro, devolver [os fichamentos corrigidos] na semana seguinte, então ralei bastante para isso, e o PED também ralou bastante, mas para eles terem o retorno. (E63)

Eu estou superfeliz, porque semana que vem é a prova da graduação e a prova, apesar de exigir uma preparação, não é o tamanho da preparação de dar uma aula de quatro horas [...]. [Mas] aí tem o rescaldo, que é corrigir todas as provas. (E64)

Por exemplo, eu estou com 35 provas de alunos que eu pedi para eles fazerem em casa, faz três semanas atrás, eu já corriji as provas, mas eu ainda não consegui passar para o *Excel*, para o sistema, porque tem que olhar um por um, tem que passar, aí tem que colocar a nota do aluno, essa coisa toda meio técnica assim, do tipo “não dá”. Então, por exemplo, eu chego em casa hoje, eu já estou cansado, não vou fazer isso [...]. Eu deixo para amanhã, aí para amanhã, deixo para amanhã... Então são umas coisas meios chatas, a gente vai adiando. (E65)

Em geral, a correção de provas e atividades demanda muito tempo de trabalho dos professores. Quanto mais estudantes em uma turma, quanto mais provas aplicadas e atividades solicitadas, maior será o tempo de trabalho dedicado pelo professor. Se determinado professor solicita aos seus estudantes que elaborem quatro fichamentos ao longo do semestre, vale dizer, em uma turma de 60 alunos, deverá ele corrigir um total de 240 fichamentos. Mesmo que divida essa atividade de trabalho com um estudante de pós-graduação em estágio docente - é preciso dizer que isso nem sempre acontece -, ainda assim restarão 120 fichamentos a serem corrigidos por esse professor. Mas, suponhamos que esse mesmo professor também aplique uma prova aos 60 estudantes, prova essa que deverá ser elaborada previamente, o que demandará mais tempo de trabalho docente, então terá ele, além dos 120 fichamentos, mais 60 provas a serem corrigidas. Contudo, se esse professor optar por devolver aos seus estudantes os fichamentos corrigidos antes da aplicação dessa prova, provavelmente parte do seu tempo de não trabalho, como os finais de semana, os feriados etc., estará comprometido com a correção desses fichamentos. Por fim, o professor deverá ainda contabilizar as notas e faltas dos estudantes, inserindo-as no sistema eletrônico acadêmico. Isso, é claro, “sem contar o assédio dos alunos [via *e-mail*], porque agora a gente fica muito menos preservado. Então: ‘Professor, você errou minha nota’, ‘Professor, você esqueceu que eu não vim no dia do seminário porque eu estava doente. Eu apresentei o atestado’.” (E66). Enfim, eis as vicissitudes referentes à preparação e à correção de provas e atividades sob a perspectiva do trabalho docente.

Finalmente, dentre as principais atividades de trabalho dos professores no ensino, destaca-se a relação professor-aluno. É preciso dizer que a relação professor-aluno se constitui no coração das atividades de ensino, pois sua finalidade é a construção de laços, vínculos e relações entre o professor e os seus estudantes, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Nessa atividade de trabalho o professor atua como mediador cultural entre os estudantes e os bens culturais que serão aprendidos/conhecidos (SNYDERS, 1996). Com efeito, “dar aulas”, preparar aulas e preparar e corrigir provas e atividades só tem algum sentido quando se estabelece a relação professor-aluno. Qual o valor de uma aula na qual os estudantes sequer prestam atenção? Por que preparar aulas se o foco dessas não será a aprendizagem dos estudantes? Para que aplicar uma prova se os estudantes não conseguirão resolvê-la e, com isso, ficarão desmotivados? O que essas perguntas evidenciam nada mais é do que a importância da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, do ponto de vista do trabalho docente, a relação professor-aluno compreende o envolvimento afetivo e emocional do professor com os seus alunos, como já bem demonstraram outros estudos (CODO, 1999; TARDIF; LESSARD, 2014). Trata-se da dimensão subjetiva do trabalho docente, que deve ser considerada enquanto aspecto constitutivo do trabalho dos professores nas atividades de ensino.

[...] relação professor-aluno, né? [...]. Estou dando “[Sociologia de] Durkheim”. No começo do semestre uma aluna veio falar comigo que não conseguia fazer essa matéria por causa do conteúdo. Eu falei: “Mas por quê? Muita coisa? Faz fichamento”. Falei: “Não, vamos conversar, tenta fazer [...] [em outro turno] então, que o [...] [outro professor] só da prova”. “Não. Mas o conteúdo é o mesmo?”. “Como assim? Os livros? Ah, acho que são”. Fui conversando até que a menina falou assim: “Não [...], eu não consigo ler um livro específico da sua disciplina”. E aí que caiu a minha ficha que, tanto na minha disciplina quanto na [disciplina] do [...] [outro professor], tem *O suicídio*⁶¹ como um dos livros para a gente debater. Imediatamente eu falei: “Olha, você não precisa ler esse livro, você não precisa aparecer nessas aulas, mas tenta fazer o curso, ver até onde vai”. Mas, assim, porque essa pessoa veio conversar comigo também dizendo que é a terceira vez que tenta fazer [essa disciplina], mas não consegue, por causa desse gatilho que acende. E aí são questões que a gente não pensa na hora que está montando [o programa de curso]. Mas aí eu também fiquei assim: “Não posso me furtar a tirar um livro que é fundamental do debate. Mas como que a gente organiza isso, com essas demandas que forem aparecendo?”. Então tem muita coisa que vai surgindo, assim, que, sei lá, eu espero que esteja reagindo bem a ela. (E67)

Nesse depoimento a relação professor-aluno se manifesta na conversa estabelecida entre o professor e a sua aluna, na qual essa última procura externalizar sua dificuldade pessoal em estudar o suicídio sob a perspectiva sociológica, devido a problemas relacionados à sua saúde mental. A princípio, o professor hesita e não compreende a dificuldade pessoal

⁶¹ Durkheim, Émile. *O suicídio: estudo de sociologia*. Tradução de Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 513 p.

dessa aluna: “Mas por quê?”, “Como assim?”. Entretanto, percebendo o bloqueio dessa aluna em ler e estudar o livro *O suicídio*, “uma monografia exemplar”, enquanto modelo de pesquisa social (RODRIGUES, 1978, p. 24), do sociólogo francês Émile Durkheim, “arquiteto e herói fundador” da sociologia enquanto disciplina científica (ORTIZ, 1989), o professor estabelece um vínculo afetivo com ela, dizendo: “Olha, você não precisa ler esse livro, você não precisa aparecer nessas aulas, mas tenta fazer o curso, ver até onde vai”. Sabemos que o suicídio ainda é um tabu em nossa sociedade (FONTENELLE, 2016) e é essa problemática que se insere na relação professor-aluno. O professor está diante de uma contradição: de um lado, “é a terceira vez que [essa aluna] tenta fazer [a disciplina], mas não consegue, por causa desse gatilho que acende”; por outro lado, o professor não pode se “furtar a tirar um livro que é fundamental do debate” (E67). A maneira pela qual essa contradição foi equacionada pelo professor é por nós desconhecida, assim como o desfecho desse caso⁶². Mas, o que se constata, além da afeição estabelecida na relação professor-aluno, é o desgaste emocional sofrido por esse professor. Após a realização de mais de uma dezena de entrevistas, outros casos envolvendo a relação professor-aluno puderam ser coletados, mas julgamos desnecessários listá-los aqui. Até porque, o que procuramos enfatizar a partir desse único caso é que a relação professor-aluno, enquanto atividade de trabalho docente no ensino, compreende o envolvimento afetivo e emocional do professor com seus alunos.

Uma vez identificadas as principais atividades de trabalho docente nas atividades de ensino, podemos então examinar o tempo de trabalho dedicado pelo professor para preparar e dar uma única aula. Embora seja qualitativamente diferente dar aulas na graduação e na pós-graduação, em disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas, em termos de tempo de trabalho, dar aulas equivale ao tempo de ensino, isto é, ao número de horas de trabalho dedicadas pelo professor ao ensino ante os alunos em sala de aula. Logo, se determinado professor ministra “Sociologia de Weber” ou “Sociologia de Durkheim”, disciplinas obrigatórias do curso de graduação em Ciências Sociais (quatro créditos), enquanto que outro professor ministra “Tópicos especiais em teoria sociológica e pensamento social II - Ciência e método: Hegel, Marx e Lukács”, disciplina optativa do Programa de Pós-graduação em Sociologia (quatro créditos), é possível dizer que ambos os professores dedicam o mesmo tempo de trabalho para dar suas aulas, a saber, quatro horas semanais durante um semestre letivo contendo 15 semanas. Desta maneira, ao dar aulas em uma única disciplina, o professor dedica quatro horas de trabalho semanais; em duas disciplinas, oito horas de trabalho

⁶² Para os problemas de saúde mental que acometem cada vez mais os estudantes de graduação e de pós-graduação, ver, dentre outros, Louzada e Silva Filho (2005), Gewin (2012) e Andrade (2017).

semanais; em três disciplinas, 12 horas de trabalhos semanais; e assim sucessivamente. No entanto, para dar aulas o professor deve prepará-las, o que implica, além de tempo de ensino, tempo de trabalho docente. Para fins de cálculo do tempo de trabalho docente médio dedicado à preparação de uma única aula, observemos os depoimentos a seguir.

Eu acho que para um professor em começo de carreira preparar aula é uma coisa que demanda muito tempo, que a gente passa muito tempo fazendo. [...]. Para o primeiro curso que eu dei eu acho que eu passava todos os dias que eu não estava dando aula preparando aula. Muito tempo. *Hoje eu consigo fazer isso em um dia e meio. Acho que dá umas 10 horas de trabalho, 12 horas de trabalho, mais ou menos, para preparar uma aula*, o que eu já acho uma vitória absoluta ((risos)). (E68, itálicos nossos)

Eu demoro um dia e meio, dois dias, para preparar uma aula, mesmo já tendo preparado o curso anteriormente [...]. Então a gente dá uma disciplina de quatro horas por semana e gasta pelo menos umas 15 horas, 16 horas, preparando esta aula de quatro horas. (E69, itálicos nossos)

[...] eu estou dando aula de terça-feira agora, *eu separo a segunda o dia inteiro e a terça de manhã para preparar aula* e dou aula na terça à tarde. Então, esses dias da minha agenda eu tento fechar para não acontecer mais nada nesses dias. Não marco reunião, com muita exceção, quando tem uma banca de defesa ou de qualificação, que a pessoa não pode outro dia, tudo bem, faço, mas eu tento fechar a agenda, assim, para não comprometer a qualidade da aula que eu quero dar. (E70, itálicos nossos)

A preparação de uma aula, uma aula de quatro horas, para mim, [...] demanda pelo menos 12 horas de preparo. Então, por exemplo, se eu dou uma aula terça-feira à tarde, toda a segunda-feira certamente será dispendida para preparar essa aula, e dependendo do conteúdo, eu começo a preparar a aula na sexta-feira. *Então o preparo de uma aula de quatro horas demanda três vezes mais de tempo para aquela aula.* (E71, itálicos nossos)

Nesses depoimentos observamos, de um lado, o tempo de trabalho dedicado pelos professores para prepararem uma única aula, e, de outro lado, aspectos importantes a serem considerados no cálculo do tempo de trabalho docente médio dedicado à realização dessa atividade de trabalho. De modo geral, os professores dedicam na preparação de uma única aula entre um dia e meio a dois dias de trabalho, ou seja, de 10 a 12 horas de trabalho, podendo chegar até mesmo a 15 ou 16 horas de trabalho. Com efeito, existe uma regra para se calcular o tempo de trabalho docente médio dedicado à preparação de uma única aula: “*o preparo de uma aula de quatro horas demanda três vezes mais de tempo [de trabalho] para aquela aula*” (E71, itálicos nossos). Ora, ao ministrar uma disciplina de quatro horas semanais o professor dedica à preparação dessa aula, pelo menos, 12 horas de trabalho, ou, se preferirmos, uma jornada de trabalho e meia de oito horas diárias. Porém, embora tenhamos definido essa proporção de três para um (3:1) em relação ao tempo de trabalho médio dedicado pelo professor para preparar e dar uma única aula, é necessário indicarmos alguns aspectos importantes a serem considerados nesse cálculo. O tempo de trabalho docente médio

dedicado na preparação de uma única aula, primeiro, refere-se exclusivamente aos professores que possuem algum “traquejo” para realizarem essa atividade de trabalho, o que significa desconsiderarmos os professores recém-ingressos na universidade⁶³; segundo, compreende também a preparação de aulas que porventura já tenham sido preparadas pelos professores em outra ocasião; terceiro, equivale ao tempo de trabalho docente requerido para a preparação de aulas com o mínimo de qualidade; quarto, a depender do conteúdo da aula a ser preparada, o tempo de trabalho docente médio poderá não ser suficiente, sendo necessário ampliá-lo para além das 12 horas de trabalho. A partir disso, é possível deduzir que o tempo de trabalho médio dedicado pelo professor para preparar e dar uma única aula é de, no mínimo, 16 horas de trabalho ou duas jornadas de trabalho de oito horas diárias. Logo, se determinado professor ministrar duas disciplinas ele dedicará - ou pelo menos deveria dedicar -, no mínimo, 32 horas de trabalho semanais ou quatro jornadas de trabalho de oito horas diárias, vale dizer, exclusivamente às atividades de ensino.

Com base na identificação das principais atividades de trabalho docente no ensino e no exame do tempo de trabalho dedicado pelo professor para preparar e dar uma única aula, podemos então analisar as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nas atividades de ensino. De modo geral, existem dois processos que, em conjunto, indicam essas transformações: primeiro, o aumento da carga de trabalho docente nas atividades de ensino; e, segundo, a desvalorização das atividades de ensino e da docência em detrimento da maior valorização das atividades de pesquisa.

No caso dos professores investigados, o aumento da carga de trabalho docente nas atividades de ensino expressa-se em mudanças num conjunto de aspectos que incidem diretamente nas condições de trabalho nessas atividades: número de cursos e de matrículas de graduação e pós-graduação, postos de trabalho docente, alunos por turma, disciplinas ministradas por semestre, bem como, a relação aluno/professor. Sendo assim, ao examinarmos cada um desses aspectos poderemos apreender o aumento da carga de trabalho dos professores investigados nas atividades de ensino.

Um primeiro aspecto a ser examinado é a oferta de cursos de graduação e pós-graduação na Unicamp. Segundo dados da Tabela 5, no período de 1989-2016, houve na universidade um aumento significativo no número de cursos de graduação (83,3%),

⁶³ Em relação ao tempo de trabalho médio dedicado à preparação de uma única aula, assim afirma um professor recém-ingresso na universidade: “na terça-feira eu dou aula das duas às seis, mas *eu passo o sábado, às vezes o domingo, a segunda-feira, preparando aula. Na verdade, eu passo a quarta, quinta, sexta, o sábado, às vezes o domingo, a segunda-feira com certeza sumalizando, preparando aula*, para dar uma aula das duas às seis na graduação.” (E72, itálicos nossos).

sobretudo, no turno noturno (475,0%)⁶⁴, e de pós-graduação (153,4%), em especial, cursos de doutorado (233,3%). Ainda que essa expansão da oferta de cursos de graduação e pós-graduação na Unicamp tenha ocorrido, principalmente, no início e no final dos anos de 1990 e 2000, no IFCH o aumento do número de cursos de graduação e pós-graduação ocorreu em dois períodos específicos: em 1992, com a criação do curso noturno de graduação em Ciências Sociais⁶⁵, e, a partir de 2004, com a criação de cursos de doutorado disciplinares em Sociologia, Antropologia Social e Ciência Política.

Desde que eu entrei aqui a única mudança substantiva que nós tivemos foi a criação, [...] meados dos anos [19]90, um pouco no início deles, do curso noturno [em Ciências Sociais]. (E73)

Para ter uma ideia, em [19]92 nós criamos um curso noturno nas Ciências Sociais que não havia [...]. E nesse meio tempo nós abrimos vários cursos de pós-graduação. Tinha um doutorado em Ciências Sociais, [e em 2004] abrimos o doutorado em Sociologia, depois teve também em Ciência Política, Antropologia [...]. (E74)

⁶⁴ Em relação à criação de cursos de graduação no período noturno nas universidades estaduais paulistas e na Unicamp durante os anos de 1990, ver, respectivamente, Oliveira e Catani (2000) e Zan (1996).

⁶⁵ No IFCH, até 1992, havia os cursos de graduação em Ciências Sociais, Filosofia e História, todos no turno integral.

Tabela 5. Cursos de graduação e pós-graduação na Unicamp, 1989-2016.

Ano	Graduação			Pós-graduação		
	Integral	Noturno	Total	Mestrado*	Doutorado	Total
1989	32	4	36	37	21	58
1990	32	4	36	38	22	60
1991	32	5	37	41	25	66
1992	32	13	45	44	28	72
1993	32	14	46	45	36	81
1994	30	14	44	45	38	83
1995	30	14	44	46	39	85
1996	30	14	44	46	40	86
1997	30	13	43	50	42	92
1998	29	17	46	53	48	101
1999	30	20	50	61	50	111
2000	30	20	50	59	51	110
2001	30	20	50	59	51	110
2002	32	21	53	59	51	110
2003	33	21	54	59	51	110
2004	35	22	57	61	57	118
2005	36	21	57	66	58	124
2006	38	20	58	67	60	127
2007	38	20	58	66	59	125
2008	38	20	58	67	60	127
2009	42	24	66	66	60	126
2010	42	24	66	67	60	127
2011	42	24	66	71	66	137
2012	43	24	67	75	67	142
2013	43	25	68	74	68	142
2014	43	23	66	75	70	145
2015	43	23	66	75	70	145
2016	43	23	66	77	70	147
1989-2016 $\Delta\%$	34,4%	475,0%	83,3%	108,1%	233,3%	153,4%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Anuários estatísticos* da Unicamp (2017).

Nota: * Inclui os cursos de mestrado profissional.

Por um lado, a criação do curso noturno de graduação em Ciências Sociais, assim como outros cursos noturnos na Unicamp, segundo Zan (1996, p. 133), representou uma “resposta da universidade frente às pressões advindas do Estado e de determinados setores da sociedade e até mesmo de organismos internacionais acerca da sua eficiência e produtividade”; por outro lado, a criação de cursos de doutorado disciplinares em Sociologia, Antropologia Social e Ciência Política, conforme verificamos no capítulo anterior, resultou das injunções do modelo CAPES de avaliação no projeto intelectual da pós-graduação do IFCH na área de Ciências Sociais. Em razão do aumento do número de cursos, as condições de trabalho dos professores investigados no ensino foram, paulatinamente, alteradas. Contudo,

ainda é difícil precisarmos o grau de aumento da carga de trabalho docente no ensino. Sendo assim, faz-se necessário examinarmos a oferta de matrículas de graduação e pós-graduação no período em tela.

Tabela 6. Matrículas de graduação e pós-graduação na Unicamp, 1989-2016.

Ano	Graduação	Pós-graduação		Total
		Mestrado*	Doutorado	
1989	6.350	3.156	1.556	4.712
1990	6.567	3.081	1.663	4.744
1991	6.893	3.141	1.907	5.048
1992	7.385	3.184	2.056	5.240
1993	8.162	3.364	2.297	5.661
1994	8.685	3.609	2.643	6.252
1995	9.023	3.830	2.996	6.826
1996	9.080	3.781	3.276	7.057
1997	8.972	3.879	3.561	7.440
1998	9.348	3.885	3.896	7.781
1999	9.847	4.110	4.092	8.202
2000	10.510	4.481	4.334	8.815
2001	11.187	4.661	4.526	9.187
2002	12.523	4.546	4.594	9.140
2003	13.777	4.563	4.779	9.342
2004	15.164	5.078	5.219	10.297
2005	16.143	4.941	5.308	10.249
2006	16.049	4.883	5.214	10.097
2007	15.762	4.797	5.197	9.994
2008	15.360	4.929	5.247	10.176
2009	15.588	5.280	5.491	10.771
2010	16.059	5.276	5.630	10.906
2011	16.682	5.322	5.779	11.101
2012	17.097	5.249	5.984	11.233
2013	17.354	5.263	6.141	11.404
2014	17.773	5.175	6.223	11.398
2015	18.096	5.327	6.359	11.686
2016	18.540	5.398	6.425	11.823
1989-2016 $\Delta\%$	192,0%	71,0%	312,9%	150,9%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Anuários estatísticos* da Unicamp (2017).

Nota: * Inclui os cursos de mestrado profissional.

Tabela 7. Matrículas de graduação e pós-graduação no IFCH, 1989-2016.

Ano	Graduação	Pós-graduação		Total
		Mestrado*	Doutorado	
1989	391	362	121	483
1990	419	379	146	525
1991	456	361	182	543
1992	509	342	207	549
1993	568	332	222	554
1994	608	330	261	591
1995	636	358	289	647
1996	649	361	321	682
1997	657	369	350	719
1998	707	359	382	741
1999	746	375	394	769
2000	778	387	431	818
2001	829	384	466	850
2002	888	329	461	790
2003	922	300	447	747
2004	973	330	495	825
2005	1.020	327	483	810
2006	1.037	323	513	836
2007	1.045	320	514	834
2008	1.048	344	541	885
2009	1.046	347	571	918
2010	1.051	359	587	946
2011	1.065	343	610	953
2012	1.095	350	625	975
2013	1.087	333	658	991
2014	1.068	325	661	986
2015	1.051	327	685	1.012
2016	1.092	318	695	1.013
1989-2016 $\Delta\%$	179,3%	(12,2%)	474,4%	109,7%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Anuários estatísticos* da Unicamp (2017).

Nota: * Inclui o curso de mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória Unicamp)

No período de 1989-2016, observa-se um aumento na oferta de matrículas de graduação e pós-graduação na Unicamp (Tabela 6) e no IFCH (Tabela 7). Nesse período, as matrículas de graduação na Unicamp quase triplicaram (192,0%), enquanto na pós-graduação elas cresceram duas vezes e meia (150,9%), com destaque para os cursos de doutorado, que tiveram suas matrículas mais que quadruplicadas (312,9%). No IFCH, as matrículas na graduação também quase triplicaram (179,3%), enquanto na pós-graduação elas mais que duplicaram (109,7%), com destaque para os cursos de doutorado, que tiveram suas matrículas mais que quintuplicadas (474,4%). Com efeito, esse aumento na oferta de matrículas de

graduação e pós-graduação na Unicamp e no IFCH, de maneira geral, foi acompanhada pela redução dos postos de trabalho docente.

Tabela 8. Postos de trabalho docente na carreira Magistério Superior (MS), por regime de trabalho, na Unicamp, 1989-2016.

Anos	RTP* (12 horas semanais)	RTC** (24 horas semanais)	RDIDP*** (40 horas semanais)	Total
1989	67	257	1.779	2.103
1990	-	-	-	-
1991	-	-	-	-
1992	-	-	-	-
1993	-	-	-	-
1994	50	183	1.797	2.030
1995	45	178	1.773	1.996
1996	52	172	1.731	1.955
1997	48	185	1.695	1.928
1998	44	193	1.656	1.893
1999	49	184	1.624	1.857
2000	44	189	1.593	1.826
2001	39	178	1.541	1.758
2002	38	181	1.560	1.779
2003	40	175	1.473	1.688
2004	47	174	1.515	1.736
2005	43	172	1.537	1.752
2006	39	169	1.553	1.761
2007	40	167	1.536	1.743
2008	34	155	1.538	1.727
2009	35	149	1.549	1.733
2010	34	139	1.577	1.750
2011	45	115	1.567	1.727
2012	35	104	1.600	1.739
2013	37	96	1.626	1.759
2014	35	88	1.672	1.795
2015	34	83	1.750	1.867
2016	26	78	1.806	1.910
1989-2016 $\Delta\%$	(61,2%)	(69,6%)	1,5%	(9,2%)

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Anuários estatísticos* da Unicamp (2017).

Notas: * Regime de Turno Parcial (RTP).

** Regime de Turno Completo (RTC).

*** Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP).

Os dados da Tabela 8 informam que, no período de 1989-2016, os postos de trabalho docente na carreira MS foram reduzidos em 9,2% na Unicamp. Essa redução foi acentuada nos regimes de trabalho minoritários da carreira MS, isto é, em RTP e RTC, respectivamente, com um decréscimo de 61,2% e 69,6%. Embora os postos de trabalho docente na carreira MS em RDIDP não tenham sido reduzidos no período (1,5%), houve no período uma evidente

estagnação desse regime de trabalho. De maneira geral, o que se verifica é a redução de postos de trabalho docente na carreira MS, a partir da não reposição de vagas geradas por aposentadorias, demissões ou falecimentos de professores.

Tabela 9. Postos de trabalho docente na carreira Magistério Superior (MS), nas demais carreiras docentes e no Programa de Professor Colaborador na Unicamp, 2000-2016.

Ano	Magistério Superior	Demais carreiras docentes*	Professor Colaborador	Total
2000	1.826	320	87	2.233
2001	1.758	328	110	2.196
2002	1.779	346	124	2.249
2003	1.688	362	264	2.314
2004	1.736	369	176	2.281
2005	1.752	362	194	2.308
2006	1.761	364	197	2.322
2007	1.743	360	190	2.293
2008	1.727	342	172	2.241
2009	1.733	337	186	2.256
2010	1.750	302	189	2.241
2011	1.727	298	208	2.233
2012	1.739	300	221	2.260
2013	1.759	292	239	2.290
2014	1.795	286	263	2.344
2015	1.867	279	279	2.425
2016	1.910	269	310	2.489
2000-2016 $\Delta\%$	4,6%	(15,9%)	256,3%	11,5%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Anuários estatísticos* da Unicamp (2017).

Nota: * Inclui as carreiras docentes Magistério Secundário Técnico (MST), Magistério Técnico Superior (MTS), Magistério Artístico (MA), Docente em Ensino de Línguas (DEL) e Docente em Educação Especial e Reabilitação (DEER).

Todavia, comparando-se os postos de trabalho docente na Unicamp entre a carreira MS, as demais carreiras docentes e o Programa de Professor Colaborador, no período de 2000-2016, vale dizer, período no qual existem dados disponíveis e comparáveis entre si, constata-se, além do baixo incremento dos postos de trabalho docente na carreira MS (4,6%), a redução dos postos de trabalho nas demais carreiras docentes (decréscimo de 15,9%) e o aumento significativo do Programa de Professor Colaborador (256,3%) (Tabela 9). Ou seja, desde o final dos anos de 1980, na Unicamp, os postos de trabalho docente na carreira MS têm sido paulatinamente suprimidos, sendo substituídos, pelo menos desde o início dos anos de 2000, por postos de trabalho docente resultantes do Programa de Professor Colaborador - em 2016, esses últimos equivaliam a 16,2% do total de postos de trabalho docente na carreira MS.

No IFCH, instituto de exercício dos professores investigados, detecta-se o mesmo movimento histórico registrado para os postos de trabalho docente na Unicamp, porém, em maior intensidade. Conforme dados da Tabela 10, no período de 1989-2016, os postos de trabalho docente na carreira MS foram reduzidos em 26,7% no IFCH, na sua quase totalidade em RDIDP (24,8%).

Tabela 10. Postos de trabalho docente na carreira Magistério Superior (MS), por regime de trabalho, no IFCH, 1994-2016.

Anos	RTP* (12 horas semanais)	RTC** (24 horas semanais)	RDIDP*** (40 horas semanais)	Total
1994	1	2	117	120
1995	1	2	116	119
1996	1	2	113	116
1997	1	2	106	109
1998	1	1	99	101
1999	1	1	95	97
2000	1	1	92	94
2001	1	2	90	93
2002	1	3	89	93
2003	2	3	80	85
2004	2	3	89	94
2005	1	2	91	94
2006	1	2	91	94
2007	1	2	88	91
2008	2	0	87	89
2009	1	2	86	89
2010	0	2	85	87
2011	1	1	79	81
2012	0	0	83	83
2013	0	0	86	86
2014	0	0	89	89
2015	1	0	86	87
2016	0	0	88	88
1994-2016 $\Delta\%$	-	-	(24,8%)	(26,7%)

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Anuários estatísticos* da Unicamp (2017).

Notas: * Regime de Turno Parcial (RTP).

** Regime de Turno Completo (RTC).

*** Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP).

Por sua vez, comparando-se os postos de trabalho docente entre a carreira MS e o Programa de Professor Colaborador no IFCH, no período de 2000-2016, verifica-se, por um lado, a redução dos postos de trabalho docente na carreira MS (decréscimo de 6,4%), e, por outro lado, um aumento do Programa de Professor Colaborador (485,7%) (Tabela 11). Ou seja, tal como na Unicamp, só que em maior intensidade, desde o final dos anos de 1980, no

IFCH, os postos de trabalho na carreira MS têm sido paulatinamente suprimidos, sendo substituídos, pelo menos desde o início dos anos de 2000, por postos de trabalho resultantes do Programa de Professor Colaborador, chegando a representar, em 2016, quase um terço do total de postos de trabalho docente desse instituto (Gráfico 12).

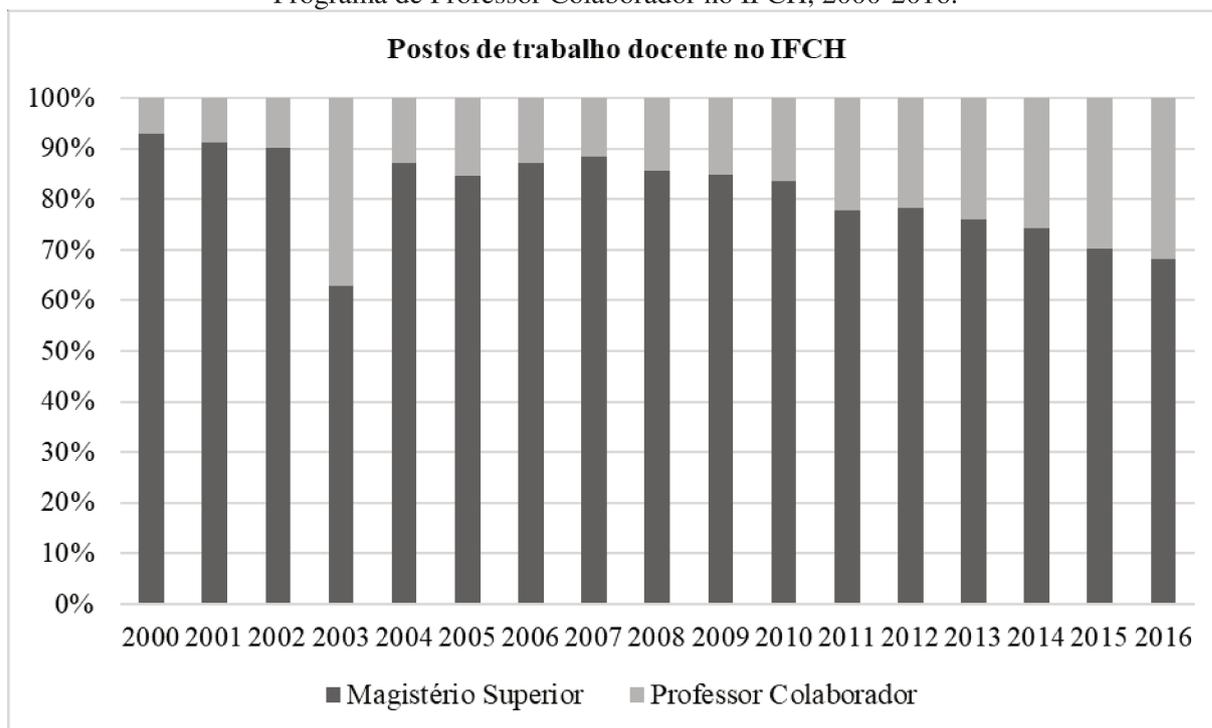
Tabela 11. Postos de trabalho docente na carreira Magistério Superior (MS) e no Programa de Professor Colaborador no IFCH, 2000-2016.

Ano	Magistério Superior	Professor Colaborador	Total
2000	94	7	101
2001	93	9	102
2002	93	10	103
2003	85	50 ⁶⁶	135
2004	94	14	108
2005	94	17	111
2006	94	14	108
2007	91	12	103
2008	89	15	104
2009	89	16	105
2010	87	17	104
2011	81	23	104
2012	83	23	106
2013	86	27	113
2014	89	31	120
2015	87	37	124
2016	88	41	129
2000-2016 $\Delta\%$	(6,4%)	485,7%	27,7%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Anuários estatísticos* da Unicamp (2017).

⁶⁶ Esse número elevado de postos de trabalho docente no Programa de Professor Colaborador da Unicamp em 2003, em boa medida, explica-se pela manutenção de vínculo institucional de muitos professores que se aposentaram nesse ano, antes da aprovação da reforma da previdência dos trabalhadores do setor público (Emenda Constitucional n° 41, de 19 de dezembro de 2003). Segundo Paulani (2008, p. 42-43), “A reforma da Previdência foi justamente o primeiro projeto de fôlego em que se empenhou o governo Lula. Logo nos primeiros meses de gestão, o novo governo manda ao Congresso um projeto de lei que propõe várias alterações nessa área, mas que afeta fundamentalmente o funcionalismo público, já que, no setor privado, a reforma fora implantada pelo governo anterior. Seu sentido básico foi alterar o funcionamento do sistema previdenciário dessa faixa de trabalhadores. Pretextando déficits insustentáveis e que se agravariam com o tempo, o governo propôs mudanças no sistema de previdência do funcionalismo que, concretamente, implicam a transição para um regime de ‘capitalização’, em substituição ao regime de ‘repartição simples’ até então vigente. A exemplo do que FHC fizera com a previdência dos trabalhadores do setor privado da economia, o principal instrumento proposto para operar essa mudança foi a imposição de tetos para os benefícios, tetos que obrigarão os servidores a participar de fundos complementares de previdência. Mas, diferentemente de FHC, que não ousou dispensar as ‘regras de transição’, a proposta original do governo do PT foi ao parlamento sem elas, cabendo aos congressistas a introdução das mudanças que tornaram ‘menos radical’ a reforma proposta”.

Gráfico 12. Percentual de postos de trabalho docente na carreira Magistério Superior (MS) e no Programa de Professor Colaborador no IFCH, 2000-2016.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Anuários estatísticos* da Unicamp (2017).

Deste modo, cotejando-se o movimento histórico de redução dos postos de trabalho docente com a expansão da oferta de cursos e de matrículas de graduação e pós-graduação na Unicamp e no IFCH, no período de 1989-2016, constata-se o aumento da carga de trabalho docente nas atividades de ensino. Para os professores entrevistados, esse aumento da carga de trabalho no ensino é visível, com base no número de alunos por turma e de disciplinas ministradas por semestre.

Aumentou muito a carga de trabalho [...]. Pode até pensar: “Não, mas antigamente a universidade vivia num mundo de fantasia”. Eu lembro que [...] antes selecionava 30 alunos por ano [no curso] de [graduação em] Ciências Sociais. Até [19]91 era assim, porque em [19]92 começou o noturno. Tinha uma turma de 30 alunos. Os cursos básicos, obrigatórios, [...] por exemplo, tinha turma A e B do diurno. Então, você podia ter até 15, 20 alunos, é quase como dar aula para a pós-graduação. Hoje em dia você tem salas de 60, até mais, 80 alunos, dependendo do espaço. As salas nem comportam. Poucas salas comportam 60 alunos, a não ser lá no Ciclo Básico que tem salas grandes, mas as salas daqui, por exemplo, do IFCH, se for um curso com muito aluno tem que ser no auditório, não pode ser numa sala de aula. (E75)

Olha, eu acho que chegou a ter 24 professores no departamento [...] numa determinada época, tanto que a gente dava [...] uma disciplina por semestre. Agora ninguém mais dá uma disciplina por semestre e, além disso, a gente não tem essas turmas dobradas como a gente tinha. Então cada turma podia ter 30 alunos, às vezes até menos, porque a gente também não tinha noturno. Então, tudo ao longo do período que eu estou aqui, criou-se o noturno e com a criação do noturno, obviamente, já aumentou a nossa carga [de trabalho], porque você tem que duplicar as disciplinas no diurno e no noturno, e com isso também foi diminuindo o número de professores, e com isso a gente teve que ir juntando essas turmas, quer dizer, não tinha mais

docente suficiente para dar duas turmas de [...] disciplinas obrigatórias básicas, que é obrigatória para todo mundo que entra, essas a gente não divide mais as turmas, então são turmas grandes geralmente. [...]. Agora mesmo eu estou dando [...] [uma disciplina], duas turmas, a turma do diurno tinha 38 alunos, a do noturno tinha 44, então no todo tinha mais de 80 alunos. (E76)

[...] a gente não dá mais uma disciplina por semestre só como dávamos no passado. Agora a gente dá, no mínimo, quando está tudo muito..., quando não tem nenhum colega que pediu afastamento para fazer pós-doc ou qualquer coisa assim, porque se tem você já aumentou a carga didática, mas é no mínimo três disciplinas por ano, mas geralmente é mais. Eu tenho dado uma média de duas disciplinas por semestre. [...]. Então a gente dá muito mais aula do que dava no passado. (E77)

O aumento da carga de trabalho docente nas atividades de ensino é visível, para os professores com mais tempo de trabalho, a partir do cotidiano da sala de aula, como a ampliação do número de alunos por turma. Essa mudança do número de alunos por turma na graduação é bastante ilustrativa. No IFCH, até início dos anos de 1990, cerca de 30 alunos ingressavam por ano no curso de graduação em Ciências Sociais. Nessa época, os alunos de um mesmo ano eram divididos em duas turmas - turmas A e B -, de tal sorte que os professores ministravam aulas para turmas com 15, 20 ou 25 alunos: “por exemplo, um curso de primeiro ano, disciplina de “[Sociologia de] Durkheim”, nós tínhamos turmas A e B, 50 alunos, 25 alunos por professor” (E78). No entanto, com a criação do curso noturno de graduação em Ciências Sociais em 1992, o aumento progressivo no número de alunos e a supressão de postos de trabalho docente, sobretudo, no decorrer dos anos de 1990, essa divisão dos alunos em duas turmas foi logo abandonada, de modo que, em meados dos anos de 2010, os professores ministravam aulas para turmas com 40, 50 ou 60 alunos, por vezes, com até 80 alunos. É interessante notar que essa mudança do número de alunos por turma expressa-se até mesmo no espaço físico da sala de aula. Antes, as salas de aula do IFCH eram suficientes para comportarem as diferentes turmas de alunos; hoje em dia, a depender do tamanho da turma, é necessário a utilização, ou de auditórios do Instituto como sala de aula, ou de salas de aula do Ciclo Básico, que são salas de aula bem maiores do que as do Instituto. Um exemplo é a oferta da disciplina de “Sociologia de Durkheim” no primeiro semestre de 2018: no turno integral do curso de graduação em Ciências Sociais, essa disciplina foi

ministrada na sala 13 do Ciclo Básico (CB13), com capacidade para 70 lugares⁶⁷; no turno noturno, ela foi ministrada na sala CB18, com capacidade para 90 lugares⁶⁸.

O aumento da carga de trabalho docente nas atividades de ensino também é percebido, pelos professores com mais tempo de trabalho, a partir da ampliação do número de disciplinas ministradas por semestre. No IFCH, após a criação do curso noturno de graduação em Ciências Sociais, em 1992, e dos cursos de doutorado disciplinares em Sociologia, Antropologia Social e Ciência Política, a partir de 2004, um conjunto de novas disciplinas tiveram que ser ofertadas. Todavia, conforme acima indicamos, é precisamente nesse período que muitos postos de trabalho docente no Instituto foram suprimidos. Isso ocorreu, por exemplo, no departamento de Ciência Política: há tempos atrás “chegou a ter 24 professores no departamento” (E76), porém, em 2017 registrava apenas 14 professores (UNICAMP, 2017a). Assim, se num passado recente, até meados dos anos de 1990, os professores investigados ministravam “uma disciplina por semestre”, no presente, final dos anos de 2010, “ninguém mais dá uma disciplina por semestre” (E76), isto é, os professores investigados ministram, “no mínimo, três disciplinas por ano” ou “uma média de duas disciplinas por semestre” (E77).

Por fim, o aumento da carga de trabalho docente no ensino pode ser apreendido, de forma sintética, a partir das mudanças na relação aluno/professor, isto é, no número médio de alunos por professor. De acordo com Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 118), “para um estudo dessa relação, necessita-se de alguns parâmetros homogêneos: ‘alunos de graduação equivalentes’ e ‘professores de tempo integral equivalente’”. Com relação ao primeiro elemento, obtém-se o total de alunos de graduação equivalentes mediante a multiplicação do total de alunos de pós-graduação pelo coeficiente de equivalência ou fator de correção igual a quatro⁶⁹, e soma-se esse resultado ao total de alunos de graduação. Quanto ao segundo elemento, considerando que sua elaboração se baseou nos regimes de trabalho da carreira do

⁶⁷ Informações disponíveis em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ifch/graduacao-ciencias-sociais-diurno/disciplinas/2018/1o-semester>> e <<https://salas.basico.unicamp.br/salas/sala.xhtml?id=324>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

⁶⁸ Informações disponíveis em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ifch/graduacao-ciencias-sociais-noturno/disciplinas/2018/1o-semester>> e <<https://salas.basico.unicamp.br/salas/sala.xhtml?id=342>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

⁶⁹ Segundo Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 118), “a prática universitária tem revelado um dado indiscutível, segundo o qual um aluno de pós-graduação, seja ele de mestrado ou de doutorado, significa muito maior volume de trabalho e razão de preocupação e cuidado do que um aluno de graduação”. Em relação à metodologia de cálculo utilizada para determinar o coeficiente de equivalência ou fator de correção para transformar o aluno de pós-graduação em aluno de graduação equivalente, ver Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 119, nota 10).

magistério superior das universidades federais⁷⁰, foi preciso ajustá-lo aos regimes de trabalho existentes na carreira MS da Unicamp. Nesse sentido, ao invés de “professores de tempo integral equivalente”, utiliza-se como parâmetro “professores em RDIDP equivalente”, cujo cálculo é obtido da seguinte maneira: para se ter o total de professores em RDIDP equivalente, multiplica-se o total de professores em RTC (12 horas semanais) por 0,3 e o total de professores em RTP (24 horas semanais) por 0,6, e soma-se o resultado da adição dessas duas multiplicações com o total de professores em RDIDP (40 horas semanais). Deste modo, tendo por base os parâmetros de “alunos de graduação equivalentes” e “professores em RDIDP equivalente”, examinaremos a seguir as mudanças na relação aluno/professor na Unicamp e no IFCH.

⁷⁰ O regime de trabalho dos professores permanentes na carreira do magistério superior das universidades federais, segundo o art. 20, da Lei nº 12.722, de 28 de dezembro de 2012, subdivide-se em três tipos: “40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional”; “40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, [...] sem dedicação exclusiva”; e, “tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho” (BRASIL, 2012).

Tabela 12. Relação aluno/professor (professores em RDIDP equivalente e alunos de graduação equivalentes) na Unicamp, 1989-2016.

Ano	Total de professores em RDIDP equivalente	Total de alunos de graduação equivalentes	Relação aluno/professor
1989	1.953	25.198	13
1990	-	25.543	-
1991	-	27.085	-
1992	-	28.345	-
1993	-	30.806	-
1994	1.922	33.693	18
1995	1.893	36.327	19
1996	1.850	37.308	20
1997	1.820	38.732	21
1998	1.785	40.472	23
1999	1.749	42.655	24
2000	1.720	45.770	27
2001	1.660	47.935	29
2002	1.680	49.083	29
2003	1.590	51.145	32
2004	1.634	56.352	34
2005	1.653	57.139	35
2006	1.666	56.437	34
2007	1.648	55.738	34
2008	1.641	56.064	34
2009	1.649	58.672	36
2010	1.671	59.683	36
2011	1.650	61.086	37
2012	1.673	62.029	37
2013	1.695	62.970	37
2014	1.735	63.365	37
2015	1.810	64.840	36
2016	1.861	65.832	35
1994-2016 $\Delta\%$	(3,2%)	95,4%	101,9%
1989-2016 $\Delta\%$	(4,8%)	161,3%	174,3%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Anuários estatísticos* da Unicamp (2017).

Os dados da Tabela 12 informam que, no período de 1989-2016, na Unicamp, o total de professores em RDIDP equivalente reduziu-se em 4,8%, enquanto o total de alunos de graduação equivalentes ampliou-se em 161,3%. Ou seja, no período em tela, a relação aluno/professor na Unicamp cresceu 174,3%, passando de 1/13, em 1989, para 1/35, em 2016. Por sua vez, no IFCH, os dados da Tabela 13 informam que, no período de 1994-2016, vale dizer, período no qual existem dados disponíveis e comparáveis entre si, o total de professores em RDIDP equivalente reduziu-se em 25,4%, enquanto o total de alunos de graduação equivalentes ampliou-se em 71,3%. Ou seja, no período em tela, a relação aluno/professor no

IFCH cresceu 133,1%, passando de 1/25, em 1994, para 1/58, em 2016. Assim, cotejando-se as mudanças na relação aluno/professor na Unicamp e no IFCH, no período de 1994-2016, constata-se, em primeiro lugar, a duplicação da carga de trabalho docente nas atividades de ensino e, em segundo lugar, uma carga de trabalho docente nas atividades de ensino no IFCH quase 40% maior (em 2016, relação aluno/professor de 1/58) do que na Unicamp (1/35).

Tabela 13. Relação aluno/professor (professores em RDIDP equivalente e alunos de graduação equivalentes) no IFCH, 1994-2016.

Ano	Total de professores em RDIDP equivalente	Total de alunos de graduação equivalentes	Relação aluno/professor
1994	119	2.972	25
1995	118	3.224	27
1996	115	3.377	29
1997	108	3.533	33
1998	100	3.671	37
1999	96	3.822	40
2000	93	4.050	44
2001	92	4.229	46
2002	91	4.048	44
2003	82	3.910	47
2004	91	4.273	47
2005	93	4.260	46
2006	93	4.381	47
2007	90	4.381	49
2008	88	4.588	52
2009	88	4.718	54
2010	86	4.835	56
2011	80	4.877	61
2012	83	4.995	60
2013	86	5.051	59
2014	89	5.012	56
2015	86	5.099	59
2016	88	5.144	58
1994-2016 $\Delta\%$	(25,7%)	73,1%	133,1%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Anuários estatísticos* da Unicamp (2017).

Outro processo indicativo das transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp no ensino refere-se à desvalorização das atividades de ensino e da docência em detrimento da maior valorização das atividades de pesquisa. No capítulo anterior, ao caracterizarmos as atividades dos professores universitários em atividades mais valorizadas e menos valorizadas, salientamos a influência do modelo CAPES de avaliação da pós-graduação e da ideologia do produtivismo acadêmico na construção da valoração hierárquica de produtos, atividades e grupos de atividades docentes, de modo a

subsidiar a alocação de recursos materiais (dinheiro) e simbólicos (prestígio e poder) no interior do campo universitário. Assim, verificamos que o corolário desse processo se manifesta na “supervalorização da pós-graduação e na desvalorização da graduação” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 193). Já no início dessa seção, delineamos o valor encerrado no principal produto do trabalho do professor nas atividades de ensino, a aula: “Aula é aula, virou aula, não é uma coisa que você publica. [...]. A aula está sendo desvalorizada em qualquer nível de ensino” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 144). Essa concepção, que deprecia o valor da aula⁷¹, foi apresentada por muitos professores entrevistados, conforme podemos observar a seguir.

Não basta você ter apenas um baita Currículo *Lattes*, fantástico, e você vai trazer ali uma pontuação grande para o programa [de pós-graduação] ao qual você vai estar vinculado, isso aí em termos de graduação não conta muito, não conta muito. Então, [...] um certo desdém pela graduação e uma preocupação muito grande com a pós-graduação, e é na graduação que você está formando pessoas. (E79)

Hoje em dia a própria docência está sendo deixada de lado se você pensar. Não serve para nada se você é bom professor, se você prepara uma aula, se você dá uma aula [...] bem preparada, isso não faz muita diferença, porque o que importa é... [publicar]. Então, quer dizer, você está esvaziando a função do professor e, principalmente, a função de professor como formador. (E80)

Os professores evidenciam a desvalorização das atividades de ensino e da docência, estimulada pelas agências de fomento à pesquisa. Eles enfatizam um duplo movimento de esvaziamento das atividades de ensino e da docência: por um lado, o esvaziamento da graduação e de sua dimensão formativa em detrimento da ênfase maior nas publicações e na pós-graduação; por outro lado, o esvaziamento da função social do professor, enquanto intelectual e agente formativo.

O meu sentimento é de que esta prioridade que é a formação de jovens pesquisadores, quer dizer, a universidade tem o dever principal de formar jovens pesquisadores, reproduzir o saber e gerar novos conhecimentos, eu acho que ela está sendo prejudicada [...]. Tem uma dimensão de formação, de riqueza [...] de seres humanos qualificados para a pesquisa e para o ensino, que eu acho que a gente está sendo [...] obrigado a diminuir para dar conta das outras exigências, para obter a aprovação da FAPESP, aprovação do CNPq etc. e tal. (E81)

⁷¹ Em entrevista concedida à *Revista Adusp*, publicação da Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (USP), Franklin Leopoldo e Silva (2015, p. 13, itálicos nossos), professor titular da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) desde 1998, afirma que “*Dar aula é uma atividade subvalorizada há muitos anos. Os critérios de avaliação já mudaram várias vezes na USP, no país, nos órgãos de fomento, mas o que permanece é sempre essa constante de que aula é subvalorizada. E se você, por acaso, dá preferência a aulas, você valoriza a atividade docente e isso leva a um certo prejuízo da sua pesquisa, você é considerado uma pessoa improdutiva, ou seja: aula não é nada*”.

A concretização desse processo, isto é, da desvalorização das atividades de ensino e da docência em detrimento da maior valorização das atividades de pesquisa, com base nos depoimentos coletados, se faz apreensível a partir da análise de dois episódios cotidianos e contraditórios entre si: a preferência da maioria dos professores investigados pelas atividades de ensino na pós-graduação e a criação de uma política de incentivo e valorização dos professores dedicados ao ensino e à docência na graduação pela universidade.

Em relação à preferência pelas atividades de ensino na pós-graduação, os professores justificam-na em razão das condições de trabalho, isto é, da menor carga de trabalho dedicada a esse nível de ensino, pois o número de alunos por turma na pós-graduação é bem menor do que na graduação. Também contribui para essa preferência a relação que se estabelece entre as aulas na pós-graduação e as atividades de pesquisa.

Os professores inclusive se dedicam mais a pós-graduação do que eles se dedicam a graduação. Eu, por muito tempo, eu preferia dar aula na graduação do que na pós[-graduação], às vezes eu ia para a pós[-graduação] meio empurrada, eu gostava muito mais da graduação. Agora eu gosto da graduação, mas, às vezes, eu gosto mais da pós[-graduação]. Não é pelo tipo de disciplina que eu estou dando, é pela quantidade de alunos, porque as turmas são muito grandes e realmente é um esforço enorme. (E82)

[...] existe o prestígio de dar aula na pós[-graduação]. Eu acho que tem um pouco a ver com o número de alunos, turmas menores, cursos que podem ser mais focados, com bibliografias em outra língua. Enfim, eu acho que isso acaba acontecendo sim, acho que o ensino de graduação é muito maltratado em geral. [...] enfim, existe [...] uma diferença de prestígio entre ensino de graduação e ensino de pós[-graduação], entre o aluno de graduação e aluno de pós[-graduação]. (E83)

Essa preferência dos professores pelas atividades de ensino na pós-graduação também é justificada pela maior possibilidade, uma vez atuando nesse nível de ensino, de angariar recursos materiais (dinheiro) e simbólicos (prestígio e poder) externos à universidade, como nas agências de fomento à pesquisa, nas associações científicas etc. No relato de um professor com menos tempo de trabalho, essa justificativa é criticada, com base na dimensão ética trabalho do professor nas atividades de ensino e na docência, colocando em evidência a existência de uma distinção formal e externa, considerada por alguns professores como necessária, entre professores de graduação ou dedicados ao ensino e professores de pós-graduação ou dedicados à pesquisa.

Para mim não existe uma distinção entre professor de graduação e pós-graduação, existe uma distinção que é dada externamente. Porque, às vezes, você pode ser credenciado na graduação e não ser na pós[-graduação], que ser professor na pós[-graduação] você orienta num determinado nível de pesquisa, é uma distinção formal e externa. Mas tem outros colegas que veem como uma distinção necessária. Eu não vejo como distinção necessária. Para mim eu continuo sendo professor. Quem vê como uma distinção necessária é pelo destaque que você

tem na pós[-graduação], pelos cargos que você pode subir na pós[-graduação], pelo dinheiro que circula na pós[-graduação]. Eu não vejo assim. Mas para mim o compromisso que eu tenho com os meninos da graduação e com os meninos da pós[-graduação] tem que ser exatamente o mesmo, que é uma questão de ética. Agora, outros, veem isso que passa por uma por uma relação institucional, formal, monetária. (E84)

Outro episódio cotidiano que sugere a desvalorização das atividades de ensino e da docência em detrimento da maior valorização das atividades de pesquisa é a criação, em 2011, do “Prêmio Docente pela Dedicção ao Ensino de Graduação” pela universidade (UNICAMP, 2011). Trata-se da implementação de uma política de incentivo e valorização dos professores dedicados ao ensino e à docência na graduação pela Unicamp, conforme adverte o então pró-reitor de graduação da época, Marcelo Knobel.

Esta distinção é muito importante para a universidade e vem coroar as pessoas que se dedicam ao ensino dos nossos alunos, função principal da Unicamp. O professor precisa ser sempre valorizado. E valorizar não significa somente conceder este prêmio. (*in* UNICAMP, 2012).

Mais do que um prêmio, é uma distinção pelo trabalho [...]. É o reconhecimento que a instituição presta para aqueles que se dedicam à atividade mais nobre que temos na universidade, que é o ensino de graduação. (*in* MANDELLI, 2011, p. A20)

Tal distinção e reconhecimento é concedida anualmente pela Unicamp aos professores “que tenham se destacado ao longo de sua carreira em atividades de ensino de graduação”, sendo um professor por instituto ou faculdade, atribuindo a cada um dos contemplados, em sessão extraordinária, pública e solene do Conselho Universitário (Consu), o “Prêmio de Reconhecimento Docente pela Dedicção ao Ensino de Graduação”, incluindo o recebimento de “um diploma e uma quantia em dinheiro equivalente a 3 (três) salários do nível MS-6 em RDIDP⁷²” (UNICAMP, 2013).

A oposição entre professores que ensinam e professores que pesquisam pode ser apreendida no estabelecimento de um prêmio para os professores que se dedicam à graduação, conforme sugere o depoimento de um professor com menos tempo de trabalho entrevistado:

[...] na graduação não gira dinheiro. ((Silêncio)). Tanto que a universidade tem que premiar o sujeito que tem uma dedicação ao ensino de graduação. Tem um prêmio ((risos)). Tem um prêmio. É tão claro, que você tenha que quase colocar uma medalha no peito do cara como um herói que se dedica à graduação, que você tem que criar um prêmio de R\$ 30.000,00, R\$ 40.000,00, de estímulo do sujeito para se interessar pela graduação. (E85)

⁷² De acordo com informações disponíveis no *site* da Diretoria Geral de Recursos Humanos (DGRH) da Unicamp, a partir de 1º de maio de 2018, o salário base do nível MS-6 (Professor Titular) em RDIDP era de R\$ 16.100,28 (US\$ 4.625,05), o que significa dizer que os docentes contemplados com o “Prêmio de Reconhecimento Docente pela Dedicção ao Ensino de Graduação” são agraciados com a quantia de R\$ 48.300,84 (US\$ 13.875,16).

Ainda que o “Prêmio de Reconhecimento Docente pela Dedicção ao Ensino de Graduação” incentive e valorize, material e simbolicamente, os professores que se dedicam às atividades de ensino na graduação, paradoxalmente, ele evidencia a desvalorização atribuída, até mesmo pela própria universidade, ao ensino em detrimento da pesquisa, conforme sugere o depoimento de uma professora com menos tempo de trabalho entrevistada.

Eu acho que a universidade é muito cruel com os seus professores, num sentido muito específico: a universidade não consegue distinguir e parabenizar o professor dedicado ao ensino. Isso é um problema para uma universidade. A meu ver, uma universidade ela ensina. Se ela não consegue valorizar o professor em sala de aula, eu acho isso bem problemático. [...]. Eu acho que a universidade é muito pouco atenta, embora eles até criaram agora, muito recente, esse Prêmio de Reconhecimento [Docente pela Dedicção] ao Ensino de Graduação. Demoraram, sei lá, 50 anos da universidade para... Mas é uma coisa mínima. Acho que a universidade protege muito pouco esse professor que gosta de estar em [sala de aula], que é mais professor e menos pesquisador. Acho que a universidade é pouco gentil com esse perfil. É possível valorizar um pouco mais o professor que se empenha em dar uma boa aula, o professor que gosta de estar em sala de aula. Isso eu acho que é tarefa da universidade. Assim, a universidade é quem tem que zelar pela formação dos seus alunos. Não é um problema da CAPES, do CNPq, da FAPESP. (E86)

Portanto, as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nas atividades de ensino manifestam-se na desvalorização dessas atividades e da própria da docência em detrimento da maior valorização das atividades de pesquisa e no aumento da carga de trabalho docente nas atividades de ensino. Os professores investigados se veem impelidos a dispenderem maior carga de trabalho nas atividades de ensino, em virtude, primeiro, do aumento no número de cursos e de matrículas de graduação e pós-graduação, de alunos por turma, de disciplinas ministradas por semestre e da relação aluno/professor e, segundo, da diminuição dos postos de trabalho docente. Entretanto, são justamente os produtos decorrentes dessas atividades docentes, em especial, a aula na graduação, aqueles de menor valor no “mercado acadêmico” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 143, *itálico dos autores*). Assim, o trabalho do professor nas atividades de ensino é secundarizado, com graves consequências para a função social do professor e a formação dos estudantes.

[...] realmente se você for contar a quantidade de atividades que tomam o nosso tempo de trabalho, a graduação talvez seja a menor, ou dar aula, estar em sala de aula, toma o menor tempo. E mesmo a preparação, como você tem quinhentas outras atividades, a preparação vai ficando em segundo lugar. Então eu percebo, assim, [...] que também o seu tempo de preparação de aula vai ficando reduzido, porque você tem tantas outras coisas para fazer que você tem que colocar aquilo num determinado tempo preciso [...]. [...] a gente espreme a preparação de aula num tempo muito curto as vezes. [...]. Então aí o preparar aula vai ficar ali espremido num canto do seu tempo. Então você prepara muito mais rapidamente. Tem gente

que mal prepara. Então é complicado, e, às vezes, quando você repete também por alguns anos uma disciplina a tendência dos professores é não prepararem mais. [...] é isso, quer dizer, a docência, a graduação vai ficando realmente no segundo plano. (E87)

3.2. Pesquisa: “o tempo que a gente faz a pesquisa hoje é muito espremido”

“O tempo em que a gente faz a pesquisa hoje [...] é muito espremido” (E88)

As atividades de pesquisa ocupam um lugar central no trabalho dos professores universitários. É por meio delas que os professores podem obter recursos materiais (dinheiro) e simbólicos (prestígio e poder), em geral, sempre escassos, disponíveis no campo universitário. Neste sentido, as atividades de pesquisa, sobretudo, na pós-graduação, são valorizadas, enquanto as atividades de ensino, em especial, na graduação, conforme observamos na seção anterior, são desvalorizadas. Os depoimentos dos professores entrevistados colocam em evidência as atividades de pesquisa, salientando, dentre outros aspectos, quando e como aprenderam a realizar as atividades de pesquisa, como vivenciam essas atividades docentes e quais as mudanças pelas quais elas têm sido submetidas.

Nessa seção, analisaremos as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nas atividades de pesquisa. Para isso, interrogaremos os depoimentos coletados: quais são as principais atividades de trabalho docente na pesquisa? Quanto tempo de trabalho é dedicado pelo professor para realizar essas atividades? Quais são as transformações nas condições de trabalho dos professores investigados nas atividades de pesquisa?

De maneira geral, os professores entrevistados problematizam o seu próprio *métier*, isto é, o modo pelo qual realizam as atividades de pesquisa, ou se preferirmos, o trabalho intelectual, na sociologia. Para tanto, recorrem à imagem contrastante entre o trabalho do sociólogo e do físico na pesquisa.

[...] tem diferenças também que eu percebo entre a atividade do físico e do sociólogo. [...]. Porque, por exemplo, *o físico ele tem quer ir para o laboratório, o sociólogo, não necessariamente.* (E89, itálicos nossos)

[...] o meu laboratório mesmo de estudos é em casa. [...] vamos dizer assim, *eu não tenho laboratório como os físicos têm aqui na Unicamp.* É essa máquina preta aqui ((professor aponta para um computador que está em cima da sua mesa de trabalho na universidade)), uma parte da documentação em casa, trabalho de leitura em casa. (E90, itálicos nossos)

[...] eu até estava conversando com os alunos, que eles estavam falando da coisa do [Geraldo] Alckmin⁷³ agora no final da aula, eles falaram assim: “Mas quanto que vai para a sociologia, quantos por cento?”. Eu falei: “Gente, eu acho que é muito pouco. Mas, para além de ser muito pouco, *a gente é muito barato, porque a gente não precisa comprar o negócio de elétron. Não custa um milhão de reais uma pesquisa em sociologia*”. Porque, é isso, a gente precisa de livro, passagem, de gasolina, dessas coisas, transcrição, vez ou outra um “*surveyzão*”, que é aí o que fica caro [...]. (E91, itálicos nossos)

Com base nos depoimentos coletados podemos afirmar que as principais atividades de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp na pesquisa são a leitura de textos científicos e não científicos, o trabalho de pesquisa de campo, a escrita de textos científicos e a busca de financiamentos de pesquisa. Sendo assim, consideremos a seguir cada uma dessas atividades de trabalho na pesquisa, a começar pela leitura de textos científicos e não científicos.

A minha rotina é, quer dizer, meu trabalho mais intenso é o trabalho de leitura. Toda a minha biblioteca está lá [em casa], isto daqui é uma sobra ((professor aponta para uma estante de metal com livros, revistas, teses etc., na sua sala de trabalho na universidade)). (E92)

[...] eu tenho um grupo de pesquisa que a gente está lendo [...] um capítulo de um livro [...], que é uma coisa que eu tenho lido com afinco por causa da minha pesquisa [...]. E esse capítulo desorganizou todas as coisas que eu vinha lendo até agora, eu fiquei completamente apaixonada por esse texto, lendo, relendo, articulando com outras coisas, buscando as referências que ele traz dentro de si. (E93)

Neste momento eu estou fazendo um projeto de pesquisa. [...]. Então, eu tenho lido um monte de coisas [...] e comecei a escrever coisas que achei que não ia. Então, eu estou entre leitura e... [escrita]. Então, aí é constante. (E94)

De acordo com os professores entrevistados, a atividade de leitura não é uma simples atividade de fruição, embora possa ser empregada para tal fim, é atividade de trabalho, inserida no cotidiano de trabalho docente na pesquisa. Na atividade de leitura o professor lê e relê determinado texto quantas vezes for necessário para a sua efetiva compreensão, e faz anotações dessas leituras por intermédio de fichamentos, procurando sintetizar as ideias contidas nesse texto e articulá-las com outras leituras já realizadas. Embora a atividade de leitura possa ocorrer coletivamente, como no grupo de pesquisa, via de regra, ela é realizada individualmente pelos professores, seja na universidade (sala de trabalho, sala de grupo de

⁷³ Referência à declaração dada por Geraldo Alckmin (PSDB-SP), então governador do estado de São Paulo, em reunião com o seu secretariado realizada no dia 27 abril de 2016: “*Gastam dinheiro com pesquisas acadêmicas sem nenhuma utilidade prática para a sociedade. Apoiar a pesquisa para a elaboração da vacina contra a dengue, eles não apoiam. O [Instituto] Butantan sem dinheiro para nada. E a FAPESP quer apoiar projetos de sociologia ou projetos acadêmicos sem nenhuma relevância*” (itálicos nossos). Para informações sobre esse episódio e as reações críticas da comunidade científica paulista, ver: Arbex, Thais; Lopes, Reinaldo José. Alckmin critica FAPESP por “pesquisa inútil”. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Ciência, 27 abr. 2016, p. B7.

pesquisa etc.), seja em lugares públicos (biblioteca, sala de estudo etc.), mas, sobretudo, na própria residência (escritório privativo) dos professores.

Quando eu quero - eu não ia responder, mas agora estou confessando -, quando eu quero estudar eu estou em casa, quando eu quero ter aquele momento de, sabe, “meu texto, minha...”. [...]. A biblioteca eu frequentava mais, mas também em razão de costume eu vou agora para a biblioteca tirar livros, devolver livros. Mas o meu laboratório mesmo de estudos é em casa. (E95)

Considerando que a atividade de leitura é realizada, predominantemente, na própria residência dos professores, sendo ela uma atividade de trabalho vital na pesquisa, detectamos a indissociabilidade entre o tempo de trabalho e o tempo de não trabalho docente.

[...] mesmo quando eu considero que eu não estou trabalhando eu estou lendo. Então, se eu não estiver brincando com [...] [meu filho] e a gente estiver em casa, [...] eu estou lendo, em geral, coisas ligadas à minha área. (E96, itálicos nossos)

É muito raro [...] um dia que eu na leia, que eu não leia mesmo [...] que seja trechinho, dou uma olhada. Todos nós temos biblioteca em casa, então esse negócio faz parte também. (E97, itálicos nossos)

Outra atividade de trabalho na pesquisa informada pelos professores entrevistados é o trabalho de pesquisa de campo. Trata-se, com efeito, da atividade de pesquisa propriamente dita, isto é, da coleta e/ou do registro de dados, informações, documentos etc., apoiada num conjunto de técnicas de pesquisa, como a pesquisa documental em arquivos e/ou a pesquisa bibliográfica em bibliotecas.

As pesquisas que eu me envolvo, quer dizer, [...] ultimamente eu só me dedico à análise de documentos. Tem uma parte da minha pesquisa que eu uso o que chamo de “fontes primárias” [...]. Nas ciências sociais [...] arquivos históricos são fundamentais, mas sabe, você vai ter que depois retrabalhar aquelas fontes. (E98, itálicos nossos)

Eu uso muito biblioteca, tanto aqui no Brasil, como fora do Brasil. Então, as minhas pesquisas, que eu fiz, tanto em bibliotecas nos Estados Unidos, na França, têm um trabalho de biblioteca muito grande. Hoje em dia é possível fazer esse trabalho de biblioteca muito via internet. [...]. Agora, isso é trabalhoso, o trabalho material. Você não tem de carregar os livros, mas você tem que pegar as indicações, depois procurar onde é possível encontrar, você encontra as vezes em PDF [(Portable Document Format)], às vezes você não encontra, tem que ter o livro mesmo, não encontra, aí você teria que consultar uma biblioteca. Então, é um trabalho bem empírico, que, na verdade, sem esse trabalho empírico você não alimenta as ideias. (E99, itálicos nossos)

Tendo em vista que os professores de sociologia investigam a dinâmica das relações sociais, tanto no passado quanto no presente, servem-se eles de um conjunto de técnicas de pesquisa, como a pesquisa documental em arquivos, a pesquisa bibliográfica em bibliotecas etc., para, digamos, alimentar as suas ideias a respeito do objeto investigado. Por este ângulo,

a pesquisa de campo é uma atividade de trabalho que encerra em si um trabalho material ou empírico com documentos, referências bibliográficas etc., a exigir dos professores muito trabalho num espaço de tempo mais ou menos longo.

Quando eu estou trabalhando em biblioteca, por exemplo, se eu estou ou numa biblioteca aqui ou se eu estou [...] em alguma biblioteca específica, ou se eu estou na universidade [de um outro país], [...] aí *eu vou todos os dias à biblioteca*. [...]. *Fico umas quatro horas na biblioteca, você pega os livros, você olha, você lê. Mas aí você vai todos os dias, durante um mês, um mês e meio, você vai pegando todo este material*. (E100, itálicos nossos)

No trabalho de pesquisa de campo os professores de sociologia também empregam outras técnicas de pesquisa. Destacam-se a coleta e/ou o registro de entrevistas e de depoimentos com sujeitos da pesquisa, a observação participante ou não desses sujeitos e/ou do seu espaço social, até mesmo a realização de conversas informais com especialistas e pessoas consideradas informantes da pesquisa. Geralmente, a realização do trabalho de pesquisa de campo traz aos professores entrevistados satisfação e prazer pessoal, pois, a partir dele, os professores conseguem, por um lado, alimentar as suas próprias ideias a respeito do objeto investigado, da teoria utilizada, dos conceitos empregados etc., e, por outro lado, atribuir um sentido público para as suas pesquisas.

O momento que eu vou para campo, isso é o que eu mais gosto de fazer, conversar com as pessoas, fazer entrevistas, acompanhar, recuperar, reler os debates, pensar. [...] [o trabalho de pesquisa de] campo é [...] um dos momentos que eu mais me realizo, quando eu vou para campo conversar com as pessoas, saber o que elas estão pensando do mundo, que é aí que a gente, no fim das contas ((risos)), se faz como pesquisador, e faz a teoria fazer sentido, enfim, e alarga os conceitos, consegue avançar nas nossas questões, nas questões da pesquisa, como um todo. (E101)

[...] eu estudo história de... Os meus alunos da graduação diziam que dava angústia porque semanalmente eu apresentava histórias de fracasso para eles. Eu falei: “Não, não são histórias de fracasso. [...] são histórias fantásticas [...]. [...] são histórias desconhecidas, que estão aí perdidas em arquivos, estão aí na memória de gente mais velha que está morrendo, que ninguém foi entrevistar”. Então, se tem algum sentido público na pesquisa que eu faço é tentar fazer com que essas memórias venham à tona, que tenham cidadania, que tenham um sentido público de fato, já que a história [...] é uma história cheia de lacunas. A gente conhece muito pouco e o que a gente conhece é a maior parte do tempo por estereótipo. Então, isso me faz muito feliz, quando eu estou fazendo isso. (E102)

Após realizarem a leitura de textos científicos e não científicos e o trabalho de pesquisa de campo, para efetivarem a prática da pesquisa sociológica os professores devem escrever um ou mais textos científicos, com a finalidade de divulgar e compartilhar os resultados obtidos na pesquisa com os seus pares, a comunidade científica. Nessa atividade de trabalho os professores escrevem livros, capítulos de livros etc., mas, principalmente, artigos (*papers*), dadas as exigências por produtividade científica impostas pelas agências de fomento

(CAPES, CNPq, FAPESP etc.). Conforme informam os professores entrevistados, parece não haver opção, “tem que escrever *artigo*” (E103, itálicos nossos), isto é, “você tem que escrever *artigos* para sair na revista A1, A2 ou B1, para contar x pontos no departamento e manter [a nota d]o programa [de pós-graduação]” (E104, itálicos nossos). Sendo assim, a atividade de escrita de artigos é quase sempre uma atividade de reescrita desses mesmos artigos, até que eles fiquem bons o suficiente para publicação.

Escrever até que não é tão difícil, difícil é [...], como se diz, “colocar na praça” um artigo por ano. Eu vou te dar um exemplo: eu estou com um artigo, que eu estou tentando publicar na [...] revista [Qualis] A2, A1, é internacional. [...]. Meu, três versões eu já enviei. Enviei uma, ele mandou pedindo para mudar algumas questões. Eu enviei. Voltou. Enviei a terceira. Eu estou [...] [há oito meses] em contato com [...] [essa revista]. (E105, itálicos nossos)

Assim como a atividade de leitura, a atividade de escrita (e de reescrita) de textos científicos ocorre, principalmente, na própria residência dos professores, uma vez que nesse local há melhores condições de trabalho para a realização dessa atividade.

Para escrever, por exemplo, não dá para ser aqui [na universidade], porque tem muita demanda pequena. *Então eu acabo, para fazer o trabalho, digamos assim, o trabalho intelectual de reflexão, tem que ser em casa mesmo.* Porque eu me fecho no meu escritório, não atendo telefone ((risos)), tiro o som do telefone. (E106, itálicos nossos)

[...] eu não consigo trabalhar aqui [na universidade] quando eu tenho que escrever. Eu preciso de uma coisa ou outra, e *está tudo lá a minha disposição no meu escritório em casa [...].* (E107, itálicos nossos)

A leitura de textos científicos e não científicos, o trabalho de pesquisa de campo e a escrita de textos científicos são atividades de trabalho indispensáveis na pesquisa. Contudo, os professores entrevistados informam também uma outra atividade de trabalho na pesquisa, a busca de financiamentos de pesquisa. Ainda que a universidade disponibilize aos professores investigados alguma infraestrutura para a realização das atividades de pesquisa, tais como, sala de trabalho, sala de grupo de pesquisa, mobiliário de escritório (mesas, cadeiras, estantes etc.), computador e impressora, licenças de *softwares*, livros e revistas em bibliotecas, documentos em arquivos, etc., os professores entrevistados informam necessitarem de um conjunto de instrumentos de trabalho e de serviços que não são disponibilizadas pela universidade: livros (comuns, raros, importados etc.), material de consumo de escritório (canetas, lápis, borrachas, folhas de papel sulfite, cadernos, pastas, cliques etc.), equipamentos modernos de informática e eletroeletrônicos (computador, impressora, *scanner*, gravador de voz, câmera de vídeo etc.); serviços de tradução, de revisão de texto e de transcrição de áudio e vídeo em diferentes idiomas; serviços de fotocópia e impressão; passagens áreas e

rodoviárias, combustível e/ou aluguel de automóvel para deslocamento (pesquisa de trabalho de campo); força de trabalho de técnicos e auxiliares de pesquisa para aplicação de questionários (*survey*), levantamentos de dados e informações etc.; dentre outros. Ou seja, ou os professores restringem suas atividades de pesquisa às condições de trabalho proporcionadas pela universidade e aos instrumentos de trabalho e serviços adquiridos às suas próprias expensas, tornando-se, efetivamente, um “pesquisador de ‘pés descalços”” (MARTINS, 2014, p. 24), ou buscam eles financiamentos de pesquisa nas agências de fomento, sobretudo, externas à universidade, para, por meio de bolsas e de auxílios à pesquisa, adquirirem infraestrutura básica e instrumentos de trabalho e serviços adequados para realizarem as suas atividades de pesquisa. Entre os professores investigados essa segunda opção é a mais praticada.

[...] a gente tem condições boas de fazer pesquisa, de conseguir financiamento para pesquisa. *A maior parte dos nossos docentes o ano passado teve financiamento de pesquisa. [...] Todo mundo, praticamente, tem, maiores ou menores, [...] financiamentos: FAPESP, FAEPEX⁷⁴, CNPq, CAPES.* Esses grupos de pesquisa têm esses financiamentos de grupos temáticos. [...]. Eu acho que, na verdade, é difícil acessar esses dinheiros porque dá trabalho, você tem que montar projeto, aquele negócio todo. [...]. *Raramente você vai encontrar um professor que não tem um dinheiro de pesquisa. Isso não é verdade em vários outros lugares.* (E108, itálicos nossos)

Segundo os professores entrevistados, a busca de financiamentos de pesquisa nas agências de fomento “dá trabalho” (E108), pois “você tem que apresentar um determinado tipo de coisa, tudo arrumadinho” (E109)⁷⁵. Além disso, uma vez obtido tal financiamento, ao

⁷⁴ O Fundo de Apoio ao Ensino, à Pesquisa e Extensão (FAEPEX), órgão da Pró-Reitoria de Pesquisa (PRP) da Unicamp, configura-se como uma espécie de agência de fomento à pesquisa interna e complementar da universidade. Conforme a Deliberação CONSU-A-24/2003, de 30 de setembro de 2003, “O FAEPEX tem por finalidade prover recursos para o incentivo e o apoio de projetos e atividades de ensino, pesquisa e extensão que contribuam para o enriquecimento da vida acadêmica” (art. 2º). Para isso, “O FAEPEX atenderá exclusivamente projetos de interesse da universidade, complementando os auxílios já concedidos por outras agências de fomento, ou cobrindo áreas por elas não atendidas normalmente” (art. 10). (UNICAMP, 2003).

⁷⁵ Um exemplo é a solicitação de Auxílio à Pesquisa - Regular à FAPESP. Nela, o professor deve apresentar, no momento da submissão da proposta, os seguintes documentos: “a) Apresentação da equipe de pesquisa. [...] a equipe poderá incluir: pesquisadores associados ao projeto; pós-graduandos; estagiários; pessoal de apoio técnico; pessoal administrativo. b) Súmula curricular do pesquisador responsável e de cada um dos pesquisadores associados. c) Resumo dos resultados obtidos anteriormente com auxílios ou bolsas FAPESP nos quais o pesquisador responsável tenha sido responsável ou beneficiário, elencando títulos dos projetos e números de processo (até duas páginas). d) Plano de trabalho para as bolsas de treinamento técnico solicitadas: para cada bolsa solicitada deverá ser apresentado, com a proposta inicial, um plano de trabalho com até duas páginas, incluindo título do projeto de bolsa, resumo e descrição do plano. [...]. e) Projeto de Pesquisa contendo no máximo 20 páginas [...] em espaço 1,5 e tipo equivalente a Times New Roman 12. [...]. Documentos adicionais necessários para a análise da proposta: 1) Justificativa para cada um dos itens solicitados no orçamento. [...]. 2) Documento contendo a informação aprovada sobre infraestrutura institucional necessária. [...]. 3) Documento descrevendo o parque de equipamentos científicos da(s) instituição(ões) sede” (FAPESP, 2018).

término da pesquisa os professores elaboram e enviam às agências de fomento, além do relatório científico, a prestação de contas dos recursos financeiros utilizados.

[...] além da pesquisa, você tem que estar atento com o uso dos recursos [financeiros] que você consegue, porque depois a prestação de contas é muito exigente. Então, você não pode fazer nenhuma compra que você não documente, você tem que guardar esses documentos. Por exemplo, o meu primeiro projeto que eu fiz eu tinha dois anos para depois prestar contas [...]. Aí você presta contas de tudo que você gastou e tal. (E110)

Um dos critérios estabelecidos pelas agências de fomento para conceder ou não financiamentos de pesquisa aos professores, sejam eles de sociologia ou de outras áreas de conhecimento, é a produtividade científica. Essa fundamenta-se, quase que exclusivamente, em dados e informações quantitativas sobre o número de artigos publicados por ano, número total de citações, número de projetos de pesquisa financiados, número de orientações de doutorado concluídas, número...

Do ponto de vista [...] das agências [de fomento] é assim: [...] se você voluntariamente pede um recurso a eles, eles têm critérios. Entende? Você não é obrigado a... Entendeu? Então, eles têm critérios. (E111, itálicos nossos)

Então, se você tem um projeto de pesquisa e você quer ter recursos da FAPESP ou do CNPq, você tem que ter uma certa produtividade [científica], senão você não consegue. Se o seu currículo for considerado um bom currículo, e um bom currículo significa número, não significa qualidade das coisas que você fez, essa que é verdade, significa número de coisas que você publicou, [então você consegue financiamentos de pesquisa]. (E112, itálicos nossos)

[...] com as agências [de fomento], por exemplo, você manda o [Currículo] Lattes e é o seu Lattes que é avaliado. O parecerista que vai olhar o seu Lattes e ele vai dizer se está bom ou não. É o que eu faço como parecerista, infelizmente, eu olho aquilo ali e vou: "O cara tem publicado? Tem". Aí, de vez em quando, eu abro um ou outro artigo para olhar o que é que ele está fazendo e tal, mas é essa a avaliação. Não sei nem se todo mundo tem essa pachorra de abrir um artigo ou outro do colega que ele está avaliando, enquanto orientador, enquanto pesquisador, para ver se realmente ele tem um currículo que justifica você dar uma bolsa, um recurso de pesquisa para ele. E essa análise é absolutamente quantitativa. (E113, itálicos nossos)

Outro critério empregado pelas agências de fomento para conceder ou não financiamentos de pesquisa aos professores é a priorização de projetos coletivos de pesquisa, isto é, projetos integrados, de cooperação, temáticos etc., que contenham em suas propostas equipe de pesquisadores de diferentes instituições, estados, regiões, países etc., voltados para a investigação de uma mesma temática, problemática ou objetivo de pesquisa, em detrimento de projetos individuais de pesquisa. Ambos os critérios, produtividade científica e projetos coletivos de pesquisa, uma vez associados, geram uma feroz competição intra e entre pares, grupos de pesquisa, programas de pós-graduação, faculdades/institutos, universidades etc.,

impulsionada pelo binômio avaliação-financiamento das agências de fomento (PROTETTI, 2017, p. 171).

P: E financiamento de pesquisa com as agências de fomento?

E: *É competição. Tem gente que compete. [...]. Os projetos integrados, coletivos, eles têm prioridade das agências de fomento. Eu não gosto de trabalhar com projetos integrados. Então, se eu posso tocar sem isso, eu faço por minha conta própria.* (E114, itálicos nossos)

Tem edital, eu estou participando. Eu participo várias vezes de projetos pela dimensão da cooperação, mas eu me preocupo um pouco, às vezes, pela razão em si, pela via de ele virar um fim em si mesmo, a gente renunciar a produção do conhecimento e “Ah, tem uma nova linha, vamos buscar aqueles financiamentos para gerar indicadores, para gerar o nosso aumento no ranking”. Isso me parece que é um risco. Eu não estou dizendo que é isso, mas, às vezes, eu vejo algumas condutas muito obsessivas em relação à busca de financiamentos. Isso me preocupa um pouquinho. (E115, itálicos nossos)

Além dessas atividades de trabalho docente na pesquisa, nos depoimentos coletados observamos a manifestação da divisão sexual do trabalho acadêmico-científico entre os professores investigados, evidenciado a partir do princípio de hierarquização (KERGOAT, 2009). Isto porque, o trabalho acadêmico-científico dos professores homens é mais valorizado, mais reconhecido, mais legitimado etc., do que o das professoras mulheres, conforme sugerem os relatos de duas professoras entrevistadas.

[...] tem uma hierarquia de produção de conhecimento que ainda... Isso para mim é um pouco mais nítido, a ideia de que mulheres operam mais pesquisas empíricas e de que homens operam teorias. Eu acho que isso estrutura de alguma maneira o campo [científico] da sociologia em geral. [...]. É só você pegar qualquer GT [(Grupo de Trabalho)] de teoria [social] em qualquer congresso de sociologia. Você vê que a presença masculina é muito mais marcante. Ao passo que, por exemplo, congressos mais específicos, GTs mais específicos, de sociologia rural, por exemplo, coisa bem empírica, ele tende a ser mais feminino. [...]. sociologia da educação, campo extremamente feminino, por exemplo [...].

P: Teoria [social] seria um caráter mais, entre aspas...

E: “Abstrato”, “complexo”, enfim. [...]. Eu acho que isso ainda é um retrato da área. *Essa divisão eu acho que existe sim. Ela não se dá no dia-a-dia, mas ela acaba operando.* (E116, itálicos nossos)

[...] eu tenho um perfil de fazer pesquisa empírica, gosto muito de pesquisa empírica. E aí para mim a teoria está costurada na empiria, uma maneira de eu fazer ciências sociais, de eu fazer sociologia, [...] que é um jeito que eu gosto de pensar a pesquisa. E aí falam assim: “Ah, mas que discussão teórica que você faz?”. Como se eu tivesse que ter um livro de discussão [...] [teórica] para ter capacidade para estar no lugar que eu estou. E aí tem uma coisa que eu tenho cada vez mais percebido com uma sutileza, que eu não sei nem explicar [...], o quanto que teoria vira coisa de homem e pesquisa empírica coisa de mulher dentro da vida acadêmica. Isso tem me deixado cada vez mais brava com essa questão, o que tem feito eu querer defender a empiria a partir de um outro lugar, mostrando o valor teórico que ela tem, o valor enquanto... Não que eu vejo as coisas divorciadas, mas as pessoas significam as coisas divorciadas e dão um valor para trabalho teórico, que vem só do teórico, um valor maior do que o trabalho de pesquisa de campo, do trabalho empírico. Isso eu tenho observado que aparece com muita sutileza, mas que aparece, que tem uma certa marcação de gênero [...]. (E117, itálicos nossos)

Em conjunto, esses dois depoimentos indicam a existência de uma “hierarquia de produção de conhecimento” que estruturaria o campo científico da sociologia, tendo por base a “marcação de gênero” (E117). Ou seja, no interior desse campo científico, há uma divisão sexual do trabalho acadêmico-científico que se manifesta pela “ideia de que mulheres operam mais pesquisas empíricas e de que homens operam teorias” (E116) ou “o quanto que teoria vira coisa de homem e pesquisa empírica coisa de mulher” (E117). Em posição superior, estariam os professores homens e seu trabalho acadêmico-científico, de caráter mais “‘abstrato’, ‘complexo’”, os quais são responsáveis pela produção de teorias sociais (E116); em posição inferior, as professoras mulheres e seu trabalho acadêmico-científico, supostamente mais simples e sem muito “valor teórico”, fabricante de pesquisas empíricas (E117). Essa forma de divisão sexual do trabalho que, além de separar, hierarquiza de modo valorativo o trabalho acadêmico-científico de professores homens e professoras mulheres, não se faz perceptível no cotidiano universitário, mas quando se manifesta sempre “aparece com muita sutileza” (E117).

Até aqui, pudemos identificar as principais atividades de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp na pesquisa: a leitura de textos científicos e não científicos, o trabalho de pesquisa de campo, a escrita de textos científicos e a busca de financiamentos de pesquisa. Além disso, a manifestação da divisão sexual do trabalho docente na pesquisa, em razão da maior valorização do trabalho acadêmico-científico dos professores homens em detrimento do das professoras mulheres. A seguir, examinaremos o tempo de trabalho dedicado pelo professor para realizar essas atividades de pesquisa.

Inicialmente, é preciso reconhecer que determinar o tempo de trabalho docente nas atividades de pesquisa é uma tarefa, além de praticamente impossível, infrutífera. Primeiro, porque nas atividades de pesquisa os professores realizam inúmeras e diversificadas atividades de trabalho, que se alteram de professor para professor, de pesquisa para pesquisa etc. Segundo, porque nas atividades de pesquisa importa menos a quantidade de tempo de trabalho dedicado pelo professor e mais a qualidade do(s) produto(s) por ele gerado(s): “Para você ter uma ideia, esse livro aqui eu demorei [...] oito anos para escrever. *Foram oito anos de pesquisa, então a gente sabe o que está falando. Oito anos! Hoje tem cara que escreve um livro em seis meses, até sobre esse assunto, e não sabe nem o que está falando*” (E118, itálicos nossos). Terceiro, porque o tempo de trabalho nas atividades de pesquisa diferencia-se do tempo existente noutras atividades docentes, como nas atividades de ensino.

[...] o livro que eu fiz [...] não estava programado. [...] eu recebi um convite para ir a [...] [uma universidade no exterior]. Eu [...] ia ficar três meses dando um curso [...], e eles têm uma biblioteca fabulosa. A minha pergunta foi: que pergunta eu posso fazer para essa biblioteca? O que eu posso perguntar de interessante? Foi isso, assim mesmo. Fiquei uns 15 dias sem saber o que fazer. Entrava na biblioteca, tirava livro de tudo que é assunto, não sei o que, até que em determinado momento deu um estalo: [...]. Pá! Aí eu fiz. *A partir daí o tempo que eu fiquei [...] [nessa universidade] foi um tempo contínuo, das aulas, que eram as atividades que eu tinha, e o tempo de pesquisa. Então, aí eu lia de manhã, tarde e noite. Quando eu voltei, escrevi o texto, já comecei a escrever lá uma parte, que é um texto de um artigo, depois se transformou em livro, é verdade. Nesse momento o trabalho é concentrado.* (E119, itálicos nossos)

Deste modo, no sentido de aquilatar a dimensão temporal do trabalho docente nas atividades de pesquisa, propomo-nos a analisar a relação entre tempo e trabalho intelectual, ou se preferirmos, a temporalidade própria do trabalho intelectual, segundo a percepção dos professores de sociologia da Unicamp.

A problemática da temporalidade do trabalho intelectual, pelo menos no Brasil, foi pioneiramente explorada por José Carlos Bruni⁷⁶, no texto *Tempo e trabalho intelectual* (1991). Na realidade, esse texto é um “projeto [de pesquisa] apresentado ao CNPq no 2º semestre de 1990, tendo obtido aprovação”, no qual Bruni (1991, p. 115, itálicos nossos) propõe investigar, “no trabalho dos professores da Universidade de São Paulo, [...] a questão da *temporalidade do saber*, face ao processo de modernização da universidade, que pretende instituir, de forma sólida, a *temporalidade da produtividade*”. O processo de modernização universitária ao qual Bruni (1991) faz referência diz respeito à implementação da política de avaliação docente, fundada na lógica da produtividade científica, durante a gestão de José Goldemberg (1985-1989) à frente da reitoria da USP⁷⁷. De acordo com o próprio Goldemberg (1992, p. 93-94), esse “processo foi atropelado pela publicação de uma ‘lista de improditivos’

⁷⁶ José Carlos Bruni, filósofo de formação e sociólogo de ofício, foi professor do departamento de sociologia da USP (1971-1999) e do departamento de filosofia da Unesp, *campus* Marília (1999-2009). Atualmente, é professor da Faculdade de São Bento do Mosteiro de São Bento de São Paulo. Bruni (1989, p. 5) foi o editor fundador da revista *Tempo Social*, revista do departamento de sociologia da USP e de referência nas humanidades, propondo seus princípios intelectuais, nome e logotipo (a espiral). Segundo Menezes (2000, p. 2), “Tempo Social é a expressão de uma problemática sobre a qual o pensamento de Bruni se voltava com afinco. Como pensar a sociologia e as ciências humanas sem se perguntar sobre as diferentes formas que assume(m) a(s) sua(s) temporalidade(s)?”. Para outras informações sobre a biografia e o pensamento de Bruni, ver Chauí (2000).

⁷⁷ No preâmbulo de uma entrevista concedida por José Goldemberg em 1987 ao jornal *Folha de S. Paulo*, lê-se o seguinte: “As posições do físico José Goldemberg, reitor da Universidade de São Paulo, vêm provocando turbulência nos meios universitários. Polêmico, ele atrai desde apoios irrestritos - chamam-no de ‘administrador competente’ - até acusações do tipo ‘taylorista’, ‘produtivista’. A defesa que ele faz de padrões mais eficientes de produção na USP levam-no a comprar uma briga de frente com o espírito corporativista que tradicionalmente encobre a indolência de certos ‘pesquisadores’. Estes, acomodados pelo estatuto do funcionalismo, passam às vezes anos sem produzir um único trabalho de pesquisa. Para horror daqueles que tem ‘esqueletos a esconder’ - como Goldemberg chama os ‘pesquisadores’ sem pesquisa -, a USP está fazendo um levantamento com o propósito de identificá-los. Demissão ou exclusão. Essa é a proposta de Goldemberg para os docentes inativos” (FROMER; CAPRIGLIONE, 1987, p. A40).

definidos como ‘docentes sem publicação’ dos anos de 1985 e 1986 por um matutino de São Paulo no início de 1988”, episódio que ficou conhecido como a “lista dos improdutivos da USP” (CATANI; GUTIERREZ; FERRER, 1999; PAULA, 2000; SCHMIDT, 2011). Por ora, interessa-nos menos esse episódio e o seu desdobramento, já analisado em outro lugar (PROTETTI, 2014), e mais a investigação proposta por Bruni (1991).

Para Bruni (1991), o trabalho dos professores universitários estaria sujeito a duas temporalidades distintas e, por hipótese, conflitantes entre si. De um lado, haveria a *temporalidade da produtividade*, isto é, a temporalidade da sociedade capitalista, caracterizada pelo tempo linear, homogêneo, divisível, mensurável, analisável, calculável, previsível, enfim, racional, na qual rapidez e eficiência aparecem como sinônimos. A temporalidade da produtividade, neste sentido, coaduna-se ao *trabalho de horário marcado* descrito por Thompson (1998, p. 272, itálicos do autor):

Essa medição incorpora uma relação simples. Aqueles que são contratados experienciam uma distinção entre o tempo do empregador e o seu “próprio” tempo. E o empregador deve *usar* o tempo de sua mão-de-obra e cuidar para que não seja desperdiçado: o que predomina não é a tarefa, mas o valor do tempo quando reduzido a dinheiro. O tempo é agora moeda: ninguém passa o tempo, e sim o gasta.

De outro lado, existiria a temporalidade do trabalho intelectual, a *temporalidade do saber*, caracterizada pelo tempo cíclico e marcada pela criação e pelo acaso. Segundo Bruni (1991, p. 162), “o trabalho intelectual é exercício do pensamento em atitude não de cumprir uma tarefa, mas antes de propor uma tarefa”, ou, no entender de Wright Mills (1969, p. 240), “um poema em ação”, ou ainda, conforme Martins (2014, p. 22), “um pensar que ainda é um fazer, mas um fazer pensado [...] no âmbito da arte e não no âmbito da coisa e da produção”.

Quando entra em jogo o pensamento, a temporalidade da produtividade propriamente industrial dificilmente dará conta das *características próprias do trabalho intelectual enquanto trabalho criador, livre, crítico e autônomo. Aí passariam a contar, como mais decisivas, as condições subjetivas do trabalho: sentimento vivo de interesse, sensação de liberdade, curiosidade, gosto pelo desafio e pela dificuldade etc., que estabeleceriam um ritmo não mais marcado pela regularidade linear. Em algumas formas de trabalho intelectual é bastante característica, pela ação do processo de reflexão, uma temporalidade essencialmente irregular. Pois a reflexão, enquanto ideia que volta sobre si mesma para dar conta integral de seu valor, alcance e legitimidade, pressupõe desconfiança em relação aos padrões consagrados de obtenção do conhecimento, implica na postura crítica permanente e numa atitude de prudência perante ao que se considera verdade. [...]. O acaso, o imprevisto, os momentos de indecisão, o recomeço são características marcantes de muitas formas de trabalho intelectual. Há, pois, uma dimensão do trabalho intelectual, por mais difícil que seja especificá-la, que não se*

deixa absorver pela temporalidade linear da produtividade: em outras palavras, o tempo do trabalho intelectual, por não poder ser totalmente previsto, serializado, dividido como tempo do trabalho manual/industrial, acarreta uma maior duração. (BRUNI, 1991, p. 162-163, itálicos nossos)

A temporalidade do saber, por conseguinte, corresponderia ao trabalho *orientado pelas tarefas*, tal como delineado por Thompson (1991, p. 271-272):

É possível propor três questões sobre a orientação pelas tarefas. Primeiro, há a interpretação de que é mais humanamente compreensível do que o trabalho de horário marcado. O camponês ou trabalhador parece cuidar do que é uma necessidade. Segundo, na comunidade em que a orientação pelas tarefas é comum parece haver pouca separação entre “o trabalho” e “a vida”. As relações sociais e o trabalho são misturados - o dia de trabalho se prolonga ou se contrai segundo a tarefa - e não há grande senso de conflito entre o trabalho e “passar do dia”. Terceiro, aos homens acostumados com o trabalho marcado pelo relógio, essa atitude para com o trabalho parece perdulária e carente de urgência.

Assim, considerando que, de modo geral, a temporalidade capitalista tende a reger o conjunto das instituições sociais pelo tempo da produtividade, Bruni (1991, p. 163) postula que no interior da universidade a temporalidade do saber, temporalidade própria do trabalho intelectual, estaria em conflito com a temporalidade da produtividade: “conflito que pode ser explícito, manifestando-se na crítica política e organizada dos professores universitários ao projeto de modernização, empresariamento e avaliação do trabalho docente, como implícito [...] no cotidiano dos docentes nas suas condições de trabalho específicas”. Por isso, Bruni (1991, p. 165) propõe investigar, centralmente, “a relação dos docentes com seu trabalho e as formas de temporalidade nela envolvidas”. Infelizmente, não conseguimos localizar nenhuma publicação de Bruni contendo os resultados dessa pesquisa, mas, evidentemente, as suas intenções ainda permanecem. Portanto, seguindo nessa direção, interrogamos os depoimentos coletados: de que maneira os professores de sociologia da Unicamp experenciam a temporalidade do saber, a temporalidade própria do trabalho intelectual? Vejamos a seguir o que eles mesmos dizem sobre o assunto.

Existe uma temporalidade do trabalho intelectual que é distinta do trabalho, não apenas fabril, mas de funcionário, de arquiteto, qualquer outro trabalho. Neste sentido, a universidade nos dá um espaço privilegiado. Privilegiado no sentido que você pode fazer algo numa instituição que você não faria em lugar nenhum que a sociedade moderna lhe permitiria. Então, a universidade, de fato, é uma instituição diferente dos sindicatos, dos partidos, dos bancos, das empresas, do governo, das prefeituras, tudo. Ela te dá um espaço mesmo de liberdade. A virtude e o problema é que no interior deste espaço você tem um tempo à sua disposição. Esse tempo você tem que se habituar a trabalhar com ele. [...]. O grande problema é o que fazer com o tempo. Você tem que, na verdade, dominar o tempo e não ser tragado pelo tempo. Aí você tem que inventar as coisas, o que você vai fazer. E aí vai ter momentos que você vai ter um tempo acelerado, quando você está num projeto específico, e

momentos que você vai ter um tempo calmo. Você não faz nada. [...]. Agora, quando você está trabalhando é necessário ter um ritmo. Aí, no meu caso, eu acordo, trabalho, vou fazer ginástica, volto, trabalho. (E120, itálicos nossos)

Na contemporaneidade, a temporalidade do saber manifesta-se predominantemente na universidade. Nessa instituição social, diferentemente de outras então existentes, os professores dispõem de liberdade intelectual e temporal para realizarem o seu trabalho nas atividades de pesquisa. Por conseguinte, a temporalidade do saber é distinta da temporalidade da produtividade, pois naquela a centralidade do trabalho intelectual reside no controle pelo próprio professor do seu tempo de trabalho: “*Você tem que, na verdade, dominar o tempo e não ser tragado por ele*”. Na temporalidade do saber os professores experienciam, durante a realização do seu trabalho nas atividades de pesquisa, momentos de “*tempo acelerado, quando você está num projeto específico*”, e de “*tempo calmo*”, quando “*você não faz nada*” (E120, itálicos nossos). Não faz nada? Esse mesmo professor explica-nos:

Nada, nada, absolutamente nada. [...] as pessoas ficam chateadas, às vezes, porque parece que... Mas, você não faz nada. Do ponto de vista da produtividade [científica], eu pessoalmente, ninguém tem muita queixa. Porém, no meu tempo eu tenho muitas vezes um tempo morto que eu não consigo fazer nada. Fico pensando em alguma coisa e não consigo fazer nada. Aquilo ali, aquela ociosidade, funciona como um impulso para alguma coisa. Evidentemente, se você ficar só no ócio não vai funcionar, porque daí você cai na preguiça. Agora, um elemento de ócio é muito importante, porque aí você vai ver alguma coisa, surge uma ideia. [...]. O que você pode fazer, quando eu digo “Não tem o que fazer”, em termos de trabalho intelectual, você pode ler livros, às vezes. É bom, inclusive, porque você lê coisas diferentes daquela que você está interessado. Então, eu leio coisas que eu não estou interessado. Leio as coisas mais diferentes possíveis, [...] que eu gosto. [...]. Eu não vou ler quando eu estou trabalhando. Ou então textos [...], que não é algo importante. Isso durante o tempo de ócio eu faço isso. Estou trabalhando? Sim e não. Não, no sentido do trabalho intelectual; sim, no sentido que você vai alimentando a curiosidade e essas coisas te trazem ideias, associações, uma série de coisas. Mas não é uma coisa muito palpável. (E121, itálicos nossos)

É preciso reconhecer que o “tempo calmo” (E120), isto é, o “tempo morto” ou o “tempo de ócio”, está presente no trabalho intelectual e é intrínseco à temporalidade do saber. Nesse tempo calmo a atividade de ócio, que não pode e nem deve ser confundida ou reduzida com a preguiça intelectual ou com a improdutividade científica, ganha centralidade no trabalho do professor nas atividades de pesquisa. É durante esse tempo calmo que o professor poderá “ler livros”, “textos”, “coisas diferentes daquela que você está interessado”, e ficará “pensando em alguma coisa”, “alimentando a curiosidade”, as “ideias”, as possíveis “associações” etc. Embora o professor trabalhe intelectualmente nesse período, “não é uma coisa muito palpável”. Contudo, é justamente nesse tempo calmo, nessa ociosidade criativa, que, em geral, “surge uma ideia” (E121).

Em relação ao “tempo acelerado” (E120), igualmente constitutivo da temporalidade do saber, esse mesmo professor, valendo-se de um diálogo com algumas colegas professores de outro instituto, o diferencia, por um lado, do tempo calmo do trabalho intelectual, e, por outro lado, do tempo de trabalho em outras atividades docentes, como as atividades docentes no ensino, na orientação etc.

Outro dia eu encontrei umas colegas do Instituto de [Estudos da] Linguagem e elas estavam conversando. Aí elas vieram me perguntar o que eu estava fazendo. Eu falei: “Eu não estou fazendo nada”. Elas falaram: “Como assim, não está fazendo nada?”. Falei: “Não estou fazendo nada. Levanto, vou tocar violão, vou fazer ginástica, não consigo fazer nada. Faz meses que eu estou assim”. E elas ficaram tão irritadas, tão irritadas, que elas falaram assim: “[...] até logo, porque nós temos muita coisa para fazer”. Na verdade, é o seguinte: as coisas que elas tinham para fazer eram coisas burocrático-institucionais, isso eu fazia normalmente. Essas atividades são constantes: aula, orientação, banca de doutorado, de mestrado, qualificação. Isto são para mim atividades corriqueiras, mas isso faz parte da rotina para mim. É a rotina universitária. Agora, algo interessante eu não estava fazendo. [...]. *Agora, depois há um momento de concentração do tempo, ao contrário, você não consegue se livrar das coisas. Não tem sábado, não tem domingo. Eu até brinco: “Intelectual não tem férias. Trabalho intelectual não tem férias. Você está fazendo, não tem Natal, não tem nada.” Você vai ter que... você entra neste movimento.* (E122, itálicos nossos)

Nesse diálogo inusitado constatam-se tempos e temporalidades do trabalho docente diferenciados. O professor, que narra o episódio, experencia o tempo calmo do trabalho intelectual. Por isso, ao ser interrogado por suas colegas sobre o que tem feito nos últimos tempos, responde: “não estou fazendo nada”. As professoras, indignadas com a resposta desse professor, mas não percebendo que ele se referia ao trabalho intelectual e à sua temporalidade, a temporalidade do saber, experenciam no seu trabalho, provavelmente com certa intensidade e extensividade (“até logo, porque nós temos muita coisa para fazer”), o tempo de ensino (“aula”) e o tempo de trabalho docente (“orientação, banca de doutorado, de mestrado, qualificação” etc.), ambos característicos da “rotina universitária” e, geralmente, colonizado pela temporalidade da produtividade. Por fim, o professor indica-nos o tempo acelerado do trabalho intelectual, “momento de concentração do tempo”, no qual “você não consegue se livrar das coisas”. Quando da sua emergência, o professor trabalha nas atividades de pesquisa o tempo todo, de modo a não ter “sábado”, “domingo”, “Natal” ou “férias” (E122).

Dois outros professores, um professor com menos tempo de trabalho e um professor com mais tempo de trabalho, fazem referência a esse tempo acelerado do trabalho intelectual, por ocasião da atividade de escrita de textos científicos, delineando suas características.

Se você estiver produzindo... Eu estou fazendo um texto. *Um texto demanda bastante, aí você não tem... você escreve o tempo todo, sábado, domingo, enquanto você não acabou.* Quando

você acabou, aí você tem um pouco mais de tempo, você consegue adaptar um pouco melhor o seu horário. (E123, itálicos nossos)

Em época de escrever um trabalho, tem prazo para entregar um trabalho para um congresso ou para uma revista, por exemplo, aí eu tenho que ter uma certa imersão. O que eu faço: eu concentro as atividades e pego pelo menos dois, três dias, só para ficar escrevendo, porque se eu não fizer isso não sai. Porque não dá para você escrever um pedacinho hoje, amanhã, porque é como se fosse um... *O trabalho de escrita para mim tem um começo, meio e fim, que você demora muito.* Por exemplo, você pode demorar um pouco para pegar, dizemos assim, o gancho e começar a escrever, maturar a ideia. *Depois que você começa a escrever você tem que se envolver com aquilo.* Daí se você fica parando no meio você perde tempo. *Então, às vezes, por exemplo, já me aconteceu de virar a noite escrevendo ((risos)). Como eu sou notívago, não tenho problema, se eu estiver envolvido e o sono não vem, eu... [...]. Tem um texto que eu escrevi, saiu numa coletânea e tal, que eu acabei de escrever e achei que era três horas da manhã. A minha mulher saiu da cama e disse: “Você não vai dormir?”. Era seis e quinze da manhã e eu estava acabando de escrever o texto. Acontece isso.* (E124, itálicos nossos)

O tempo acelerado do trabalho intelectual, igualmente intrínseco à temporalidade do saber, é um tempo de trabalho cíclico e concentrado, orientado pela realização de tarefas nas atividades de pesquisa. No caso da escrita de textos científicos, observa-se que o tempo acelerado do trabalho intelectual, por ser cíclico, “tem um começo, meio e fim, que você demora muito” (E124), logo, se distingue da temporalidade da produtividade. É por isso que o professor com menos tempo de trabalho “escreve o tempo todo, sábado, domingo” (E123), enquanto que o professor com mais tempo de trabalho, dado a sua experiência - “eu tenho que ter uma certa imersão”, “pelo menos dois, três dias para ficar só escrevendo” -, concentra o seu tempo de trabalho e de não trabalho docente na realização exclusiva dessa atividade, por vezes, chegando mesmo a “virar a noite escrevendo ((risos))” (E124). Durante o tempo acelerado do trabalho intelectual há um envolvimento subjetivo do professor com o seu próprio trabalho, que traz ao professor enorme satisfação pessoal, mas que se encerra após a conclusão dessa atividade de trabalho. No caso em tela, a escrita de um texto científico, uma vez concluída essa atividade, o tempo acelerado cessa-se, e o professor, novamente, passa a experimentar o tempo calmo do trabalho intelectual.

Mesmo quando eu não estou escrevendo, por exemplo, você acaba pensando no diabo do projeto. Então você não tem descanso. [...]. Chega no almoço, eu começo a pensar no projeto. Aí você fala: “Com que frase eu vou começar o próximo parágrafo?”. Vai, vai, vai... Você está em outro lugar, num ônibus, está vendo televisão, esse tipo de coisa. *Não é um trabalho que você chega e faz: “Eu vou fazer assim”. É algo que te acompanha ao longo do tempo. Então, é um trabalho muito envolvente, muito satisfatório, para mim, mas também é um trabalho que tem um tempo determinado. Uma vez que você termina, você fica sem nada. Aí você fica naquela ociosidade, não tem o que fazer.* (E125, itálicos nossos)

Do ponto de vista do trabalho intelectual, ao cotejarmos a temporalidade do saber e a temporalidade da produtividade, verificamos que, segundo a percepção dos professores

entrevistados, a primeira temporalidade constitui-se na mais apropriada para a realização do trabalho docente nas atividades de pesquisa.

[...] no trabalho intelectual a viagem é fundamental, o deslocamento físico e, digamos, mental é muito importante. Então é uma temporalidade que não é a temporalidade da racionalidade, da máquina empresarial, do desempenho. A noção de desempenho não é boa para o trabalho intelectual. [...] o trabalho intelectual é uma trajetória, uma linha, que você vai realizando coisas. Hoje a maneira de perceber o desempenho é você ter pontos descontínuos: você fez uma coisa, você fez a coisa 1; você fez a coisa 2, terminou; você fez a coisa 3; fez a coisa 4. Entre a coisa 4 e a coisa 1 não existe relação, são pontos descontínuos. Você conta, quantifica etc. O trabalho intelectual não é assim. É a linha que vai ligar todos esses trabalhos. Então, se você segue a linha é o caminho, uma trajetória. Então, têm coisas que ficam semi-realizadas, semi-feitas, outras ficam incompletas, umas nem chegam a se completar e outras são bem completadas. O trabalho intelectual é todo este movimento. É um fluxo. Se você não está dentro deste fluxo você não faz as coisas. [...]. Então, na verdade, os projetos não saem da exigência da instituição - isto que é importante entender -, eles saem da cabeça, da mente das pessoas. Se você não se encantar com o trabalho intelectual, não funciona, ele se torna rotineiro e mediano. (E126)

Valendo-se da “metáfora da viagem” proposta por Ianni (2000)⁷⁸, esse professor problematiza o trabalho intelectual e a sua temporalidade, a temporalidade do saber. Se no trabalho intelectual a viagem é fundamental, seja ela física (trabalho de pesquisa de campo) ou mental (leitura e escrita de textos), a maneira pela qual podemos apreendê-lo, dado a sua temporalidade irregular (alternância entre tempo calmo e tempo acelerado), é por meio da sua trajetória, isto é, de uma linha que unifica os diferentes trabalhos produzidos, tanto aqueles bem completados (artigos, livros, capítulos de livros etc.) quanto aqueles mal completados (anotações, rascunhos etc.). Neste sentido, “o trabalho intelectual é todo esse movimento”, “é um fluxo”, e “se você não está dentro deste fluxo você não faz as coisas”. Há uma dimensão de encantamento, de paixão, no sentido weberiano do termo⁷⁹, que se faz presente e é intrínseca ao trabalho intelectual, sendo a obra a sua dimensão mais importante. Contudo, o trabalho intelectual também pode estar submetido à temporalidade da produtividade, à temporalidade capitalista, ou se preferirmos, à “temporalidade da racionalidade, da máquina

⁷⁸ “Sem sair do lugar, pode-se viajar longe, no tempo e no espaço, na memória e na história, no pretérito e no futuro, na realidade e na utopia. E são muitos os que mergulham em si mesmos, como em uma travessia sem fim, podendo ser tranquila ou alucinada, deslumbrante ou desesperada. [...]. À medida que viaja, o viajante se desenraiza, solta, liberta. Pode lançar-se pelos caminhos e pela imaginação, atravessar fronteiras e dissolver barreiras, inventar diferenças e imaginar similaridades. A sua imaginação voa longe, maravilhoso, ou insólito, absurdo, terrificante. Tanto se perde como se encontra, ao mesmo tempo que se reafirma e modifica. No curso da viagem há sempre alguma transfiguração, de tal modo que aquele que parte não é nunca o mesmo que regressa.” (IANNI, 2000, p. 29-31).

⁷⁹ “Sem essa embriaguez singular, de que zombam todos os que se mantêm afastados da ciência, sem essa paixão, sem essa certeza de que ‘milhares de anos se escoaram antes de você ter acesso à vida e milhares se escoarão em silêncio’ se você não for capaz de formular aquela conjectura; sem isso, você não possuirá *já* a vocação de cientista e melhor será que se dedique a outra atividade. Com efeito, para o homem, enquanto homem, nada tem valor a menos que *possa fazê-lo com paixão*.” (WEBER, 2002, p. 25, itálicos do autor)

empresarial, do desempenho”. Sob essa temporalidade o trabalho intelectual é mensurado com base no “desempenho”, isto é, a partir do número de “coisas” realizadas em determinado espaço de tempo: “você fez uma coisa, você fez a coisa 1; você fez a coisa 2, terminou; você fez a coisa 3; fez a coisa 4”. Por esse motivo, os produtos do trabalho do professor nas atividades de pesquisa, é preciso dizer, apenas aqueles bem completados (artigos, de preferência), constituem-se em “pontos descontínuos”, que “você conta, quantifica etc.”. O trabalho intelectual, então, torna-se, além de desencantado, “rotineiro e mediano” (E126).

Uma vez examinada a percepção docente sobre a temporalidade do trabalho intelectual, por um lado, e identificadas as principais atividades de trabalho docente na pesquisa, por outro lado, podemos analisar as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp na pesquisa. De modo geral, os depoimentos coletados informam três eixos que transformam o trabalho dos professores investigados nas atividades de pesquisa: a compressão temporal das atividades de pesquisa; a prevalência de projetos coletivos de pesquisa; e, a redução dos recursos para o financiamento de pesquisas.

A compressão temporal das atividades de pesquisa é percebida pelos professores entrevistados pela mudança na temporalidade do trabalho intelectual, a partir do trânsito da temporalidade do saber para a temporalidade da produtividade.

[...] era um período que a gente tinha muito mais possibilidade de estudar, de aprofundar as coisas que estava querendo aprofundar, de trabalhar em pesquisa [...] com menos pressão. [...]. O tempo em que a gente faz a pesquisa hoje é terrível, é muito espremido. [...] é tudo muito corrido e muito na base de ter que apresentar um resultado. E essa cobrança é muito forte, é uma cobrança da universidade, é uma cobrança... Por exemplo, a gente tem dinheiro da FAPESP e a FAPESP cobra. Então, chega no final do ano ela quer saber o que você publicou, quantas vezes você publicou, o que os alunos publicaram. Então, você tem que ficar em cima dos alunos para eles publicarem, porque a FAPESP no final do ano vai cobrar. Então, você faz meio “a toque de caixa” porque você tem que produzir. Pesquisou uma coisa pequena ainda, mesmo que ainda é meio caminho andado, mas você tem que parar ali, refletir sobre aquilo até onde você andou e escrever alguma coisa, publicar alguma coisa, porque vai ter cobrança. Eu não posso me dar o direito de pesquisar durante um ano, depois juntar aquele material, refletir sobre ele, ler coisas, analisar e aí escrever. Não! Tem que escrever no mesmo mês! (E127, itálicos nossos)

Nesse depoimento, de uma professora com mais tempo de trabalho e com vasta experiência nas atividades de pesquisa, nota-se a mudança na temporalidade do trabalho intelectual. Num período precedente, no qual o trabalho intelectual baseava-se na temporalidade do saber, era possível realizar as atividades de trabalho na pesquisa “com menos pressão”. Em razão disso, essa professora podia “pesquisar durante um ano, depois juntar aquele material, refletir sobre ele, ler coisas, analisar e aí escrever”. Embora houvesse constrangimentos ao trabalho intelectual, a sua temporalidade estava preservada. No período

subsequente, o tempo no trabalho intelectual é comprimido e a pressão pela produtividade científica é dilatada. O tempo no trabalho intelectual torna-se “muito exprimido”, “corrido”, algo “terrível”, e as atividades de trabalho na pesquisa são executadas “a toque de caixa”. A temporalidade da produtividade impõe-se ao trabalho intelectual, e a noção de desempenho, oriunda das agências de fomento à pesquisa, rege, mas também corrói, o trabalho docente na pesquisa: “pesquisou uma coisa pequena ainda, mesmo que ainda é meio caminho andado, mas você tem que parar ali, refletir sobre aquilo até onde você andou e escrever alguma coisa, publicar alguma coisa, porque vai ter cobrança”. A professora entrevistada questiona-se: teria ela o “direito” de realizar as atividades de pesquisa na temporalidade do saber? Segundo ela, a depender das agências de fomento à pesquisa, “Não! Tem que escrever no mesmo mês!” (E127). Essa mesma professora prossegue com o seu raciocínio:

É óbvio, quer dizer, eu peno muito atualmente, eu tenho menos prazer em fazer a pesquisa da maneira corrida como a gente faz. Eu já tive muito mais prazer na pesquisa do que eu tenho hoje, porque eu acho que ela é muito espremida entre outras coisas que a gente está fazendo. Você não tem tempo suficiente para parar, refletir, poder passar uma semana lendo coisas e ficar pensando sobre elas. Então, a pesquisa é feita muito “a toque de caixa”, muito correndo, com uma data em cima da outra para fazer entrevista, termina as entrevistas, aquela coisa de paga alguém para transcrever e já sai analisando, enfim. Então, [...] é a questão do tempo. (E128, itálicos nossos)

A prevalência da temporalidade da produtividade no trabalho intelectual produz a compressão das atividades de pesquisa. Como resultado, as atividades de trabalho docente na pesquisa, isto é, a leitura de textos científicos e não científicos, o trabalho de pesquisa de campo, a escrita de textos científicos e, até mesmo, a busca de financiamentos de pesquisa, passam a ser executadas de “maneira muito corrida”, “espremida”, “a toque de caixa” pelo professor. Até mesmo a reflexão parece não escapar dessa situação: “Você não tem tempo suficiente para parar, refletir, poder passar uma semana lendo coisas e ficar pensando sobre elas”. Um outro professor entrevistado ironiza: “a brincadeira que gente faz aqui, alguns né, você fala: ‘O cara não tem tempo de pensar, só escreve’. [...] isso dá força de *sistematado*⁸⁰, porque é muito forte” (E129). Sendo assim, as atividades de pesquisa tornam-se penosas e desagradáveis aos professores.

É interessante notar que tanto os professores com menos tempo de trabalho quanto os professores com mais tempo de trabalho, embora da maneira diferenciada, experenciam essa mudança na temporalidade do trabalho intelectual e, conseqüentemente, a compressão temporal das atividades de pesquisa.

⁸⁰ Do italiano *sistematado*, “estabelecido”.

*No doutorado eu chegava às nove da manhã, ia para a sala de informática [...], ia para a biblioteca trabalhar na tese. Lia coisas para a tese, escrevia, pensava, parava: “Agora vou ler coisas aleatórias, vou ler um romance”. “Putá, bacana”. E a coisa fluía. Então... ((silêncio)). O que eu sempre gostei de fazer foi ler e escrever. Agora, as coisas que eu gosto de fazer é ler, escrever e dar aula. Então, digamos que, não é um emprego ruim, não é. *Eu faço aquilo que eu gosto? Faço, de fato, aquilo que eu gosto. Agora, eu faço do jeito que eu gosto aquilo eu gosto? Tem que ser feito.* Se eu faço aquilo que eu gosto? Eu faço. Leio, escrevo, sou professor, sou pesquisador, que é o que me interessa. *Mas há uma saudade absurda de fazer isso como eu fazia no doutorado. Eu não tenho mais tempo para fazer isso como eu fazia no doutorado. Não dá. [...]. Então é diferente.* (E130, itálicos nossos)*

[...] no passado eu podia fazer pesquisa, amadurecer as questões e aí escrever um *paper*, mandar para um congresso, depois do congresso rever aquele *paper*, mandar para publicar e tal, com muito mais fôlego. *Eu não tinha essa exigência para que eu publicasse não sei quantos papers. Então, se eu trabalhasse bem um paper, eu podia publicar um paper por ano e estava ótimo, ou um capítulo de livro, enfim. [...]. O que eu percebo é que a gente trabalhava com mais dedicação, os arquivos saiam mais prontos, mais bem elaborados, com uma reflexão um pouco mais original. Hoje a gente faz tudo a “toque de caixa”, tudo para ontem, os prazos são sempre...* Eu estou sempre atrasada com os prazos, nunca consigo ficar em dia, entregar no dia que me pedem. Então, eu estou sempre negociando prazo porque a gente não dá conta. (E131, itálicos nossos)

Em ambos os depoimentos observamos a ênfase em dois aspectos. Em primeiro lugar, a mudança na temporalidade do trabalho intelectual. Se, por um lado, o professor com menos tempo de trabalho admite ter saudade da temporalidade do saber experienciada durante o doutorado - a alternância entre o tempo acelerado e o tempo calmo -, por outro lado, o professor com mais tempo de trabalho revela-nos, sem rodeios, a atual temporalidade do trabalho intelectual, a temporalidade da produtividade. Em segundo lugar, dado a compressão temporal das atividades de pesquisa, ambos os professores apontam para a perda de qualidade dos produtos gerados pelo trabalho intelectual. Para o professor com menos tempo de trabalho, já não é mais possível ler e escrever do mesmo modo como durante o doutorado, enquanto, para o professor com mais tempo de trabalho, já não é mais possível escrever um único e excelente artigo por ano. Para ambos, a noção de desempenho, ou se preferirmos, de produtividade científica, se impõe, e a qualidade, bem a qualidade se esvai.

Eu acho que há hoje uma certa pressa em se produzir aparentemente mais conhecimento, uma demanda intensiva por publicação, que não é necessariamente de conhecimento original, mas uma busca por indicadores de produção científica que [...] [antes] não existia. [...]. E isso eu levei muito tempo para me adaptar, não me adaptei plenamente e acho que é uma coisa irreversível, quer dizer, não há mais uma volta atrás, digamos assim, ao que era um tempo atrás. (E132)

Por conta da compressão temporal das atividades de pesquisa, da prevalência da temporalidade da produtividade no trabalho intelectual e da ênfase exacerbada na produtividade científica, os professores entrevistados, sem exceção, informam aproveitarem-

se de finais de semana, feriados, férias e períodos de licença, isto é, de tempo de não trabalho docente, que, em tese, deveria ser dedicado ao descanso, ao lazer, à família etc., para realizarem, sempre num tempo acelerado, as atividades de pesquisa, principalmente, a escrita de textos científicos.

Eu tirei férias de 15 dias em dezembro, [...] mas eu fiquei os 15 dias escrevendo. A gente tira férias para escrever, para pesquisar. Quase ninguém tira férias. As férias é um momento que você não faz administração, você não cuida de aluno, você não dá aula, você não faz banca e você se dedica à pesquisa. Juntei com Natal, Ano Novo e tal, fiquei quase um mês [...], escrevi dois artigos, [...] fiquei o tempo todo trabalhando, mas nisso [...]. (E133, itálicos nossos)

Geralmente, eu tiro licença prêmio. *Quando eu tiro licença prêmio, eu tiro para escrever ((risos)). Não é para descansar, como estaria na cabeça dos funcionários públicos: “Tirar licença prêmio e não vamos fazer nada”. Não! Eu tiro para escrever, porque aí é um momento que eu não tenho demandas da universidade [...]. Então, eu posso me dedicar com mais tranquilidade aos meus trabalhos de pesquisa. As férias, por exemplo, o período de dezembro, janeiro e fevereiro, que não tem aula, geralmente é o período que eu mais escrevo. Não deveria ser assim. Não deveria ser assim. (E134, itálicos nossos)*

P: Você já tirou férias?

E: Tirei 15 dias em janeiro.

P: E o que você fez?

E: *Artigo. Fiz artigo e fiz um pouco do meu livro. [...] não viajei [...]. Fiquei revisando um artigo que tinha sido aceito, mas aí pediu algumas modificações, então eu fiquei fazendo isso. Meio triste, né? (E135, itálicos nossos)*

Ainda que não devesse “ser assim”, os professores investigados, para alcançarem as exigências de produtividade científica impostas pelas agências de fomento à pesquisa, ante uma situação de compressão temporal das atividades de pesquisa, convertem o seu tempo de não trabalho em tempo de trabalho, para realizarem, da melhor maneira possível, as atividades de pesquisa. Quanto a isso, parece não haver dúvida entre os professores: “Meio triste, né?” (E135).

Além da compressão temporal das atividades de pesquisa, a prevalência de projetos coletivos de pesquisa também informa as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp na pesquisa, conforme advertem dois professores com mais tempo de trabalho entrevistados.

Projetos coletivos [de pesquisa] de professores começou a surgir acho que na década de 2000 só. (E136, itálicos nossos)

Uma mudança que ocorreu [...] é a pesquisa coletiva, grupo de pesquisa. Isso foi quase uma imposição das agências de fomento também. Todo mundo tem pesquisa [coletiva] hoje. [...]. Geralmente, hoje em dia para você conseguir bolsa, se você tiver um projeto integrado com vários alunos você tem mais chance de conseguir verba, evidentemente. Isso é uma mudança de qualidade importante. Não sei se para bem ou para mal. Eu prefiro o sistema mais frouxo, em que as pessoas possam... que criem espaço para o indivíduo intelectual pesquisar sozinho.

Em algumas áreas é impossível, mas nas [ciências] humanas não é um grande problema. (E137, itálicos nossos)

Os projetos coletivos de pesquisa passaram a prevalecer a partir dos anos 2000, com a “quase [...] imposição” pelas agências de fomento desse critério aos professores, por ocasião da busca de financiamentos de pesquisa. Trata-se de uma “mudança de qualidade importante”, na qual equipes de pesquisadores de diferentes instituições, estados, regiões, países etc., voltados para a investigação de uma mesma temática, problemática ou objetivo de pesquisa, passam a ter maiores chances de obter financiamentos de pesquisa, ante os projetos individuais de pesquisa, próprios de um “sistema mais frouxo”, no qual o trabalho intelectual era realizado, predominantemente, de modo individual. Essa prevalência de projetos coletivos de pesquisa configura-se também numa mudança cultural importante no trabalho dos professores nas atividades de pesquisa. Isso é o que sugere um professor com menos tempo de trabalho entrevistado:

[...] você pegou profissionais que estavam acostumados a trabalhar de maneira muito isolada e disse a eles: “Agora vocês têm que trabalhar coletivamente”. Isso não é fácil, essa transição não é fácil. É diferente para quem já começou a vida profissional em trabalhos coletivos. Eu já comecei, no mestrado, eu já fiz parte de um projeto temático, por exemplo. Entende? Acho que isso é diferente. A gente vai compreendendo um pouco mais essa dimensão das trocas, a gente vai compreendendo um pouco mais essa dimensão do trabalho colaborativo [...]. Tem essa dimensão também, a gente trabalha de uma maneira já mais integrada. (E138, itálicos nossos)

Se, por um lado, os professores com mais tempo de trabalho, habituados ao trabalho intelectual individual, viram-se obrigados a trabalhar nas atividades de pesquisa de maneira mais coletiva, por outro lado, os professores com menos tempo de trabalho, por já serem formados no modelo de trabalho intelectual coletivo, parecem aí não encontrarem maiores dificuldades: “Pode perceber que qualquer professor que tenha aí 10 anos ou menos, de 10 anos para baixo de vida institucional, está muito inserido em projetos coletivos” (E139).

Ainda que seja possível identificar no passado projetos coletivos de pesquisa no âmbito da sociologia, os atuais projetos coletivos de pesquisa nessa área diferenciam-se, não apenas em quantidade, mas também na qualidade dos conhecimentos científicos produzidos.

O grande nome da ciência social no Brasil foi Florestan [Fernandes]. Florestan trabalhou, fez o seu nome, basicamente, numa rede de pesquisa, numa rede de orientandos, que tinha Fernando Henrique [Cardoso], que tinha Octávio Ianni, que tinha Maria Isaura [Pereira de Queiroz], que tinha Maria Sílvia [de Carvalho Franco]...⁸¹ *Foi esse conjunto [de sociólogos] que construiu*

⁸¹ Além desses sociólogos, integravam também o “grupo do Florestan”: Luiz Pereira, Marialice Mencarini Foracchi, Leôncio Martins Rodrigues Netto, José de Souza Martins, Gabriel Cohn, Jose Cesar Aprilanti Gnaccarini e José Carlos Pereira.

*uma interpretação sociológica sobre a sociedade brasileira das mais criativas e interessantes*⁸². (E140, itálicos nossos)

A impressão que eu tenho, vou te falar sinceramente, é que no fim das contas o que você acaba fazendo é criar um guarda-chuva de pesquisas individuais dentro de uma pesquisa que a gente consegue chamar de mais coletiva. [...] é difícil ver um projeto temático que esteja todo mundo pesquisando necessariamente a mesma coisa, [...] que esteja todo mundo na mesma pesquisa. É sempre uma coisa ou outra que a gente acaba encontrando um casamento de afinidades teóricas, metodológicas ou temáticas, criando um lugar de encontro para discutir [...], porque você cria um espaço de debate. [...] Eu acho que foi virando outra coisa, [...] porque a gente precisa de recurso e porque o [projeto] temático dá mais dinheiro. Às vezes, a gente cria uma narrativa para incorporar um conjunto de pesquisadores que a gente tem afinidade e que, sei lá, estão estudando [...], e a gente coloca tudo no mesmo guarda-chuva [...]. Eu tenho a impressão de que o que está começando a influenciar agora é essa ordem de coisas, tipo: “Vamos ver o que a gente consegue fazer juntos”, “Vamos se juntar para pensar coletivamente uma questão que está aqui, que todo mundo aborda de uma certa maneira”. [...] não quer dizer que as pessoas não conversem, mas essa prática mesmo de ir para campo juntos, sentar e analisar juntos um conjunto de dados, de entrevistas, a gente precisa valorizar mais, acho. (E141, itálicos nossos)

Conquanto seja difícil avaliar em que medida os projetos coletivos de pesquisa na sociologia no passado sejam, cientificamente falando, qualitativamente superiores aos atuais projetos coletivos de pesquisa, fato é que no presente o trabalho intelectual coletivo praticado pelos sociólogos e imposto como critério pelas agências de fomento para o financiamento de pesquisas constitui-se mais em um meio do que em um fim de pesquisa. Ou seja, os professores investigados parecem não fazer mais projetos coletivos de pesquisa para produzirem conhecimentos mais abrangentes, complexos e cientificamente melhores, mas para, através deles, obterem maiores financiamentos de pesquisa.

⁸² Com relação à formação e ao trabalho desse grupo de sociólogos, diz o próprio Florestan (1978, p. 22-23, itálicos nossos): “Quando o professor [Roger] Bastide me convidou para ser seu assistente já tinha em mente que eu deveria ser o seu substituto. Ao sucedê-lo, procurei escolher pessoas que haviam sido meus estudantes e para as quais eu tinha um certo ideal de carreira. Eu não tinha um objetivo inflexível, mas gostaria que os novos professores não enfrentassem limitações, e dificuldades, e que pudessem dar uma contribuição maior tanto no terreno da investigação empírica, quando no da construção da teoria. Foi nesse sentido que me orientei. *Trabalhando com esse grupo a ênfase se deslocou da minha carreira como sociólogo individual, para a constituição de um grupo que deveria produzir sociologia. Assim, a minha ambição sofre uma rotação completa. Em vez de estar preocupado com o que me cabia fazer como sociólogo, me preocupava com o que eu deveria fazer, a partir e através da universidade, para formar um grupo de sociólogos. É claro que contei com a colaboração deles. [...]. Se todo esse pessoal que trabalhou comigo não colaborasse, não se teria feito nada. É uma injustiça atribuir a mim todas as realizações, porque, de fato, o que fizemos resultou do trabalho cooperativo em grupo. É certo que o impacto inicial foi meu; eu tive de enfrentar e resolver problemas para formar o grupo. Porém, à medida em que o grupo cresceu, a solução dos problemas passou a depender da contribuição de todos e de uma colaboração. Nós discutíamos coletivamente, tomávamos as decisões coletivamente e trabalhávamos coletivamente. Qualquer que seja a maneira pela qual se reflita o assunto, a verdade é esta; a ênfase se desloca da minha carreira, pois eu deixo de ter uma ambição voltada na direção de meus alvos pessoais de carreira, e me volto mais para as condições institucionais de produção em grupo. E é a partir daí que toda minha atividade iria se nortear”.*

Atualmente, quando você tem um trabalho em equipe, faz projetos grandes e consegue financiamento, tem bons resultados, você sempre está conseguindo outros projetos e geralmente até com mais dinheiro do que você conseguiu antes. (E142, itálicos nossos)

Essa atual afinidade eletiva entre projetos coletivos e financiamentos de pesquisa remete-nos, por fim, ao terceiro eixo das transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp na pesquisa, a redução dos recursos para o financiamento de pesquisas. Contudo, antes de iniciarmos a análise desse eixo, devemos registrar duas advertências metodológicas. Primeiro, que essa redução dos recursos para o financiamento de pesquisas apresenta-se nos depoimentos, antes de mais nada, como tendência, uma vez que esses depoimentos foram coletados no primeiro semestre de 2015 e de 2016. Como se sabe, trata-se de um período social, econômico e politicamente conturbado no Brasil, marcado por uma grave crise econômica, pelo aprofundamento da Operação Lava Jato, pela espetacularização do combate à corrupção pela grande mídia, por protestos de rua contra a presidente Dilma Rousseff e o seu partido, o Partido dos Trabalhadores (PT), pela aceitação e tramitação no Congresso Nacional do processo de *impeachment* dessa presidenta e pelo início do governo de Michel Temer, ainda que na condição de presidente interino. Tudo isso, culminando no golpe institucional, parlamentar e midiático de 2016⁸³.

De modo geral, considerando exclusivamente os depoimentos coletados, identificamos dois períodos distintos relativos ao financiamento da pesquisa científica no Brasil, a partir dos anos 2000⁸⁴. Num primeiro momento, observa-se o aumento progressivo dos recursos para o financiamento de pesquisas, apoiado na expansão da oferta de bolsas e auxílios à pesquisa, tanto no país quanto no exterior, pelas agências de fomento à pesquisa, sobretudo, a CAPES e o CNPq, durante os dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e o primeiro governo de Dilma Vana Rousseff (2011-2014).

Existem hoje recursos. O Brasil desenvolveu uma política de financiamento da universidade, seja desde o mestrado com as bolsas, nos doutorados, mas também de pós-doutorados, viagens etc. Existem recursos, e que muitas vezes são maiores do que em outros lugares, por exemplo, na Europa. (E143, itálicos nossos)

Se nós tomarmos em termos estruturais o que é o incentivo à pós-graduação e à pesquisa hoje [2015], e era em 2000, 2003, melhorou. Você tem programas [na CAPES], como o PROAP

⁸³ Para uma análise aprofundada desse período recente da história brasileira, ver, dentre outros, Singer (2018) e Boito Jr. (2018). Sobre o golpe de 2016, ver a coletânea organizada por Jinkings, Doria e Cleto (2016) e o premiado documentário *O processo* (2018), dirigido por Maria Augusta Ramos.

⁸⁴ Sobre o financiamento da ciência no Brasil nos anos de 1990, particularmente, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), tendo como foco o papel do CNPq, ver Oliveira (2003).

[(Programa de Apoio à Pós-Graduação)]⁸⁵, que não existiam antes, o PAEX [(Programa de Apoio à Eventos no Exterior)]⁸⁶, que é para evento no exterior. Enfim, esse número de programas enormes. *Então, institucionalizou-se mais a pesquisa para o envio de professores e discentes, aumentou o volume de verba investido.* (E144, itálicos nossos)

[...] *no passado, quando as coisas estavam um pouco mais favoráveis, os ventos favoráveis, havia muito dinheiro, estava entrando muito dinheiro na universidade.* E também nas humanidades, nós também sentimos os ventos favoráveis aí desses anos, principalmente, da gestão Lula-Dilma. (E145, itálicos nossos)

Durante os governos do PT, dado o grande dinamismo da economia brasileira, em boa medida, ocasionado pelo *boom* das *commodities*, isto é, pela valorização real e nominal dos preços de produtos como soja, minério de ferro, petróleo, carne etc., no mercado internacional e o influxo de divisas ao país com a exportação desses produtos no período de 2004-2011, pôde-se construir uma efetiva política de financiamento da pesquisa científica no Brasil com recursos sistemáticos e em abundância. Segundo os professores entrevistados, esse foi um período de “ventos favoráveis” (E145), no qual houve um aumento progressivo dos recursos para o financiamento de pesquisas, até mesmo nas ciências humanas.

Contudo, após o ano de 2014, os professores entrevistados sinalizam para a inflexão desse período. Nesse ano o Brasil ingressa numa grave crise econômica, devido, por um lado, ao aprofundamento no país dos efeitos da crise econômica mundial de 2008 - a queda do preço internacional das *commodities*, por exemplo, foi um desses efeitos -, e, por outro lado, à sucessão de erros cometidos na condução da política econômica nos governos de Dilma

⁸⁵ Segundo a Portaria nº 156, de 28 de novembro de 2014, da CAPES, “O Programa de Apoio à Pós-Graduação - PROAP destina-se a proporcionar melhores condições para a formação de recursos humanos e para a produção e o aprofundamento do conhecimento nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* mantidos por instituições públicas” (art. 1º). Para isso, o PROAP custeia as seguintes despesas e atividades correntes dos programas de pós-graduação de IES públicas: “I - Elementos de despesa permitidos: a) material de consumo; b) serviços de terceiros (pessoa jurídica); c) serviços de terceiros (pessoa física); d) diárias; e) passagens e despesas com locomoção; f) auxílio financeiro a estudante; e g) auxílio financeiro a pesquisador. II - Atividades a serem custeadas: a) manutenção de equipamentos; b) manutenção e funcionamento de laboratório de ensino e pesquisa; c) serviços e taxas relacionados à importação; d) participação em cursos e treinamentos em técnicas de laboratório e utilização de equipamentos; e) produção, revisão, tradução, editoração, confecção e publicação de conteúdos científico-acadêmicos e de divulgação das atividades desenvolvidas no âmbito dos PPGs; f) manutenção do acervo de periódicos, desde que não contemplados no Portal de Periódicos da CAPES; g) apoio à realização de eventos científico-acadêmicos no país; h) participação de professores, pesquisadores e alunos em atividades e científico-acadêmicos no país e no exterior; i) participação de convidados externos em atividades científico-acadêmicas no país; j) participação de professores, pesquisadores e alunos em atividades de intercâmbio e parcerias entre PPGs e instituições formalmente associados; k) participação de alunos em cursos ou disciplinas em outro PPG, desde que estejam relacionados às suas dissertações e teses; e l) aquisição e manutenção de tecnologias em informática e da informação caracterizadas como custeio” (art. 7º) (CAPES, 2014).

⁸⁶ Segundo o Edital nº 15/2018, da CAPES, o Programa de Apoio a Eventos no Exterior (PAEX) é um programa institucional dessa agência de fomento com a finalidade de “apoiar a participação em eventos científicos no exterior, por meio da concessão de auxílio para o deslocamento e a estadia, com vistas à apresentação de trabalhos de professores e de pesquisadores doutores, de modo a fortalecer a visibilidade e disseminação internacional da produção científica, tecnológica e cultural gerada no país” (CAPES, 2018a, p. 1).

Rousseff (2011-2016) para conter os efeitos dessa crise. Em 2015, a redução dos recursos para o financiamento de pesquisa se inicia, e daí em diante tornar-se-ão, sobretudo, após o golpe de 2016 e o início do governo de Michel Temer, cada vez mais sistemáticos e incisivos.

Para você ter uma ideia, no ano passado [2015] a gente pensou numa discussão de suspender a avaliação CAPES por conta dos cortes da pós-graduação. *Nós tivemos um corte [no PROAP] de 75% no ano passado e até agora [março de 2016] nós não recebemos nada.* (E146, itálicos nossos)

[...] *esses cortes de verbas da CAPES* [...], [...] eu já falei muitas vezes para os colegas: “Se a gente continuar fazendo tudo que a gente faz com 25% do orçamento esses caras vão dizer para a gente: ‘Vocês não precisam de dinheiro. Eu cortei 75% e vocês continuam funcionando normalmente? Vocês não precisam de todo este dinheiro’. Sabe, se eu fosse o gestor eu ia falar: “Eu dou muito dinheiro para vocês”. [...]. *Você ter 25% dos seus recursos é muito pouco. É muito pouco.* A gente está provando que a gente pode funcionar com ¼ do que eles dão para gente. “Por que você precisa dos outros ¾?”. (E147, itálicos nossos)

A partir do envio do *Ofício circular nº 13/2015-CDS/CGSI/DPB/CAPES*, pelo então Diretor de Programas e Bolsas no País da CAPES, Marcio de Casto Silva Filho, a todos os Pró-Reitores de Pós-graduação, no qual se informava “a necessidade de uma *readequação* dos valores de custeio referentes ao Programa de Apoio à Pós-Graduação - PROAP repassados [...] no ano de 2015” com uma redução de 75% (CAPES, 2015, itálicos nossos), e do envio da proposta de Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2016, pela então presidenta Dilma Rousseff, ao Congresso Nacional, na qual se previa uma redução de 25% do orçamento do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) previsto para 2015 (GIBNEY, 2015), os recursos para o financiamento de pesquisa no Brasil nunca mais serão os mesmos.

Assim, uma vez identificadas e analisadas as principais atividades de trabalho docente na pesquisa, a relação entre tempo e trabalho intelectual e as transformações nas condições de trabalho dos professores investigados nas atividades de pesquisa, examinaremos a seguir a relação entre carreira acadêmica e maternidade para as professoras de sociologia da Unicamp, tendo em vista a produtividade científica.

3.2.1. Na universidade, maternidade rima com produtividade?

“Eu enfrentei muitos desafios. O primeiro foi durante o casamento. No mestrado eu já fui orientada: ‘Olha, não tenha filho. Se você aparecer [com] filho - isso o meu orientador já falecido falou - você vai criar um problema para nós. Senão você não vai terminar esse mestrado’. Então eu já vivi com aquele medo: ‘Ai, meu Deus! Eu não posso engravidar’. Então você casa, você está jovem, é o período que uma mulher engravidaria e aí você fica

com aquilo: ‘Ah, eu tenho que produzir, eu tenho que trabalhar e eu não posso engravidar’. Então já tem todo um medo. Relato de pesquisadora da Embrapa Agroenergia (in MULHERES, 2017)

No Brasil, foi apenas em 2010 que a questão da maternidade entre as acadêmicas ganhou maior visibilidade e amparo legal, com a concessão de licença-maternidade às estudantes bolsistas de mestrado e doutorado da CAPES e do CNPq, mediante a prorrogação da bolsa, por até quatro meses, na ocasião de parto durante sua vigência⁸⁷. Em 2012, essa licença foi estendida às professoras e/ou pesquisadoras bolsistas Produtividade em Pesquisa do CNPq, contudo, para um período bem maior, de até 12 meses⁸⁸. Em 2013, colocando-se em compasso com as principais agências de fomento à pesquisa do país, a FAPESP também passou a conceder licença-maternidade, por até quatro meses, às estudantes bolsistas de iniciação científica, mestrado e doutorado e às professoras e/ou pesquisadoras bolsistas de pós-doutorado e jovem pesquisador⁸⁹. O que esses três exemplos evidenciam é o quão recente se fez o reconhecimento da maternidade na ciência brasileira e o quanto essa problemática foi obnubilada nas universidades e nos centros de pesquisa do país.

Em 2017, um pequeno grupo de professores universitários - seis professoras e um professor -, considerando suas experiências pessoais de maternidade e paternidade e a ausência de dados e de conhecimento sobre a relação entre carreira e filhos na ciência, criaram o *Parent in Science*, iniciativa coletiva com a finalidade de promover mudanças institucionais que apoiem e incentivem as mães e os pais que fazem ciência. Segundo Fernanda Staniscuaski⁹⁰, coordenadora desse projeto, a ideia é “conseguir algum tipo de financiamento destinado exclusivamente às recém mães dentro da carreira científica”, dado o impacto da maternidade na carreira acadêmica das mulheres, expresso na diminuição da sua produção científica - leia-se, número de *papers* publicados - e, conseqüentemente, na dificuldade de obtenção de financiamento de pesquisa: “Meu *Lattes* tem um buraco enorme em 2014 e 2015, mas não dá para preenchê-lo colocando a certidão de nascimento delas!” (STANISCUASKI, 2017). É claro que esse impacto se faz recíproco, isto é, há também um

⁸⁷ Ver Resolução Normativa n. 014/2010, de 17 de junho de 2010, do CNPq e Portaria n. 220, de 12 de novembro de 2010, da CAPES.

⁸⁸ Ver Resolução Normativa n° 035/2012, de 6 de novembro de 2012, do CNPq.

⁸⁹ Ver Portaria PR n° 08/2015, de 15 de julho de 2015, da FAPESP, que regulamenta a aprovação pelo Conselho Técnico-Administrativo (CTA), em 17 de dezembro de 2013, da concessão de licença-maternidade aos bolsistas dessa agência.

⁹⁰ Fernanda Staniscuaski é professora do departamento de Biologia molecular e biotecnologia e docente colaboradora do Programa de Pós-graduação em Biologia Celular e Molecular (nota 7) da UFRGS.

impacto da carreira acadêmica na maternidade das mulheres, na medida em que parecem existir repercussões na saúde e na vida familiar das professoras mães.

Eu sonhei muitas noites a respeito de não estar produzindo. Aí teve uma docente que relatou também que dorme e fica pensando naquilo constantemente, de que não produziu todos os *papers* que precisava. Isso fica na nossa mente, isso atrapalha muito a dinâmica em casa também. A gente já tem um tempo reduzido com as crianças em casa e o tempo que você está com elas você está pensando: “Ah, eu tinha que estar escrevendo artigo, eu tenho que estar corrigindo o negócio”. Então isso tem um impacto tanto na vida da mãe quanto na vida da criança. E isso não é saudável! (STANISCUASKI, 2017)

A partir de entrevistas realizadas com os professores de sociologia da Unicamp, pudemos verificar que a maternidade entre as mulheres, isto é, a gravidez, o cuidado com os filhos e o ser mãe, constituem-se em problemática vital para as professoras, quando da reflexão sobre o processo de construção da carreira acadêmica, ao passo que para os professores a paternidade tende a figurar como uma questão menor ou sequer existente.

Diante desse fato tão incongruente e de uma temática ainda pouco debatida no interior da universidade e do campo universitário, avaliamos ser relevante analisar a relação entre carreira acadêmica e maternidade para as professoras de sociologia da Unicamp. Para isso, interrogamos os depoimentos coletados: quais são as tensões entre carreira e maternidade experienciadas por essas professoras? De que modo as professoras mães e as professoras sem filhos articulam maternidade e carreira acadêmica? Em suma, na universidade pesquisada, a maternidade rima com a produtividade científica?

Um dos trabalhos pioneiros sobre a relação entre carreira e maternidade na ciência é a tese de Bitencourt (2011), intitulada *Candidatas à ciência: a compreensão da maternidade na fase do doutorado*, posteriormente publicada em livro⁹¹, que investiga o significado da maternidade entre doutorandas de uma universidade pública do Sul do Brasil. Valendo-se de depoimentos de doutorandas sem filhos, doutorandas gestantes e doutorandas mães de diferentes áreas do conhecimento, Bitencourt (2013, p. 30) chega à conclusão de que “as doutorandas ao incorporarem o *habitus* científico, constroem discursos argumentando a negatividade da maternidade para suas vidas. Assim, para evitar o conflito entre carreira e maternidade, as mulheres optam por não ter filhos”. Isso significa dizer que “a maternidade é percebida como ‘anormal’ no contexto acadêmico” (*Idem*, p. 161) e “o sentimento de culpa é quase onipresente nesse meio, tanto quando as mulheres escolhem dedicarem-se aos filhos

⁹¹ Daqui em diante utilizaremos exclusivamente o livro de Bitencourt (2013), intitulado *Maternidade e carreira: reflexões de acadêmicas na fase de doutorado*.

como quando decidem pela carreira” (*Idem*, p. 159-160). O trabalho de Bitencourt (2013), além de pioneiro, ilumina a problemática em tela, oferecendo um referencial teórico-metodológico adequado para a análise da relação entre carreira e maternidade docente.

Para apreendermos a relação entre carreira e maternidade para as professoras de sociologia da Unicamp foi necessário dividir essas professoras em dois subgrupos, as professoras mães e as professoras sem filhos. Vejamos, em primeiro lugar, as tensões experienciadas pelas professoras mães e, posteriormente, pelas professoras sem filhos.

As professoras mães experenciam tensões na relação entre carreira e maternidade. A primeira delas refere-se à jornada de trabalho às quais estão submetidas, compreendendo, de um lado, a jornada de trabalho produtivo, como professora, e de outro lado, a jornada de trabalho reprodutivo, enquanto mãe. Essa é a percepção de uma professora sem filhos, construída a partir da sua experiência de trabalho com as professoras mães.

[...] eu chego em determinado momento que eu posso continuar e que elas precisam pegar a criança na escola. E aí eu percebo isso, elas retomam bem mais tarde depois. Eu percebo o quão extenuante é a jornada que elas fazem. [...] as minhas duas colegas tinham filhos, têm dois filhos, cada uma tinha dois filhos, então dava umas seis e pouco elas tinham que ir para casa para pegar os filhos na escola e jantar. E aí quando dava umas 22h30, 23h00, a gente voltava no *Skype* as três. Eu percebi o quão extenuante é essa jornada. (E148)

Se para a professora sem filhos é possível alongar a jornada de trabalho produtivo, via autointensificação do trabalho, no caso das professoras mães essa possibilidade conjuga-se à jornada de trabalho reprodutivo, abrangendo o trabalho doméstico e de cuidado dos filhos. Neste sentido, a dupla ou até mesmo a tripla jornada de trabalho das professoras mães, que combina e alterna trabalho produtivo e trabalho reprodutivo, tende a ser muito extenuante.

Uma outra tensão experienciada pelas professoras mães é a necessidade de se utilizarem do trabalho de outras pessoas, delegando a elas, parcial ou integralmente, o trabalho doméstico e de cuidado dos filhos, para poderem se dedicar por mais tempo à carreira acadêmica. Entre as doutorandas mães entrevistadas por Bitencourt (2013) foi comum a utilização do trabalho de familiares e de “escolinhas”, enquanto elas estudavam. Para as professoras mães também é frequente o emprego do trabalho de outras mulheres, como empregadas domésticas, babás etc., conforme indica uma professora mãe entrevistada.

[...] quando eu tive filho, aí bagunça um pouco, porque daí tem uma hora que o filho dá... Ah, sim. [...] eu tive empregada que estava comigo há muitos anos, então ela dividiu comigo e eu fui trabalhar normalmente [...]. [...] daí a vida complicou um pouco. Eu sempre fui dividindo [...]. Ah, você se vira. Ah, você se vira. (E149)

Mesmo atribuindo o trabalho doméstico e de cuidado dos filhos a outras pessoas, as professoras mães necessitam de um tempo maior para a construção da carreira acadêmica e essa é uma outra tensão experienciada por essas professoras. Diferentemente das professoras sem filhos, que constroem suas carreiras em menor tempo e de modo linear, as professoras mães intercalam períodos de gravidez, amamentação e maior cuidado dos filhos com períodos de maior dedicação à carreira acadêmica. Isso é o que relata uma professora sem filhos, a partir de suas observações sobre a temporalidade da construção da carreira acadêmica pelas professoras mães.

Muitas vezes, o que eu mais vejo acontecer, na verdade, são as meninas terminando o doutorado ou durante o doutorado tendo um filho ou tem um filho logo após o doutorado, espera um tempo, vai fazer outras coisas, um pouco em pesquisa, e retoma uma carreira propriamente acadêmica dentro da universidade, concursada, como professora, quando a criança já está com uns sete anos. É o que eu vejo acontecer com mais frequência, sei lá, voltar para academia depois que o filho estiver com idade um pouco mais de adulto. Eu acho que essa questão atravessa um pouco o nosso processo de construção de carreira, que está cada vez mais exigente, violento e competitivo. (E150)

Por ser o “processo de construção da carreira [...] cada vez mais exigente, violento e competitivo” (E150), as professoras mães lançam mão de diferentes estratégias para conciliarem a maternidade com a carreira acadêmica, como “se organizar muito”, “pensar em que mês vai engravidar” etc.

Tem colegas que chegam com uns conselhos que eu fico de orelha em pé, falam: “Você tem que se organizar muito”, “Tem que pensar em que mês vai engravidar para dar certinho, para terminar o semestre, ter o filho e tirar os seis meses de [licença-maternidade]”. Assim, um negócio muito absurdo, a pessoa nem presta atenção no que está falando. (E151)

O sentimento de culpa das professoras mães, frente à dificuldade de conciliação da maternidade com a carreira acadêmica, constitui-se numa outra tensão experienciada por essas professoras. Em relação à essa tensão, vejamos o que relata um professor pai de dois filhos.

Eu já tinha os filhos na dissertação e na tese. Na época da “desova”, na época da redação, eu privei, tenho fotos, até hoje, fotos [...] [da minha esposa com meus filhos] na praia que eu não estou ((risos)), os momentos em que eu estava, exatamente, em fase de conclusão de trabalho. Então eu acho que alguns momentos eu já privei. [...]. Mas eu me recordo, isso é uma coisa que eu não vou esquecer - inclusive eu acho que isso está marcado nas dedicatórias, “Desculpe os tempos que eu tirei de vocês e tal”, todo mundo faz isso -, nesse momento de “desova” eu acabei prejudicando. [...]. Mas eu me recordo, com um certo grau de arrependimento, as privações na... quando eu vejo essas fotos da [...] [da minha esposa com meus filhos] sem a minha presença na Ilha Grande, em São Vicente, tem uma lá de, acho que, em Recife, eu me sinto mal. [...]. Agora eles são adultos. O tempo em que eu me privei deles foi um tempo em que eu acho que deveria estar mais com eles, mas foram os tempos de “desova”. Não foi tanto o tempo da pesquisa, foi o tempo da redação [...]. (E152)

Se para esse professor o sentimento de culpa se faz presente devido à suspensão temporária da paternidade para dedicação exclusiva à carreira acadêmica, é de se esperar que entre as professoras mães, que procuram diariamente conciliar, da melhor forma possível, a maternidade com a carreira acadêmica, esse mesmo sentimento se faça presente. Segundo Bitencourt (2013, p. 137), para as doutorandas mães “o sentimento de culpa manifesta-se tanto diante da falta de tempo em relação ao doutorado quanto da falta de tempo para se dedicar à maternidade”. No caso das professoras mães é plausível considerarmos que essa dupla ausência de tempo, tanto na maternidade quanto na carreira acadêmica, seja produtora do sentimento de culpa: “A pesquisa é quase um sacerdócio, com jornadas de 12 a 14 horas de trabalho, sem sábado nem domingo. Depois da maternidade, poucas manterão esse ritmo. E, se mantiverem, pagarão um preço alto: a culpa.” (VELHO, 2007).

As professoras sem filhos também experenciam tensões na relação entre carreira e maternidade. A primeira delas é a escolha, em idade reprodutiva, mas em situação de recém-ingresso na carreira acadêmica, pela maternidade ou não maternidade.

Filhos. [...]. Essa história, né? Eu estou [...] [na faixa dos 30 anos de idade] e aí começa essas conversas: “Quer ter filho?”, “Não quer ter filho?”, “Como que vai ser?” [...]. E não sei ainda se eu quero ter, enfim. E essa dimensão do “não sei ainda” porque, assim, amo criança, estou me sentindo cada vez mais maternal, tem muita gente ao meu redor tendo filho e é uma delícia aqueles bebezinhos, mas eu fico pensando que eu não sei se eu dou conta com essa rotina [de trabalho] que eu criei para mim mesma nesse início de carreira, talvez um pouco mais para frente [...]. (E153)

O conflito experienciado por essa professora, ao ter que escolher entre carreira e maternidade, evidencia a tensão acima indicada. Estando na faixa dos 30 anos de idade e no “início de carreira”, essa professora sem filhos se vê na seguinte contradição: apesar de gostar de bebês e crianças, de se sentir maternal, de ter amigos e familiares com filhos, opta em não ter filhos, pois ainda tem dúvidas se é possível conciliar a carreira acadêmica com a maternidade. A resolução desse conflito se dá com a fuga para frente, ou seja, a escolha de não ter filho seria momentânea (“não sei ainda”) e poderia ser alterada num futuro próximo (“um pouco mais para frente”). No presente, a construção da sua própria carreira acadêmica é prioridade em detrimento da maternidade.

Segundo Bitencourt (2013, p. 93), “A compreensão da maternidade entre as doutorandas sem filhos mostra que, para elas, a escolha pela vida acadêmica pressupõe renúncias na vida pessoal”. Isso significa dizer que para essas doutorandas a maternidade e a carreira são esferas inconciliáveis, pois “ter um filho pode ser percebido como uma situação que compromete a carreira [...] e pode colocar em risco a produtividade científica exigida na

carreira científica” (BITENCOURT, 2013, p. 98). Mas qual seria, então, a compreensão da maternidade entre as professoras sem filhos? Vejamos o depoimento de uma professora sem filhos.

[...] eu tenho muito essas conversas de corredor de “Tem filho?”, “Não tem filho?”, “Quer ter?”, “Não quer ter?”, e eu sempre respondo... [...]: “Olha, eu não sei, porque eu não consigo nem pensar se eu consigo dar conta”. Eu não sei pensar se eu quero não ter o espaço de silêncio para escrever o meu artigo. Não consegui sentar para pensar, para me organizar lucidamente com essa questão e eu tenho muito medo de não dar conta por causa do trabalho, principalmente nesse começo de carreira. O que eu acho muito triste porque não deveria ser assim, que aí é a minha tomada de decisão sobre isso, mas uma coisa é a gente pensar racionalmente, outra coisa é a gente ter filho. (E154)

Nesse depoimento, nota-se que a escolha pela não maternidade entre as professoras sem filhos conjuga-se ao processo de construção da carreira acadêmica, assentada na lógica da produtividade científica. A maternidade, então, é colocada em oposição ao “espaço de silêncio para escrever o meu artigo”, ao “trabalho”, ao “começo de carreira”. No entanto, essa não maternidade não se explicita publicamente, como nas “conversas de corredor”, pois trata-se de uma “tomada de decisão” que é “muito triste” e que “não deveria ser assim”: “uma coisa é a gente pensar racionalmente, outra coisa é a gente ter filho” (E154). O que esse depoimento revela é que, para as professoras sem filhos, a escolha pela construção da carreira acadêmica acaba por tornar a maternidade inviável.

Uma vez delineadas as tensões entre carreira e maternidade experienciadas pelas professoras de sociologia da Unicamp, a partir das diferentes formas de articulação dessas esferas pelas professoras mães e as professoras sem filhos, é possível respondermos à pergunta que é título dessa seção: na universidade, maternidade rima com produtividade? Se a produtividade científica é o motor da carreira acadêmica atual, a maternidade tende a figurar como um empecilho para a construção da carreira acadêmica. Neste sentido, na universidade pesquisada, maternidade e produtividade não só não rimam, como também tendem a se excluir mutuamente: “Eu nunca pensei em ter filho, na verdade. [...]. A gente tem uma rotina de trabalho que você pode ficar trabalhando o tempo inteiro” (E155).

3.3. Transformações nas condições de trabalho docente no ensino e na pesquisa

Nesse capítulo, analisamos as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nas atividades de ensino e de pesquisa. Nas atividades

de ensino, as transformações nas condições de trabalho dos professores investigados informam a emergência de dois processos interdependentes: de um lado, o aumento da carga de trabalho docente nas atividades de ensino, e, de outro lado, a desvalorização das atividades de ensino e da docência em detrimento da maior valorização das atividades de pesquisa. Em relação ao aumento da carga de trabalho docente nas atividades de ensino, identificamos a progressiva degradação das condições de trabalho dos professores investigados, a partir da ampliação do número de cursos e de matrículas de graduação e pós-graduação, de alunos por turma e de disciplinas ministradas por semestre, em associação à diminuição dos postos de trabalho docente. Disso resultou a duplicação da carga de trabalho docente nas atividades de ensino, com a ampliação da relação aluno/professor na Unicamp, passando de 1/13, em 1989, para 1/35, em 2016. No IFCH, essa duplicação da carga de trabalho docente nas atividades de ensino foi quase 40% maior do que na Unicamp, tendo em vista que a relação aluno/professor nesse instituto saltou de 1/25, em 1994, para 1/58, em 2016. Quanto à desvalorização das atividades de ensino e da docência em detrimento da maior valorização das atividades de pesquisa, observamos a brutal depreciação do valor da aula no âmbito institucional, indicativo de um duplo movimento de esvaziamento do ensino e da docência: por um lado, o esvaziamento da graduação e da sua dimensão formativa em favor da ênfase maior nas publicações e na pós-graduação; por outro lado, o esvaziamento da função social do professor, enquanto intelectual e agente formativo. Por isso tudo, conforme reconheceu uma professora entrevistada, “a docência, a graduação vai ficando realmente no segundo plano” (E45).

Ainda que as atividades de pesquisa sejam mais valorizadas institucionalmente, tanto pela universidade quanto pelas agências de fomento à pesquisa, elas também se viram transformadas no âmbito do trabalho dos professores investigados. Identificamos a compressão temporal das atividades de pesquisa em decorrência da prevalência da temporalidade da produtividade e da noção de desempenho no trabalho intelectual dos professores investigados. A temporalidade do saber, própria do trabalho intelectual, é cada vez mais colonizada pela temporalidade da produtividade, corroendo a qualidade dos produtos gerados pelos professores nas atividades de pesquisa, em razão do aniquilamento do tempo calmo e da condensação do tempo acelerado no trabalho intelectual. Devido à diminuição acentuada do tempo de reflexão, o trabalho intelectual, então, torna-se, além de desencantado, rotineiro e mediano. Observamos também a prevalência de projetos coletivos de pesquisa, sobretudo, a partir dos anos de 2000. Trata-se de uma mudança cultural importante, imposta pelas agências de fomento à pesquisa, que passaram a privilegiar na concessão de financiamentos de pesquisa os projetos coletivos ante os projetos individuais. Se, antes, os

projetos coletivos de pesquisa figuravam como uma possibilidade de produzir conhecimentos mais abrangentes, complexos e cientificamente superiores, no presente, eles se transformaram em instrumento para a obtenção de maiores e melhores financiamentos de pesquisa, num contexto cada vez maior de redução e escassez desses recursos.

Nas atividades de pesquisa, verificamos ainda, na relação entre carreira acadêmica e maternidade para as professoras de sociologia da Unicamp, as tensões experienciadas pelas professoras mães e as professoras sem filhos. As professoras mães experienciam as seguintes tensões: jornadas de trabalho extenuantes, delegação do trabalho reprodutivo a outrem, maior tempo para a construção da carreira acadêmica e sentimento de culpa frente à dificuldade de conciliação da maternidade com a carreira acadêmica. No caso das professoras sem filhos, a escolha pela não maternidade em detrimento da carreira acadêmica, fundamentada na produtividade científica, constitui-se na principal tensão experienciada. Se a produtividade científica é o motor da carreira acadêmica atual, a maternidade tende a figurar como um empecilho para a construção da carreira acadêmica. Sendo assim, na universidade, maternidade e produtividade não só não rimam, como também se excluem mutuamente.

Em suma, o trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nas atividades de ensino e de pesquisa tem transitado do prazer ao sofrimento no trabalho. A dupla vocação universitária desses professores, a de professor, enquanto educador, e a de pesquisador, como intelectual, é cada vez mais deteriorada.

IV. TRABALHO DOCENTE: ORIENTAÇÃO E BANCAS

Nesse capítulo, analisaremos as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nas atividades de orientação de teses e dissertações e na participação em bancas de defesa de tese. Essas duas atividades de trabalho são específicas do trabalho docente na pós-graduação: a primeira, refere-se ao trabalho dos professores, enquanto orientadores, no processo de formação de pesquisadores (mestres e doutores) e de produção de conhecimentos (dissertações e teses), ao passo que, a segunda, diz respeito ao trabalho desses professores, na condição de examinadores, na avaliação desse processo realizado por outros professores. Isto significa dizer que a orientação de teses e dissertações e a participação em bancas de defesa de tese são duas atividades afins no trabalho docente na pós-graduação. Sendo assim, consideramos oportuno analisá-las conjuntamente e num mesmo capítulo. Quais são as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nas atividades de orientação de teses e dissertações e na participação em bancas de defesa de tese? Eis a pergunta a ser respondida nesse capítulo.

4.1. Orientação: “você orienta as teses na rapidez, na pressão”

“Você faz as teses, você orienta as teses na rapidez, na pressão” (E156)

O trabalho dos professores nas atividades de ensino, pesquisa e orientação formam a “trinca da pós-graduação”, isto é, o tripé de atividades docentes no qual se assenta um “bom trabalho na pós-graduação” (MACHADO, 2000, p. 144). Se, por um lado, essa ideia oculta o trabalho dos professores nas atividades de administração e em outras atividades, por outro lado, ela evidencia que, do ponto de vista laboral, o trabalho dos professores na pós-graduação compreende ao menos três funções básicas, as de professor, pesquisador e orientador.

Eu tenho colegas que são esplêndidos professores e magníficos inventivos e pesquisadores, uma produção intensa e pessoas fascinantes. E tem professores que são excelentes, magníficos professores, mas que, ao mesmo tempo, não conseguiram tocar a invenção, a originalidade. E o contrário, caras que na sala de aula os alunos odeiam ((risos)), [...] falta de didática, mas professores que são inventivos, desafiadores. (E157)

Segundo esse depoimento pode-se ser um eminente professor e pesquisador, um eminente professor e péssimo pesquisador ou um péssimo professor e eminente pesquisador⁹². Mas, e quanto à função de orientador? Seja nesse ou em outros depoimentos coletados, seja nos estudos sobre o trabalho docente na universidade, a orientação de teses e dissertações, a despeito de sua importância na formação de pesquisadores e na produção de conhecimentos, figura como uma “obscura função” (HAGUETTE, 1994, p. 157), “*tarefa oscura y poco codificada*” (FOLLARI, 2006, p. 344), “atividade envolta numa aura de mistério, de segredos compartilhados, de confidências de difícil publicização” (BIANCHETTI, 2006, p. 173). Para Machado (2000, p. 144), que ao lado de Bianchetti (1997) podem ser considerados autores pioneiros no estudo dessa temática⁹³, a orientação de teses e dissertações é “uma atividade que constitui o cotidiano dos professores de pós-graduação, mas que permanece ‘invisível’, para a qual ainda temos muito poucas palavras”. Embora se verifique a emergência de novos estudos, sobretudo, após os anos 2000 (BIANCHETTI; MACHADO, 2006 [2002]; MAZZILLI, 2009; SCHNETZLER; OLIVEIRA, 2010), as atividades docentes na orientação ainda carecem de estudos mais aprofundados sobre um objeto que é, ao mesmo tempo, “atividade *régia* da formação de pesquisadores” (MACHADO, 2000, p. 146, *itálicos da autora*) e “ponto nodal do sistema de pós-graduação” (SAVIANI, 2006, p. 158).

Em vista disso, nessa seção analisaremos as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nas atividades de orientação de teses e dissertações⁹⁴. Em relação a esse grupo de atividades da prática universitária do professor, interrogamos os depoimentos coletados: quais são as principais atividades de trabalho docente na orientação de teses e dissertações? Quanto tempo de trabalho é requerido ao professor para

⁹² Isso é justamente o que adverte Weber (2002, p. 22) n’*A ciência como vocação*: “Todo jovem que acredite possuir vocação de cientista deve dar-se conta de que a tarefa que o espera reveste duplo aspecto. Deve ele possuir não apenas as qualificações do cientista, mas também as do professor. Ora, essas duas características não são absolutamente coincidentes. É possível ser, ao mesmo tempo, eminente cientista e péssimo professor”.

⁹³ No Brasil, o texto *Memórias de um orientador de tese* de Castro (1978) representa um marco nos estudos sobre a orientação de teses e dissertações. Posteriormente, além de alusões pontuais em livros de metodologia científica (ECO, 2000 [1977], p. 33-34; SEVERINO, 2002 [1985], p. 1564-156), a orientação na pós-graduação foi objeto de reflexão para Luna (1983) e Haguette (1994). Após esses textos precursores, destacam-se o texto de Machado (2000) e o livro organizado por Bianchetti (1997), contendo quatro depoimentos/artigos sobre a experiência de orientação de teses e dissertações para Celso Ferretti (1997), Gaudêncio Frigotto (1997), Mirian Jorge Warde (1997) e Regina Célia Pagliuchi da Silveira (1997). Para um histórico referente aos estudos sobre a orientação de teses e dissertações, ver a apresentação do livro *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações* organizado por Bianchetti e Machado (2006 [2002], p. 13-24).

⁹⁴ Exclui-se dessa análise o trabalho do professor nas atividades de orientação na graduação, sobretudo, na iniciação científica. Se, como assinala Marx (2011, p. 58), “A anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco”, pode-se dizer que analisar as atividades docentes na orientação de pós-graduação é chave para se compreender as atividades docentes na orientação de graduação (iniciação científica, trabalho de conclusão de curso etc.) e pós-graduação *lato sensu*.

orientar na pós-graduação? Quais são as transformações nas condições de trabalho dos professores investigados nas atividades de orientação?

O silêncio envolto sobre as atividades de orientação de teses e dissertações pode e deve ser rompido. Para isso, delinearemos algumas características marcantes desse grupo de atividades docentes: como os professores com menos tempo de trabalho aprendem a orientar? Quais são as formas de orientação adotadas pelos professores investigados? Qual é a natureza das atividades de orientação?

O processo de orientar teses e dissertações é um processo “provisório e titubeante ou tateante” (BIANCHETTI, 2006, p. 168), em que o aprender fazendo e a experiência ganham centralidade (SCHNETZLER; OLIVEIRA, 2010). Warde (1997, p. 163), uma orientadora experiente da área de educação, afirma o seguinte: “Reverendo a lista das dissertações e teses defendidas sob minha orientação, percebo certo sentido nesse itinerário de orientadora; parece que eu precisei de uns dez anos para aprender, de fato, como se orienta uma pesquisa”. Sendo assim, é possível afirmarmos que “aprende-se a orientar orientando” (MACHADO, 2000, p. 142), sendo esse um processo de aprendizagem resultante de relações sociais estabelecidas com os orientandos, com os outros colegas orientadores, mas, principalmente, com os ex-orientadores: “no caso do orientador, a experiência de ter sido orientado parece ser o melhor guia com a qual ele conta para o exercício dessa função” (MACHADO, 2000, p. 143). É importante sublinhar que a problemática do aprender a orientar somente apresenta-se nos relatos dos professores com menos tempo de trabalho, possivelmente por esses experienciarem a exigência de terem que orientar sem saberem muito bem como orientar.

Orientação [...] para professores inexperientes é complexo. Porque dar aula você minimamente tem um treinamento para dar aula. Enfim, sei lá, eu fiz licenciatura, você teve professores. Administrar, sei lá, tem as coisas, você vai... Orientar é um grande mistério. Você só sabe o que você recebeu como orientação e um julgamento muito pessoal sobre o que foi bom e o que foi ruim. [...]. Porque ninguém te ensina a orientar. Não tem isso, não tem uma escola, não tem um curso, não tem nada. Isto é, de fato, você entra muito cego nessa atividade. Porque publicar artigo você sabe. Fazer um livro? Você sabe. Dar aula? Você pode... mas tem mais ideias. [...]. Mas orientação é um grande mistério. É um grande mistério porque cada tema é um tema, porque cada pessoa é uma pessoa, não tem muito o que fazer. Essa é para mim uma grande dificuldade. (E158, itálicos nossos)

Para os professores com menos tempo de trabalho as atividades de orientação de teses e dissertações são complexas e enigmáticas. Por não terem qualquer tipo de formação mais sistematizada sobre como orientar, a não ser um balanço pessoal da sua própria experiência como orientando, os professores com menos tempo de trabalho penam muito para dominarem,

minimamente, a arte de orientar. Entre eles a aprendizagem das atividades de orientação parece ser lenta e gradual, sempre por tentativa e erro, partilhada e construída coletivamente.

Entre os colegas novos [...] a gente tem tido muitas conversas sobre nossos afazeres, porque está todo mundo descobrindo isso juntos, de uma certa maneira. Então: “Como que você está organizando as atividades de orientação?”, “Faz tudo num dia da semana? Faz distribuído?”, “Marca reunião coletiva ou não marca?”, “Como que você faz para indicar um texto?”, “Indica mesmo!”, “Deixa mais livre para ter mais autonomia”. [...]. Eu ainda não aprendi, por exemplo, a organizar a tarefa de orientação de uma maneira que, sei lá, ou pensar o aluno uma vez por mês, ou pensar em atender coletivamente, ainda eu estou testando essas questões, estou aprendendo como trabalhar de uma maneira melhor com isso. (E159)

No depoimento dessa professora com menos tempo de trabalho, além da problemática do aprender a orientar, observa-se a referência a diferentes formas de orientação. Machado e Bianchetti (2006, p. 145), que investigaram a orientação de teses e dissertações desde os primórdios da pós-graduação no país, identificaram ao menos quatro formas de orientação recebidas pelas primeiras gerações de mestrandos e doutorandos:

1. Sem orientação;
2. Orientação individual com poucos encontros ao longo de muitos anos (no exterior e no Brasil);
3. Orientação sistemática e frequente em alguns programas com características tecnicistas, nos quais as dissertações eram concluídas em breve período, versando sobre temas bem específicos (época da ditadura militar);
4. Orientação coletiva em grandes seminários [...].

Nos depoimentos coletados identificamos apenas duas formas de orientação adotadas pelos professores investigados, a orientação individual e a orientação coletiva. A orientação individual seria aquela forma de orientação na qual ocorrem encontros apenas entre orientador e cada um dos orientandos, podendo acontecer na modalidade presencial ou virtual (CHASSOT, 2006). Já a orientação coletiva se daria em encontros entre o orientador e o seu grupo de orientandos, podendo ou não incluir outros professores, tendo como pauta de discussão um projeto de pesquisa ou uma investigação em andamento (GARCIA; ALVES, 2006). Para Mazzilli (2009, p. 82), “o que orientações individuais e coletivas têm em comum é que ambas são geridas pelo orientador e tem como constituintes seus orientandos”. Apresentamos a seguir dois depoimentos, ambos de um professor com mais tempo de trabalho, que indicam a adoção dessas duas formas de orientação pelos professores investigados.

A entrevista mais rotineira é com os orientandos, que é aqui, embora essa coisa do *e-mail*, *Skype*, *FaceTime*, a gente está sempre em contato, não precisa estar... O que é bom, pesquisador viajando, em campo etc. [...]. [...] os alunos da pós[-graduação] eles ficam só no

primeiro ano, quer dizer, no primeiro ano que eles têm que pagar os créditos, a gente tem um contato maior. Depois as entrevistas ocasionais [...]. Quando ele pesquisa aqui [...], aí sim, ele está sempre aqui. Mas na minha área, geralmente, eles estão pesquisando em outras regiões [...]. Mas aí eu venho aqui na sala. (E160)

Tem colegas que são referências internacionais na sua área de pesquisa, são nomes que têm massas de pessoas que procuram e eles têm formas de orientação colegiada, uma coisa mais coletiva [...]. (E161)

Nesses dois depoimentos nota-se que a escolha de uma ou outra forma de orientação pelos professores investigados decorre de razões diversas, tais como o número de orientandos, a maior ou menor disponibilidade do orientador e/ou dos orientandos, o estágio no qual se encontra o trabalho de pesquisa do orientando etc. Tanto a orientação individual quanto a orientação coletiva são formas igualmente legítimas de orientação de teses e dissertações, pois ambas chegam aos mesmos produtos, isto é, a formação de pesquisadores (mestres e doutores) e a produção de conhecimentos (dissertações e teses).

O exame do processo de orientação de teses e dissertações revela-nos a natureza desse grupo de atividades docentes. Segundo Severino (2002), nesse processo a relação estabelecida entre orientador e orientando constitui-se em uma relação educativa, na qual o orientador assume o papel de educador e o orientando de educando, dado a experiência maior do primeiro nas atividades de pesquisa. Diálogo e autonomia são fundamentos essenciais para se levar a bom termo esse processo, pois a relação orientador-orientando nada mais é do que uma relação de parceria, de ensino-aprendizagem mútua, de relacionamento interpessoal, mas, sobretudo, de relacionamento humano.

O papel do orientador não é o papel de pai, de tutor, de protetor, de advogado de defesa, de analista, como também não é o de feitor, de carrasco, de senhor de escravos ou de coisa que o valha. Ele é um *educador*, estabelecendo, portanto, com seu orientando uma relação educativa, com tudo o que isto significa, no plano da elaboração científica, entre pesquisadores. A verdadeira relação educativa pressupõe necessariamente um trabalho conjunto em que ambas as partes crescem. Trata-se de uma relação de enriquecimento recíproco. É necessário que ocorra uma interação dialética em que esteja ausente qualquer forma de opressão ou de submissão. (SEVERINO, 2002, p. 154, itálicos do autor)

Em vista disso, a orientação de teses e dissertações não é um processo de ensino instrucional ou de aulas particulares, mas a construção de um diálogo entre orientador e orientando que interagem em uma “aventura compartilhada” (ZILBERMANN, 2006), cada um respeitando a autonomia do outro, de tal sorte que, ao final ambas as partes saem diferentes e qualitativamente melhores do que quando iniciaram esse processo. Ora orientador e orientando encontram-se juntos para transpor as dificuldades encontradas no decorrer da

caminhada, ora orientador e orientando estão apartados, mas o primeiro a sinalizar ao segundo os trajetos possíveis a serem percorridos. De maneira geral, trata-se de um processo educativo riquíssimo e prazeroso para ambas as partes, no entanto, custoso e que exige zelo e tempo para se concretizar.

O depoimento a seguir, vale dizer, de uma professora pioneira, embora um pouco extenso e descritivo, arremata com maestria as características marcantes do trabalho dos professores nas atividades de orientação examinadas até aqui: o domínio da arte de orientar, o emprego da orientação individual, enquanto forma de orientação, e o entendimento de que o processo de orientação se constitui em uma relação eminentemente educativa.

Esse menino quando ele começou a graduação comigo ele tinha dificuldades imensas, você percebia nitidamente, dificuldades não de inteligência, de capacidade, mas da formação que tinha tido. Depois eu fui conhecendo, uma vida... mãe empregada doméstica, ele e o irmão não tem pai, aquela história clássica das nossas classes sociais. E entrou na Unicamp. Não tinha um puto de um tostão, nada, foi morar [...] na moradia [estudantil], num quarto com mais três, dormiam quatro no quarto. E [...] logo apareceu a coisa da iniciação [científica], ele se interessou, apresentou um projetinho, eu fui orientar. [...]. Então daí ele conseguiu iniciação, fez a monografia, depois conseguiu também a bolsa do PIBIC [(Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica)].

P: Foi superando as dificuldades?

E: É, superando, superando. Melhorando o texto, melhorando o texto, melhorando o texto. Quando chegou no mestrado, ele resolveu prestar o mestrado. Eu já falei: “Ixi, sei não. Não sei se vai dar”. Porque eu sabia, eu tinha participado de várias bancas, com cento e tantos candidatos para 15 vagas, falei: “Vai ser duro, mas vamos lá. Quer, quer”. Lá foi, publicou o projeto, mexemos, mexemos, mexemos, entrou, bolsa CAPES. Passou um pouco ele chegou para mim, falou: “[...] eu estou querendo tentar FAPESP”. [...]. Eu falei: “Olha [...], não vai ser fácil, a FAPESP está muito rigorosa, está com pouca verba, o dinheiro está secando, mas vamos lá. [...]”. [...]. Aí [...] [ele] foi lá, mandou para a FAPESP. Eu - ele já estava com a bolsa da CAPES - falei: “A bolsa FAPESP é melhor. É melhor, paga viagens etc.”. Aí, pá! Aprova. Eu falei: “[...] você está com...”. Porque o assessor deve ser uma pessoa [...] que me conhece. Porque isso influência, quer dizer, se o cara te conhece - você nunca vai saber quem é, porque a pessoa se mantém [anônima] -, sabe como é que você é como orientador, se você é disciplinado ou não [...]. Então eu falei: “Olha, o cara gosta de mim e gostou do seu trabalho [...]”. Lá foi [...] [ele] fazer o mestrado. Na qualificação quase acabaram com ele. Quando acabou a qualificação ele começou a chorar. Eu falei: “[...] qualificação é qualificação. A gente segue se quiser. Porque muitos professores na qualificação montam a sua tese, então eles falam o que acham, o que você deveria fazer. Achar não paga imposto, achar não paga imposto. A gente aceita algumas coisas, teve algumas coisas interessantes, outras não. E vamos lá”. Lá foi [...] [ele] entregar a tese do mestrado, falou: “[...] eu vou prestar o doutorado”. Eu falei: “[...] agora então vai ser um Deus nos acuda”. Porque ele, claro, estava muito mais seguro, preparado. Eu falei: “Mas agora a gente vai enfrentar outra vez o desafio [...] e vamos ver”. Foi lá, passou no doutorado. [...]. Passou um mês, eu falei: “Esse cara vai querer ir para a FAPESP”. Dito e feito. Eu falei: “[...] vamos lá, mas você vai receber um redondo ‘não’. A FAPESP não está financiando quase nada de doutorado. Tem gente - eu já sabia - que é *top ten* e não tem”. Veio “não”. Eu falei: “Está vendo [...], eu falei para você. Está muito difícil”. Ele falou: “Não. Eu li o relatório lá do assessor e vou fazer umas modificações e vou entrar com recurso”. Pode, na FAPESP você pode entrar com recurso. Porque tinha muitos elogios e tal, fazia algumas críticas e vinha a coisa de não ter verba. Aí modificou, foi lá, pimba! Deram a bolsa. Bom, aí já estava ótimo ((risos)). [...] Aí passou dois

anos, ele fala: “Eu quero ir para [...] [outro país], ficar um ano lá”. E, claro, para ele ver a coisa [...] ele precisa ir para lá, porque é lá que saem as coisas, as regras, [...] precisa visitar o coração da coisa, para ver como é que isso funciona, como é que se estrutura, como é que se define. Aí eu falei: “Está bom [...], vamos lá.”. Mas não é que saiu? Marcou faz 10 dias, um ano [...] [em outro país], tudo pago, de seguro saúde à não sei o quê. [...]. [Ele] está lá [...]. Então, isso é uma coisa muito interessante [...], espaço para pessoas que realmente vão crescendo, crescendo, crescendo, tem ambiente para crescer, tem espaço e cresce, cresce, cresce. (E162)

Do estudante de graduação que apresentava dificuldades decorrentes da sua formação anterior ao doutorando bolsista FAPESP que realiza estágio no exterior como forma de aprimorar sua pesquisa há uma distância considerável. Certamente ela foi transposta a duras penas pelo próprio esforço desse estudante, mas é inegável que nessa trajetória as contribuições da sua orientadora foram vitais, sobretudo, nos momentos mais difíceis, como o ingresso e a qualificação no mestrado, o pleiteio da bolsa FAPESP no doutorado etc. É importante registrarmos o que as atividades docentes na orientação podem fazer: criam um “espaço” ou “ambiente” favorável para que os orientandos possam, de fato, “crescer”, e aí, então, o estudante “cresce, cresce, cresce” (E162). Por ser um processo de dupla mão, nas atividades de orientação o professor também se desenvolve como orientador, educador e ser humano.

Uma vez rompido o silêncio envolto sobre o trabalho docente na orientação de teses e dissertações, podemos analisar as transformações nas condições de trabalho desse grupo de atividades da prática universitária dos professores de sociologia da Unicamp. Para isso, devemos, em primeiro lugar, identificar as principais atividades de trabalho docente na orientação; em segundo lugar, apreender o tempo de trabalho dedicado pelos professores à realização dessas atividades; e, por fim, evidenciar algumas dimensões que indiquem as transformações nas condições de trabalho dos professores investigados nas atividades de orientação de teses e dissertações.

Com base nos depoimentos coletados, as atividades de trabalho docente na orientação podem ser agrupadas em três eixos considerando a tríade orientador-orientando-texto⁹⁵ (BIANCHETTI; MACHADO, 2006). No primeiro eixo encontramos atividades de trabalho docente relacionadas à leitura e à correção de textos dos orientandos, tais como projetos de pesquisa, relatórios de leitura, transcrições de entrevistas, relatos de trabalho de campo etc., além de textos autorais, especialmente, relatórios de pesquisa. Algumas vezes, conforme afirmam dois professores entrevistados, “você tem que estar se dedicando inclusive com a

⁹⁵ Para Bianchetti e Machado (2006, p. 15, *itálicos nossos*), “O *orientador* juntamente com o *orientando* e suas *páginas escritas* constituem um *trio único e original*, com considerável espaço de liberdade, voltado para construir conhecimentos, bem como favorável ao desenvolvimento de um estilo pessoal na escrita”.

forma, com a redação do texto” (E163) ou tendo que “corrigir erros de português” (E164)⁹⁶. Por isso, é habitual que o professor devolva aos seus orientandos um “texto todo rabiscado” para correção (E165). No segundo eixo estão as atividades de trabalho docente vinculadas às reuniões de orientação, sejam elas individuais ou coletivas. Em geral, são reuniões com periodicidade quinzenal ou mensal, demandadas pelo próprio professor com a finalidade de “manter [...] um contato constante com os [...] alunos” (E166). Essas reuniões de orientação podem ser de três tipos: “sobre o projeto [de pesquisa]” (E167), “reuniões de leitura de textos” (E168) e de “acompanhamento [...] mais zeloso e [...] mais trabalhoso dos dados” (E169). No primeiro tipo de reuniões o professor conversa com seu(s) orientando(s) sobre o(um) projeto de pesquisa, procurando “arrumar o projeto, dá um destino para aquilo, [...] transformar aquilo, de fato, numa problemática” (E170). Nas reuniões de leitura de textos o professor discute com seu(s) orientando(s) alguns “textos-chave da pesquisa” (E171) ou sobre “temas específicos” (E172). Há também as reuniões de orientação nas quais o professor participa do “processamento e análise de dados” (E173) da pesquisa de seu(s) orientando(s). Por fim, no terceiro eixo situam-se as atividades de trabalho docente relacionadas à busca de “indicação bibliográfica, indicação mesmo de pesquisa”, dado que quando o professor orienta um estudante ele “está [...] sempre pensando no objeto do seu orientando” (E174).

O tempo de trabalho dedicado pelo professor às atividades de orientação é de difícil mensuração, haja vista depender da combinação de fatores diversos: o domínio ou não pelo professor da arte de orientar; o número de orientandos; a maior ou menor disponibilidade do orientador e/ou dos orientandos; a forma de orientação adotada pelo professor; o estágio no qual se encontra o trabalho de pesquisa do orientando etc. Alguns depoimentos sugerem que o tempo de trabalho dedicado pelo professor às atividades de orientação pode oscilar entre algumas poucas horas semanais até uma jornada de trabalho de oito horas diárias.

[...] você tem as orientações que devem gastar, devem te tomar, umas duas ou três horas por semana, em média, as vezes toma muito mais, as vezes um pouco menos. (E175)

Na segunda-feira e na terça eu fiz duas coisas fundamentais: Uma, que eu [...] estava lendo projetos de pesquisa de alunos orientandos meus, que acabaram de entrar, para conversar, para discutir com eles. (E176)

Semana passada foi: [...] sexta [...] corriji trabalho de orientandos. (E177)

⁹⁶ Segundo Castro (1978, p. 323-324, *itálicos nossos*), “cerca de 50% do tempo de orientação é consumido em questões de estilo, clareza ou forma. [...]. A contragosto e praguejando, o orientador torna-se então um revisor de estilo e de gramática, perdido em meio a questões de forma: ‘Se é isso que você queria dizer, por que não o disse em vez de escrever o que aí está?’ Às vezes não sobra tempo nem paciência para as questões de conteúdo. *Seguramente, o aspecto mais cansativo e desalentador de orientador uma tese resultada da incapacidade e in experiência do aluno em questões de redação*”.

Parte significativa dos professores mal conseguem avaliar o tempo de trabalho dedicado à realização das atividades de orientação. Apenas sabem que se trata de um grupo de atividades docentes que demanda muito tempo de trabalho e que se vinculam, principalmente, à leitura e à correção de textos dos orientandos. No entanto, os professores têm clareza de que as atividades de orientação de teses e dissertações são muito cansativas.

Orientar, de maneira satisfatória, vai do *e-mail* que você recebe com o cara te mandando projeto, com o cara dizendo que quer conversar com você sobre uma ideia que ele teve, até o encontro que você tem com o cara para ler, discutir o projeto, ler um capítulo etc. Bom, é tempo, tempo de trabalho. (E178)

Você tem orientação de alunos, que dá muito trabalho, de mestrado e doutorado. [...]. Por exemplo, um aluno de mestrado ele quer mandar um projeto para a FAPESP. Até ele mandar para a FAPESP eu tenho que ler três, quatro vezes aquele projeto. Depois ele começa a fazer a tese dele. Até ele chegar em dois anos na tese final, eu li aquela tese quatro, cinco vezes, porque ele me manda, eu leio e devolvo, manda, devolvo... Isso demanda tempo. Então a atividade de orientação é muito cansativa. (E179)

Mas, por que as atividades de orientação de teses e dissertações seriam tão cansativas assim para os professores investigados? Elas são cansativas por duas razões, que evidenciam duas dimensões das transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nas atividades de orientação: primeiro, pela redução de prazos para conclusão de dissertações e teses em, respectivamente, 24 e 48 meses; segundo, pelo aumento do número de orientandos por orientador na pós-graduação.

A redução de prazos para conclusão de dissertações e teses, conforme advertem Kuenzer e Moraes (2005, p. 1349), relaciona-se à própria “ação reguladora da CAPES no tempo de duração dos cursos”, a partir da implementação do novo paradigma de avaliação da pós-graduação no biênio de 1996-1997. Segundo Machado e Bianchetti (2006, p. 143), até então, “não havia prazos tão rígidos”, isto é, de 24 e 48 meses, respectivamente, para a conclusão dos cursos de mestrado e doutorado; no entanto, com a introdução do “modelo CAPES de avaliação” (SGUISSARDI, 2006) verifica-se uma mudança na cultura da pós-graduação, na qual “a não-obediência aos prazos de titulações fica retratada nas notas dos programas, tornando-se pública, e se reverte em diminuição de bolsas e recursos para pesquisa” (BIANCHETTI; MACHADO, 2006, p. 146). Para Bianchetti (2006, p. 178), “o sentimento de urgência é um espectro constantemente a ro(su)(nd)ar” orientandos e orientadores, de tal sorte que “ao fator tempo é atribuída esta condição de um aspecto-guia”, transformado “num cutelo sobre a cabeça dos envolvidos” nos programas de pós-graduação (*Ibidem*, p. 168). Os depoimentos a seguir, de dois professores com mais tempo de trabalho,

retratam esse processo de choque cultural na pós-graduação, induzido violentamente pela CAPES e resultando na redução de prazos para conclusão de dissertações e teses.

[...] antigamente [...] o pessoal não tinha muita questão de prazo. Foi a partir das agências de fomento que houve essa pressão para encurtar o prazo. Eu participei deste processo como coordenador de pós-graduação de diminuir o prazo de teses de alunos. Tinha aluno que ficava 10 anos para fazer um mestrado, na minha época, e até depois eu vi isso aí, e a CAPES começou a pressionar isso no final dos últimos anos da virada do século. E eu, como coordenador de pós-graduação durante dois anos, [...] participei muito intensamente disso aí para enquadrar os alunos, na verdade, era enquadrar mesmo, porque senão você prejudicava a distribuição de bolsa, essas coisas. (E180)

Hoje em dia um aluno ele não pode deixar de cumprir o prazo dele porque prejudica enormemente o programa. Eu mesmo tenho alguns orientandos que tiveram problemas, alguns em função de saúde, mas que eu tive que fazer um trabalho muito intenso de cumprimento do prazo. Quando a gente pode a gente pede o adiamento. Mas há um tempo atrás era muito comum as pessoas não defenderem no prazo, voltarem um tempo depois. Hoje em dia isso, casos excepcionais, casos graves mesmos, que acontece isso. Então nós estamos cumprindo, rigorosamente, o prazo de dois e quatro anos. (E181)

Embora a redução de prazos para conclusão de dissertações e teses seja a ponta do *iceberg* de um conjunto amplo de exigências em cascata que recaíram sobre os ombros dos envolvidos nos programas de pós-graduação, seu significado é cristalino: “podemos traduzir a medida de **redução de prazos** para o jargão econômico, chegando facilmente à equação: **mais produção em menos tempo!**”, ou seja, “a redução de prazos implicou justamente um prolongamento e intensificação da jornada de trabalho dos orientadores/pesquisadores” (BIANCHETTI; MACHADO, 2007, p. 4, grifos dos autores). Decorre disso, portanto, o cansaço atribuído às atividades de orientação de teses e dissertações pelos professores investigados.

No que diz respeito ao “aumento do número de alunos, de orientandos por professor” na pós-graduação, conforme descreve um professor com menos tempo de trabalho entrevistado, trata-se de “uma das constatações mais visíveis”, “um dos gargalos das universidades [estaduais] paulistas hoje” (E182). Os dados da Tabela 14 informam justamente a percepção desse e de muitos outros professores entrevistados, isto é, do aumento do número de orientandos por orientador na pós-graduação.

Tabela 14. Relação aluno/professor de pós-graduação na Unicamp e no IFCH, 1994-2016.

Ano	Professores*		Matrículas na pós-graduação**		Relação aluno/professor de pós-graduação	
	Unicamp	IFCH	Unicamp	IFCH	Unicamp	IFCH
1994	2.030	120	6.252	483	3	4
1995	1.996	119	6.826	525	3	4
1996	1.955	116	7.057	543	4	5
1997	1.928	109	7.440	549	4	5
1998	1.893	101	7.781	554	4	5
1999	1.857	97	8.202	591	4	6
2000	1.826	94	8.815	647	5	7
2001	1.758	93	9.187	682	5	7
2002	1.779	93	9.140	719	5	8
2003	1.688	85	9.342	741	6	9
2004	1.736	94	10.297	769	6	8
2005	1.752	94	10.249	818	6	9
2006	1.761	94	10.097	850	6	9
2007	1.743	91	9.994	790	6	9
2008	1.727	89	10.176	747	6	8
2009	1.733	89	10.771	825	6	9
2010	1.750	87	10.906	810	6	9
2011	1.727	81	11.101	836	6	10
2012	1.739	83	11.233	834	6	10
2013	1.759	86	11.404	885	6	10
2014	1.795	89	11.398	918	6	10
2015	1.867	87	11.686	946	6	11
2016	1.910	88	11.823	953	6	11
1994-2016 $\Delta\%$	(5,9%)	(26,7%)	89,1%	97,3%	101,0%	169,1%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Anuários estatísticos* da Unicamp (2017).

Notas: * Professores da carreira Magistério Superior (MS).

** Inclui os cursos de mestrado profissional.

Tanto na Unicamp quanto no IFCH, no período de 1994-2016, observa-se uma mesma tendência na relação aluno/professor de pós-graduação: redução de postos de trabalho docente, ampliação do número de matrículas na pós-graduação e, conseqüentemente, aumento do número de orientandos por orientador. Todavia, no IFCH essa tendência se mostra ainda mais perversa, haja vista que nesse período mais de um quarto dos postos de trabalho docente foram reduzidos, enquanto as matrículas na pós-graduação quase dobraram e o número de orientandos por orientador quase triplicou. O resultado desse processo é retratado por uma professora com menos tempo de trabalho, por ocasião de seu ingresso na universidade como professora.

Eu sentia essa exaustão dos colegas [professores com mais tempo de trabalho]. Era bem nítido. [...]. A gente tinha notado uma impaciência para orientar alunos de graduação na iniciação científica. Eles já fizeram muito também. Eu tinha meio essa sensação. [...] com um

conjunto de orientações eu percebi uma saturação. É um quadro docente muito pequeno, então um programa de pós[-graduação] onera muito as orientações, até hoje é assim. [...] Eu fui credenciada imediatamente. Até porque, num contexto de raríssimos professores, acabou que no primeiro processo seletivo eu já tinha três orientandos na pós[-graduação] ((risos)). Logo, com seis meses aqui, eu já tinha três orientandos na pós[-graduação] [...]. Com três anos aqui eu já tenho oito orientandos na pós[-graduação] e quatro orientandos na graduação. Então, por certo, é muito rápido esse processo, porque, mesmo maior hoje, é um quadro muito enxuto de professores. Logo fui credenciada na pós[-graduação]. (E183, itálicos nossos)

Depreende-se desse depoimento, devido ao aumento do número de orientandos por orientador na pós-graduação, duas consequências: de um lado, a exaustão e a saturação dos professores com mais tempo de trabalho nas atividades de orientação na pós-graduação, decorrendo disso, além da impaciência pelas atividades de orientação na graduação, uma situação de sobrecarga de trabalho: “Agora [...] eu não tenho condições de pegar mais ninguém, estou ‘fechada para balanço’ até, pelo menos, desovar alguns [orientandos]” (E184)⁹⁷; de outro lado, os professores com menos tempo de trabalho, recém-ingressos na universidade, sem qualquer domínio da arte de orientar, mas compelidos a orientar o maior número possível de teses e dissertações: “quando você ingressa você já começa a orientar na pós-graduação. Então, eu entrei aqui [...] [e em menos de um ano] eu já tinha quatro orientandos, devido ao enxugamento do corpo docente” (E186).

A conjugação entre a redução de prazos para conclusão de teses e dissertações e o aumento do número de orientandos por orientador na pós-graduação produz uma terceira dimensão relativa às transformações nas condições de trabalho dos professores investigados nas atividades de orientação: a priorização da produção de indicadores de orientação em detrimento da formação dos estudantes de pós-graduação em um sentido mais amplo.

[...] nós temos que agora pensar mais na produção e finalização daquela tese, daquela dissertação, do que na formação do pesquisador, que em alguns casos nós somos diferentes, as pessoas são diferentes. Então, em alguns casos, nós temos que, porque não, sugerir que o orientando faça um curso na graduação, se aprofunde numa outra bibliografia, que não aquela que ele está especializado, mas se eu fizer isso para a formação deste pesquisador eu posso estar prejudicando a defesa da tese dele naquele tempo. Então nós temos que encontrar um mecanismo, encontrar um bom termo, entre uma formação mais paciente, mais demorada, mas sem resultado mediado pela produção de papers e artigos, mas que é mais sólida de um ponto de vista de uma formação mais densa, mais profunda. (E187, itálicos nossos)

Observa-se nesse depoimento, diga-se de passagem, de um professor com mais tempo de trabalho, que a primazia anteriormente atribuída às atividades de orientação na pós-

⁹⁷ Em relação ao número de orientandos, assim afirma essa professora com mais tempo de trabalho: “hoje eu tenho 10 orientandos atualmente de doutorado, mestrado, fora os de iniciação científica, que eu tenho mais três, quer dizer, então é uma quantidade enorme de orientação que você tem que dar conta de acompanhar esses alunos de perto e tal” (E185, itálicos nossos).

graduação para a formação de pesquisadores, baseada em uma “formação mais paciente”, “mais demorada”, “mais sólida”, “mais densa” e “mais profunda”, própria de uma relação educativa como é a atividade de orientação, cede espaço para a produção de indicadores de orientação, tais como a “produção e finalização daquela tese, daquela dissertação”, “naquele tempo”, “mediado pela produção de *papers* e artigos” (E187). Trata-se de uma transformação de grande monta nas condições de trabalho dos professores investigados nas atividades de orientação de teses e dissertações, na qual “o todo sucumbe à ditadura da parte” (BIANCHETTI, 2006, p. 177). E, por isso mesmo, é que:

Você faz as teses, você orienta as teses, na rapidez, na pressão, então você vai mudando os parâmetros em termos de tempo. Eu fiz uma tese que eu levei nove anos para fazer. [...]. E muita gente fez isso, fazia naquela época, então ficava anos, e anos e anos, então as teses eram livros prontos. Assim, tinha muito mais estofa, tinha muito mais reflexão, tinha uma elaboração distinta, inovadora, em relação às outras que trabalhavam com o tema. Hoje não é mais assim. (E188, itálicos nossos)

4.2. Bancas: “a vida é uma banca”

“A vida é uma banca.” (E189)

Nessa seção, problematizaremos o trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nas bancas de defesa de tese. Embora existam outros tipos de bancas examinadoras das quais os professores participam, tais como bancas de concurso público, de professor titular, de livre-docência, de avaliação de cursos etc., são as participações nas bancas de qualificação ou de defesa de mestrado ou de doutorado⁹⁸, no jargão acadêmico, “bancas de defesa de tese”, as atividades de trabalho mais citadas nos depoimentos coletados.

É interessante notar que, se as bancas de defesas de tese já foram satisfatoriamente examinadas, seja da perspectiva do estudante-candidato (GROSSI, 2004; RODRIGUES, 1997), seja do ponto de vista do professor-orientador-presidente da banca (MAZZILLI, 2009; SCHNETZLER; OLIVEIRA, 2010), em relação aos professores-membros da banca ainda pouco se conhece sobre a sua participação. Na crônica *Uma tese é uma tese*, ironizando os professores-membros da banca, identificando-os como “aqueles sisudos da banca”, “aquelas

⁹⁸ A dissertação de mestrado e a tese de doutorado se diferenciam, pois “espera-se [...] da tese de doutorado uma contribuição suficientemente original a respeito do tema pesquisado, representando um avanço na área. O mestrado, tratando-se [...] de trabalho ainda vinculado a uma fase de formação científica, [...] admite trabalho sob a forma de monografias de base, trabalho de sistematização de ideias” (SEVERINO, 2006, p. 80-81).

peças que gostam de botar banca”, o escritor Mário Prata (1998, p. 67) obscurece as atividades de trabalho desses professores.

Procurando lançar algumas luzes sobre esse subgrupo de atividades da prática universitária, vale dizer, incomum aos estudos sobre o trabalho docente na universidade, analisaremos nessa seção as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nas bancas de defesa de tese. Para isso, interrogamos os depoimentos coletados: quais são as principais atividades de trabalho relacionadas à participação docente em bancas de defesa de tese? Quanto tempo de trabalho é dedicado pelo professor para participar como membro nesse tipo de banca examinadora? Quais são as transformações nas condições de trabalho dos professores investigados nas bancas de defesa de tese?

Inicialmente, considerando a problemática em tela, devemos delinear alguns aspectos relativos à própria defesa de tese, com base nas seguintes questões: o que é ou significa uma defesa de tese? Qual a finalidade de uma banca de defesa de tese? Quem são os participantes desse tipo de banca examinadora? Quais são as atividades de trabalho realizadas pelos professores-membros da banca?

Geralmente, nos estudos sobre o trabalho docente na universidade há certa convergência em considerar a defesa de tese como um ritual acadêmico. Segundo Grossi (2004, p. 223), “a defesa de tese é um ritual iniciático”; no entender de Mazzilli (2009, p. 84, itálicos da autora), a defesa de tese “*é um ritual de passagem, na qual o estudante busca o reconhecimento da comunidade científica e pleiteia seu passaporte para nela ingressar*”; para Rodrigues (1997, p. 199), “a defesa de tese é ao mesmo tempo jogo e rito”, pois, “embora haja um suposto vencedor, é a sua vitória (ritual) que representa a comunhão do grupo, ao menos no que se refere à preservação do sistema”.

Dessa maneira, podemos afirmar que a defesa de tese nada mais é do que um ritual acadêmico, um dos mais antigos e tradicionais da universidade, ocasião na qual representantes da comunidade universitária, isto é, os professores-membros da banca, avaliam e legitimam o trabalho de pesquisa realizado pelo estudante-candidato. Reconhecido esse trabalho, sob a orientação do professor-orientador-presidente da banca, enquanto um trabalho genuinamente acadêmico-científico, é possibilitado ao estudante-candidato acessar, material e simbolicamente, determinado título ou credencial acadêmica (mestre/a em..., doutor/a em...).

[...] o trabalho convencional [...] de avaliação é aquele que a gente realiza quando os pares estão analisando o nosso trabalho. Por exemplo, quando você chama, forma uma banca de defesa de tese, seu trabalho vai ser avaliado e o trabalho da sua orientadora está sendo avaliado. Isto é um momento [...] costumeiro para que o nosso trabalho de formação de mestres e doutores seja consumado, reconhecido, o conhecimento tem que ter o

reconhecimento dos pares. Então esse é [...] o momento mais costumeiro, tradicional [...]. (E190)

Em toda e qualquer defesa de tese, segundo Grossi (2004, p. 223), “há, sim, sofrimento na defesa, por parte do candidato, do orientador, dos demais membros da banca e também da plateia, que sofre junto”. Por esse ângulo, pode-se dizer que expressões como “defesa de tese”, “banca de tese”, dentre outras - em Portugal, “júri”; na Espanha, “*tribunal de tesis*” etc. -, por se ligarem à linguagem jurídico-policial (BIANCHETTI, 2011), corroboram para o entendimento da existência desse sofrimento coletivo⁹⁹.

Participando de mais de uma dezena de bancas de defesa de tese na condição de estudante-ouvinte-plateia na FE e no IFCH da Unicamp, quando da realização desse estudo, pude observar, além desse sofrimento coletivo, uma espécie de enredo pré-determinado, porém nunca explicitado, que orienta as práticas ritualísticas das defesas de tese. Considero que a explicitação desse enredo, tal como registrado por Rodrigues (1997, p. 124-125, itálicos da autora), seja elucidativo e esclarecedor quanto aos diferentes aspectos referentes às defesas de tese.

De forma geral, ocorre que a sessão de defesa é tornada de conhecimento público, afixando-se em cada unidade um informe sobre a data e o local de defesa, nome do candidato, título do trabalho, composição da banca e nome do orientador. No dia e local informados, o candidato ao título e os membros da Comissão Julgadora reúnem-se em recinto tornado público, para o início dos trabalhos. O orientador preside a Comissão Julgadora, conduzindo a sequência dos acontecimentos. Normalmente faz a abertura da sessão indicando o nome do candidato e o título do trabalho, apresenta e agradece os membros da banca e esclarece as normas que serão seguidas. Estipulado o tempo concedido a cada parte, dá a palavra primeiro ao candidato para a apresentação do trabalho. Em seguida, indica o primeiro examinador a fazer a arguição. Após a primeira arguição, concede o prazo ao candidato para proceder à defesa e prestar os esclarecimentos solicitados e assim sucessivamente, quantos forem os arguidores (dois no caso de mestrado, quatro no de doutorado)¹⁰⁰. Terminadas as arguições e a defesa, o presidente da comissão toma a palavra, normalmente na qualidade de orientador, para discorrer sobre o trabalho, sobre o candidato ou mesmo para também fazer uma arguição. A última fala é sempre do candidato, seja para prestar mais alguns esclarecimentos ou fazer apenas os agradecimentos [...]. Quando se encerram as falas, o orientador informa que a banca se reunirá para deliberar

⁹⁹ Rodrigues (1997, p. 134, itálicos nossos) lembra-nos que “o próprio nome, *defesa*, pressupõe o *ataque* e a *acusação* indicando a possibilidade de *resistência* e *contestação*. Mas o ataque e a acusação só podem existir a partir do momento em que algo foi agredido, ofendido, ou seja, a partir do momento em que houve uma *infração*; por outro lado, só há *infração* se houver *norma*”.

¹⁰⁰ Quanto à composição das bancas de defesa de tese, assim afirma um professor entrevistado: “Há um critério aqui, [...] a gente sempre chama alguém de fora [do programa de pós-graduação]. No mestrado é apenas um membro [externo], no doutorado é pelo menos dois membros [externos], quatro, dois, é metade, metade é de fora” (E191).

sobre o resultado. Normalmente é solicitado que os presentes se retirem do local e aguardem o resultado. As portas são fechadas e após alguns minutos (variando de 10 a 20 minutos em média) os participantes são convidados a retornar ao local onde todos se posicionam mais ou menos como durante a condução dos trabalhos. Todos em pé ouvem o resultado, comumente divulgado pelo Presidente da Comissão Julgadora e orientador do candidato, e mais ou menos nos termos seguintes: *A banca resolveu (por unanimidade) aprovar o trabalho de (nome do candidato)... com distinção ou com distinção e louvor... etc. [...]*. Em seguida, muitas vezes, os presentes aplaudem o candidato que, após, recebe os cumprimentos da banca e dos presentes à sessão.

Nesse enredo oculto e pré-determinado de ritualização da defesa de tese identificam-se, ao menos, quatro grupos sociais: o estudante-candidato, que defende a sua tese “com unhas e dentes” (PRATA, 1998, p. 67); o professor-orientador-presidente da banca, que orchestra e medeia todo o ritual¹⁰¹, normalmente, a favor do estudante-candidato, dado “a tensão decorrente da relação desigual entre aluno, um pesquisador iniciante, e a banca examinadora, composta por pesquisadores experientes” (MAZZILLI, 2009, p. 87); os professores-membros da banca, que arguem e avaliam o trabalho de tese e o próprio estudante-candidato¹⁰², e que podem fazer, se assim desejarem, “o papel de advogados de acusação” (MAZZILLI, 2009, p. 87, itálicos da autora), com “uma quase destruição simbólica do candidato” (RODRIGUES, 1997, p. 122); e, por fim, a plateia que, em tese, assiste a tudo e comunga do ritual¹⁰³. Considerando que o foco da nossa análise é o trabalho docente nas bancas de defesa de tese, identificaremos, a seguir, as atividades de trabalho dos professores-membros da banca.

Até agora, observamos que a arguição se constitui como uma das atividades de trabalho desses professores. Para Grossi (2004, p. 223), a defesa de tese, tal como conhecemos no Brasil, “é um ritual que exige muita arguição por parte da banca (que precisa ‘se preparar’ para as defesas com muitas e muitas horas de leitura da tese, e não raro com

¹⁰¹ Sobre o papel do professor-orientador-presidente da banca, assim afirma um professor com menos tempo de trabalho: “Tem a vantagem, durante ali, duas horas, eu não ter que arguir porque sou orientador, então eu fico lá só curtindo, tipo, fazendo uma mediação, faço piadinha e tal, ali tranquilo” (E192).

¹⁰² Para um dos professores entrevistados, “a formação de um pós-graduando envolve a habilidade de articulação verbal. Numa defesa avalia-se não só o texto, por isso que se chama ‘defesa’, se avalia a articulação do candidato, capacidade de falar em público, de defender uma ideia, de argumentar, isso é avaliado também” (E193).

¹⁰³ Segundo uma professora com mais tempo de trabalho, “Isso foi se perdendo. Eu me lembro que no começo aqui uma defesa qualquer de tese, de mestrado ou de doutorado, vários professores iam assistir, vários colegas iam assistir, isso é uma coisa que acontece cada vez menos. É raro um professor ir assistir uma banca, até uma banca de [professor] titular do colega para assistir. As primeiras que tiveram aqui eu lembro que todo mundo ia ver, hoje vão os mais próximos daquela temática etc., quando vão, e mesmo na defesa de tese, às vezes, nem os colegas do indivíduo que está defendendo a tese vão lá assistir ((risos)), ainda mais outros docentes. É muito engraçado porque essa é uma cultura que se perdeu” (E194).

releitura da bibliográfica citada)”. Ou seja, além da atividade de trabalho de arguição do estudante-candidato na defesa de tese, que em geral dura cerca de 30 a 40 minutos, os professores-membros da banca devem, em primeiro lugar, ter lido o trabalho de tese, ou seja, a dissertação de mestrado ou a tese de doutorado, no sentido de se prepararem para a defesa de tese. Nas humanidades, segundo Rodrigues (1997, p. 114):

A arguição normalmente tem uma estrutura discursiva: o arguidor fundamenta suas observações, utilizando-se de referências bibliográficas, fazendo uma exposição que muitas vezes se assemelha a uma palestra - quando sua fala é expositiva e dirigida a todos, candidato, plateia e banca - ou semelhante a uma aula - quando a fala é mais pontual, explicativa e dirigida mais enfaticamente ao candidato - para, enfim, chegar ao problema e formular a questão. Assim, para fazer uma crítica sobre alguns pontos, o tempo de arguição pode tornar-se bastante extenso.

Chama a atenção o fato de que, diferentemente de outras áreas de conhecimento, as arguições nas humanidades se assemelham a uma aula ou palestra. Isso significa dizer que, além de ler previamente o trabalho de tese e de arguir o estudante-candidato durante a defesa, os professores-membros da banca devem, ainda, preparar a arguição, tal como preparam uma aula ou palestra.

Em vista do que foi acima exposto, podemos dizer que as principais atividades de trabalho relacionadas à participação docente nas bancas de defesa de tese são, em primeiro lugar, a leitura do trabalho de tese; em segundo lugar, a preparação da arguição; e, em terceiro lugar, a própria arguição. Uma vez identificadas essas atividades de trabalho docente nas bancas de defesa de tese, é importante precisarmos o tempo de trabalho dedicado pelo professor para realização de cada uma dessas atividades. Com exceção da atuação do professor no rito da defesa de tese, que compreende, em geral, um período do dia, manhã ou tarde, descontando-se o tempo de deslocamento até o local da defesa, que pode ocorrer em outra cidade ou outro estado, e da própria arguição, com duração média de 30 a 40 minutos, devemos interrogar os depoimentos quanto ao tempo de trabalho dedicado pelo professor para ler um trabalho de tese e preparar a sua arguição.

Para os professores com menos tempo de trabalho, recém-ingressos e pouco habituados a participar de bancas de defesa de tese, as atividades de trabalho de leitura de uma tese com, digamos, 300 páginas, e de preparação da arguição sobre essa tese, via de regra, levam “muito tempo” de trabalho, algo em torno de “20 dias, 15 dias” para uns (E196), “uma semana” para outros, dado ainda vivenciarem um “momento de aprendizado” (E195), no que tange a realização dessas atividades de trabalho.

P: E banca demanda quanto de trabalho?

E: Muito. Muito, muito, muito. Eu fico uma semana lendo. Talvez seja esse momento de aprendizado [...]. (E195)

Banca, ler dissertação, ler tese, para banca de qualificação, de defesa etc., é muito tempo! 20 dias, 15 dias para você ler uma dissertação de 300 páginas, uma tese de 300 páginas ou mais, preparar a arguição. (E196)

Para os professores com mais tempo de trabalho ou que já possuem alguma experiência na participação em bancas de defesa de tese, as mesmas atividades de trabalho, isto é, a leitura do trabalho de tese, com as mesmas 300 páginas, e a preparação da arguição, em geral, levam de “dois a três dias” de trabalho (E197, E198), ou seja, entre duas a três jornadas de trabalho de oito horas diárias.

[...] uma tese de doutorado para você ler com atenção, com seriedade, são dois ou três dias, duas ou três “tardes”. (E197)

[...] uma tese de 300 páginas, para você ler direito, você precisa de dois ou três dias para ler e aí preparar a arguição. Aí você tem que ir para a banca, que é um dia de trabalho. (E198)

Considerando, por um lado, o tempo de trabalho dedicado à leitura da tese e à preparação da arguição, e, por outro lado, o tempo de trabalho efetivamente dedicado à participação da banca de defesa de tese, que inclui o tempo de deslocamento, arguição e atuação nesse ritual acadêmico, pode-se afirmar que os professores necessitam, em média, de 40 a 50 horas de trabalho, “uma semana de trabalho” (E199), para participar de uma única defesa de tese, sendo essa a percepção coletiva dos professores entrevistados¹⁰⁴.

Dependente muito da tese, depende muito da dissertação, mas não são menos de dois dias. Assim, entre dois a três dias, entre ler, fazer a arguição. É isso, de dois a três dias. [...]. E mais o dia da defesa. *Acaba que a banca te toma uma semana de trabalho* [...]. Banca demanda muito. Demanda realmente muito. (E199, *itálicos nossos*)

Uma vez detectadas as principais atividades de trabalho docente - leitura da tese, preparação da arguição e arguição - e o tempo de trabalho dedicado pelos professores para participarem de uma banca - cerca de 40 a 50 horas de trabalho -, temos as condições necessárias para analisarmos as transformações nas condições de trabalho dos professores investigados nesse subgrupo de atividades da prática universitária. Sobre isso, um primeiro

¹⁰⁴ Essa é também a percepção de Chauí (1988, p. A3): “Participar de uma banca de defesa de tese significa ler um trabalho com 200 a 500 páginas em média, preparar uma arguição e fazê-la publicamente. [...]. A defesa de tese de doutoramento [...] dura por volta de cinco a seis horas [...]. Considerando-se o tempo para leitura da tese, preparação da arguição e cerimônia de defesa, um improdutivo necessita em média de 50 horas de trabalho. A defesa de mestrado é mais rápida porque há apenas três arguidores”.

aspecto a ser destacado refere-se ao aumento da participação docente nas bancas de defesa de tese.

[...] a participação em bancas [de defesa de tese] é uma das atividades aqui, no nosso caso, que mais despende tempo, porque *são muitas*. (E200, itálicos nossos)

[...] de um tempo para cá aumentou [as bancas de defesa de tese]. Por quê? Porque *aumentou a nossa produção científica de teses*. Se for fazer a comparação, quantas teses nós defendíamos por professor, algo que tem aumentado muito essa relação [...] por imposição das agências de fomento, por competição, mas também por um crescimento de todo o sistema de pós-graduação. Então eu acho que esse aumento é fundamental. (E201, itálicos nossos)

Além de constatar o aumento da participação docente nas bancas de defesa de tese, o último depoimento considera que esse aspecto provém, primeiramente, das injunções do modelo CAPES de avaliação da pós-graduação, objetivadas por meio da competição intra e entre instituições, áreas e programa de pós-graduação (BIANCHETTI, 2008) e dos “draconianos ‘prazos da CAPES’” (GROSSA, 2004, p. 226), que restringiram o tempo dos cursos de mestrado e de doutorado para, respectivamente, 24 e 48 meses; e, em segundo lugar, do crescimento aparentemente natural do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Embora seja acertada a hipótese de que o modelo CAPES de avaliação da pós-graduação induz voluntariamente o aumento da participação docente nas bancas de defesa de tese, parece ingênuo o entendimento segundo o qual esse mesmo aumento seja também produto do crescimento supostamente natural dos postos de trabalho docente, das matrículas, das titulações etc., de programas de pós-graduação país afora. Os dados sobre o trabalho docente nas defesas de tese na Unicamp (Tabela 15) e no IFCH (Tabela 16) são ilustrativos e esclarecedores sobre isso, pois informam que o aumento da participação docente nas bancas de defesa de tese é, ao mesmo tempo, produto do crescimento das defesas de tese e da estagnação/redução de postos de trabalho docente no período de 2000-2016.

Tabela 15. Trabalho docente nas defesas de tese na Unicamp, 2000-2016.

Unicamp	2000	2004	2008	2012	2016	2000-2016 Δ%
Postos de trabalho docente*	1.826	1.801	1.761	1.739	1.910	4,6%
Dissertações de mestrado**	938	1.224	1.149	1.260	1.311	39,8%
Teses de doutorado	573	768	760	868	984	71,7%
Defesas de tese	1.511	1.992	1.909	2.128	2.295	51,9%
Defesas de tese por professor	0,83	1,11	1,08	1,22	1,20	48,1%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Anuários estatísticos e de pesquisa* da Unicamp (2017; 2017a).

Notas: * Docentes da carreira Magistério Superior (MS).

** Inclui os cursos de mestrado profissional.

Na Unicamp, no período de 2000-2016, enquanto as defesas de tese foram ampliadas (51,9%), os postos de trabalho docente ficaram praticamente estagnados (4,6%). Ou seja,

houve um aumento do número de defesas de tese por professor (48,1%), passando de 0,83, em 2000, para 1,20, em 2016.

Tabela 16. Trabalho docente nas defesas de tese no IFCH, 2000-2016.

IFCH	2000	2004	2008	2012	2016	2000-2016 Δ%
Postos de trabalho docente*	94	94	91	83	88	(6,4%)
Dissertações de mestrado	69	68	83	97	56	(18,8%)
Teses de doutorado	48	72	61	77	97	102,1%
Defesas de tese	117	140	143	174	153	30,8%
Defesas de tese por professor	1,24	1,49	1,57	2,10	1,74	39,7%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Anuários estatísticos e de pesquisa* da Unicamp (2017; 2017a).

Notas: * Docentes da carreira Magistério Superior (MS).

No caso do IFCH, no mesmo período, o movimento de ampliação do número de defesas de tese foi um pouco menor (30,8%), enquanto os postos de trabalho docente foram reduzidos (6,4%). Isto significa dizer que, de modo similar, porém com maior intensidade, houve nesse instituto um aumento do número de defesas de tese por professor (39,7%), passando de 1,24, em 2000 - valor elevado e próximo ao da Unicamp em 2016 -, para 1,76, em 2016, destacando-se o ano de 2012 com a incrível marca de 2,10 defesas de tese por professor. Assim, em função desse conjunto de dados estatísticos e depoimentos orais, pode-se dizer que uma das características das transformações nas condições de trabalho dos professores investigados nas bancas de defesa de tese é o aumento da participação docente nesse tipo de banca examinadora.

Outra característica das transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp, decorrente do aumento da participação docente nas bancas de defesa de tese, refere-se à ampliação da diversidade temática das bancas das quais os professores participam.

P: E as temáticas, próximas ou...?

E: *Tem de tudo.* Claro, a maioria são temáticas muito próximas, mas as vezes você está naquela situação que é... Quando te convidam fora, não. *Mas aqui [...] acaba que é um pouco de tudo.* (E202, itálicos nossos)

Evidentemente que boa parte das aulas eram interrompidas pelas leituras das teses, porque está muito intensa [...]. E eu atribuo isso também ao pequeno número de professores. Se nós tivéssemos um número maior de professores nós conseguiríamos fazer uma distribuição mais equilibrada das teses. É claro que, por exemplo, teses na área [...] tem que chamar o [...] [professor] porque é uma... Teses na [outra] área [...] as pessoas me chamam mais. *Mas eu comecei a perceber que eu estou indo em bancas de [...] [diferentes áreas], [...] e eu avalio que é por falta de professores.* Se tivéssemos um número maior de professores... (E203, itálicos nossos)

Em ambos os depoimentos se observa que o aumento da participação docente nas bancas de defesa de tese, em razão do “pequeno número” ou da “falta de professores” (E203), esteve acompanhada pela ampliação das temáticas das bancas das quais os professores participam, principalmente nas defesas de tese internas ao instituto ou aos programas de pós-graduação. A percepção dos professores entrevistados quanto às transformações nas condições do seu próprio trabalho é cristalina: “eu estou indo em bancas de [...] [diferentes áreas]” (E203), “tem de tudo”, “é um pouco de tudo” (E202). Com efeito, ler um trabalho de tese, preparar a sua arguição e fazê-la publicamente sobre temática da qual pouco ou quase nada se conhece implica, necessariamente, ou extensificação do tempo de trabalho, ou intensificação do próprio trabalho, até porque “as vezes você não entende muito também, então você tem que pesquisar um pouco outras coisas” (E204).

A ocorrência de uma sazonalidade para as defesas de tese também pode ser elencada como outra característica das transformações nas condições de trabalho dos professores investigados. Isso porque, segundo informa uma professora com mais tempo de trabalho entrevistada, “determinados períodos do ano têm três, quatro, cinco teses no mesmo dia ((risos)) sendo defendidas, dependendo do período do ano” (E205). A maior parte das defesas de tese, em geral, ocorrem no início do ano letivo, ou seja, nos meses de fevereiro, março e abril, quando encerram-se os prazos da CAPES para a conclusão dos cursos de mestrado e de doutorado.

Nós participamos de muitas bancas. Eu já participei esse ano, esse ano só [até março], de umas sete bancas. [...]. E isso dá muito trabalho. [...]. Isso dá muito trabalho. [...] você faz umas 10, 12 bancas por ano. (E206)

No depoimento acima, de um professor com menos tempo de trabalho, verifica-se, além da fixação da quantidade média de participação docente nas bancas de defesa de tese, “10, 12 bancas por ano”, a ocorrência da sazonalidade nas defesas de tese, visto que até o final de março, mês de gravação desse depoimento, o professor já havia participado de “sete bancas” (E206). Considerando que a participação docente em uma única banca de tese consome “uma semana de trabalho” (E199), pode-se dizer que desde o início do ano até o final de março, três meses ou 13 semanas, mais da metade do tempo de trabalho desse professor foi dedicado às participações nas bancas de defesa de tese, o que, efetivamente, “dá muito trabalho” (E206). Interrogado sobre a participação em bancas de defesa de tese, assim responde uma outra professora com menos tempo de trabalho:

É o caos. É muita. É banca. A vida é uma banca. [...]. É muita banca. É muita banca. Muita. Muita. Muita. É um negócio... Semana passada foram duas. A semana que vem eu tenho duas de novo. *São muitos trabalhos.* Programas [de pós-graduação] pequenos acabam fazendo isso. Nós somos um programa com o corpo [docente] pequeno, mas com muito aluno. E todo mundo defende muito próximo. Então, *são muitas bancas.* (E207, itálicos nossos)

Em primeiro lugar, nota-se o “caos” que é o início do ano letivo para essa professora, pois trata-se de um período no qual ocorrem “muitas bancas”, afinal “são muitos trabalhos” (E207). A origem dessa situação estaria na conjunção entre, por um lado, a associação de um corpo docente restrito e um amplo conjunto de alunos, e, por outro lado, o cumprimento rigoroso dos draconianos prazos da CAPES. O resultado, para essa professora, ao menos durante esse período, é a colonização do seu tempo de não trabalho pelo tempo de trabalho, a ponto da sua própria vida se converter em uma grande banca. Daí o bordão, “a vida é uma banca” (E207), a banca é uma vida.

A problematização da sazonalidade nas defesas de tese leva-nos, enfim, para a última característica, não menos importante, das transformações nas condições de trabalho dos professores investigados. Trata-se do aumento da carga de trabalho docente nas bancas de defesa de tese mediante a extensificação e a intensificação do tempo de trabalho do professor. A leitura do trabalho de tese constitui-se, neste sentido, em um excelente indicador para analisarmos essa característica.

[...] geralmente eu no fim de semana eu trabalho também, eu preciso ler tese, que a gente ainda tem banca de tese que é convidado. Eu tenho recusado muitas teses esse ano porque é essa loucura de muita coisa. [...] mas acabo tendo que pegar algumas. E eu antes conseguia ler com muito mais tranquilidade, mais tempo, as primeiras bancas as quais eu participei. Agora, às vezes, eu leio uma tese de 300 páginas em dois dias, um dia e meio, lendo de madrugada, essas coisas. O que, obviamente, é uma leitura assim... [...] é desgastante, porque você ler 300 páginas [...] em um dia e meio, dois dias, é enlouquecedor, porque você não para para respirar. É aquela coisa, eu tomo café lendo a tese, eu, às vezes, almoço lendo a tese ((risos)), faço tudo lendo a tese ((risos)), senão não dá tempo. Então é muito desgastante porque é muito cansativo. E a leitura, quer dizer, a gente sabe disso, a gente tem um período que você consegue concentrar, depois você dispersa, ainda mais lendo a mesma coisa. Então é difícil manter a atenção, tem que fazer um esforço enorme para você conseguir fazer aquilo ininterruptamente. (E208, itálicos nossos)

Inicialmente, nota-se nesse depoimento o aumento da participação docente nas bancas de defesa de tese, característica já identificada das transformações nas condições de trabalho dos professores investigados, e que aqui se expressa na recusa sistemática de convites por parte dessa professora com mais tempo de trabalho para participar de bancas. Entretanto, diante da “loucura de muita coisa”, essa professora se vê impelida a “pegar algumas”. Sendo assim, deverá ela realizar a leitura desses trabalhos de tese, cada um, com cerca de 300 páginas. No início do seu depoimento a professora já sinaliza quando poderá ler esses

trabalhos de tese, aos finais de semana. A atividade de trabalho de leitura de tese, então, delineia-se como um indicador poderoso, do qual se pode apreender como essa atividade de trabalho era realizada “antes” e “agora”. A professora rememora em suas lembranças as “primeiras bancas” das quais participou e percebe que outrora a leitura dos trabalhos de tese era realizada “com muito mais tranquilidade, mais tempo”. Hoje, não. Não há mais qualquer tempo a perder. A leitura dos trabalhos de tese deve ser executada rapidamente, em “um dia e meio”, no máximo, em “dois dias”. O tempo de trabalho dessa professora é dilatado e o seu tempo de não trabalho comprimido. Atualmente, a leitura do trabalho de tese acontece a qualquer tempo, no final de semana, de madrugada, durante alguma refeição, isto é, em todo e qualquer tempo de não trabalho, então convertido em tempo de trabalho, porque “senão não dá tempo”. A extensificação e a intensificação do tempo de trabalho dessa professora se consuma e o bordão “a vida é uma banca” (E207) passa a fazer todo sentido. O aumento da carga de trabalho docente nas bancas de defesa de tese, enquanto característica das transformações das condições de trabalho dos professores investigados, se faz detectável, além disso, quando a professora afirma que o trabalho de leitura de tese, tal como realizado hoje em dia, é “desgastante”, “enlouquecedor”, “muito cansativo” e “um esforço enorme”, ou seja, “você não para para respirar” um minuto sequer. O depoimento a seguir parece confirmar o entendimento acima esboçado.

[...] a quantidade de trabalhos que a gente tem que ler, de bancas que a gente tem que participar, que você tem que ficar lendo em ônibus, tem que ler em avião, tem que... Entende? *Você não tem tempo! Você vai se deitar na cama de noite e ao invés de você pegar um livro de literatura, você vai pegar tese, vai pegar dissertação. E não dá para ler e ter um cuidado na avaliação. Então, é isso, houve uma queda brutal da qualidade do trabalho da gente com isso tudo, aumentou a quantidade e diminuiu a qualidade.* (E209, itálicos nossos)

De acordo com esse depoimento, o aumento da carga de trabalho docente, mediante a extensificação e a intensificação do tempo de trabalho, deteriora a qualidade da participação docente nas bancas de defesa de tese em detrimento da quantidade. Apesar de ser “um absurdo, o fim da picada, quando tem alguém da banca que faz dois ou três comentários pontuais, que claramente não leu o texto com cuidado” (E210), torna-se, se não aceitável, ao menos compreensível essa frustrante e constrangedora situação, na qual a banca de defesa de tese, enquanto ritual acadêmico, perde todo o seu sentido social.

Aumento da participação docente e da diversidade temática das bancas, sazonalidade das defesas de tese, aumento da carga de trabalho e extensificação e intensificação do tempo de trabalho docente, eis as características mais visíveis das transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nas bancas de defesa de tese. Por fim, a

título conclusivo dessa seção, destacamos um depoimento de um professor com mais tempo de trabalho que parece sintetizar as conclusões aqui alcançadas.

[...] eu me vejo por vários momentos ultrapassando, tendo as noites, ocupando as noites com leituras, [...] lendo, que virou inclusive uma atividade, uma sobrecarga, se você quiser chamar, de leitura, que são as teses e dissertações que nós estamos lendo [...]. [...] se você olhar o número de bancas que a gente tem participado nos últimos anos é uma coisa absurda. [...]. Eu já tive várias situações, que eu me recordo, que aqui eu participei de bancas de manhã e à tarde, o que é complicado do ponto de vista da fadiga etc. e tal. E isso não significou na redução da atividade de ensino e pesquisa, mas aumentou muito o número de participação em bancas aqui e fora da Unicamp. [...] nos “momentos de pico”, que eu chamo, fevereiro e março, impressionante! Acho que deve ter no meu Memorial, deve ter nos relatórios da Unicamp, nos relatórios quinquenais aqui que a gente manda. [...]. É muito comum num feriado aproveitar: “Opa! Tem um feriado. Ótimo! Eu tenho uma defesa de tese ali”. Isso aumentou bastante. (E211, itálicos nossos)

4.3. Transformações nas condições de trabalho na orientação e nas bancas

A orientação de teses e dissertações e a participação em bancas de defesa de tese, embora sejam atividades fundamentais no trabalho docente na pós-graduação, constituem-se em atividades de trabalho silenciadas e invisíveis socialmente. Elas aparecem, de maneira explícita, somente ao final do processo de formação de pesquisadores (mestres e doutores) e de produção de conhecimentos (dissertações e teses), seja no ritual acadêmico de defesa de tese, que avalia qualitativamente esse processo eminentemente educativo, seja nos indicadores de produção acadêmico-científicos, que quantificam os produtos do trabalho dos professores nessas atividades (tempo médio de titulação, número de teses e dissertações concluídas por professor etc.).

De maneira geral, existem dois eixos, um externo e outro interno à universidade, responsáveis pelas transformações nas condições de trabalho dos professores investigados nas atividades de orientação de teses e dissertações e na participação em bancas de defesa de tese: (i) as injunções do modelo CAPES de avaliação da pós-graduação, expressas na redução e no controle de prazos para a conclusão de dissertações e teses em, respectivamente, 24 e 48 meses; e, (ii) o aumento da relação aluno/professor de pós-graduação na Unicamp e no IFCH, em razão da conjugação entre a estagnação/redução de postos de trabalho docente e a ampliação de matrículas na pós-graduação.

Assim, as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nas atividades de orientação de teses e dissertações e na participação em bancas de

defesa de tese indicam, em primeiro lugar, que o controle quantitativo de produtos do trabalho dos professores tem se sobressaído à avaliação qualitativa, deteriorando a qualidade do processo de formação de pesquisadores e de produção de conhecimentos. Conforme acima afirmaram dois professores entrevistados, “nós temos que agora *pensar mais na produção e finalização* daquela tese, daquela dissertação, *do que na formação* do pesquisador”, ou seja, “houve uma *queda brutal da qualidade do trabalho* da gente [...], *aumentou a quantidade e diminuiu a qualidade*” (itálicos nossos).

As epígrafes em destaque no início das seções desse capítulo demonstram de maneira lapidar, em segundo lugar, o sentido das transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nas atividades de orientação de teses e dissertações e na participação em bancas de defesa de tese: a emergência do processo de intensificação e de extensificação do trabalho docente na pós-graduação, enquanto consequência do aumento do ritmo e da carga de trabalho dos professores investigados nessas atividades. Até porque, de um lado, “você *faz*, você orienta as *teses*, na *rapidez*, na *pressão*”, e, de outro lado, “a sua *vida* é [- porque se torna -] uma [grande] *banca*” (itálicos nossos).

V. TRABALHO DOCENTE: ADMINISTRAÇÃO E EXTENSÃO

Nesse capítulo, analisaremos as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nas atividades de administração e de extensão. É por intermédio dessas atividades que os professores podem intervir, de maneira crítica ou acrítica, na universidade e na sociedade. Ao agruparmos as atividades de administração e extensão num mesmo bloco de análise, procuramos enfatizar que o trabalho dos professores sempre se reveste de uma dimensão política, que tende a ser burocratizada e desvalorizada institucionalmente, e que aponta para dois sentidos opostos, porém interligados, um interno e outro externo à universidade. Quais são as transformações nas condições de trabalho dos professores investigados nas atividades de administração e de extensão? Eis a pergunta a ser respondida nesse capítulo.

5.1. Administração: “eu cheguei ao limite do meu estresse”

“[...] eu cheguei ao limite do meu estresse. [...]. Eu passei dois anos na coordenação trabalhando *full time*, chegar a sonhar com trabalho.” (E212)

O trabalho dos professores nas atividades de administração tem sido pouco problematizado nos estudos sobre o trabalho docente na universidade (MANCEBO, 2004). Todavia, por um lado, essas atividades ainda permanecem como parte constitutiva da totalidade do trabalho do professor, e, por outro lado, o envolvimento docente nessas atividades parece não ser desprezível, pois, segundo apontam Lima e Lima-Filho (2009, p. 70), “chama atenção a alta carga dispensada à atividade administrativa: 74,9% dos professores dedicam até 10 horas/semanais às tarefas administrativas”¹⁰⁵.

Nessa seção, analisaremos as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nas atividades de administração. Para isso, interrogamos os depoimentos coletados: quais são as principais atividades de trabalho dos professores na administração? Quanto tempo de trabalho é dedicado pelo professor para

¹⁰⁵ Os autores referem-se aos professores da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* Campo Grande. Deve-se registrar que 13,4% desses professores afirmaram dedicar até 20 horas/semanais às tarefas administrativas, possivelmente por ocuparem cargos administrativos, tais como os de Reitor, Pró-reitor, Diretor de Unidade, Coordenador de Pós-graduação, Coordenador de Graduação, Chefe de Departamento etc. (LIMA; LIMA-FILHO, 2009, p. 70).

participar de reuniões e comissões e exercer cargos administrativos? Quais são as transformações nas condições de trabalho dos professores investigados nas atividades de administração?

Inicialmente, devemos considerar que o trabalho docente na administração compreende, além de “atividades administrativas rotineiras” (E213), como a alimentação de sistemas eletrônicos de administração e de controle do trabalho docente, um conjunto de outras atividades de trabalho vinculadas à gestão cotidiana e institucional da universidade, da faculdade ou do instituto, do departamento, do curso de graduação, do programa de pós-graduação, da biblioteca etc. Conforme indica um professor com mais tempo de trabalho entrevistado, essa

[...] é uma atividade que é institucional, em termos de reuniões de departamento, cargos. [...]. Evidentemente, nem todo mundo ocupa cargos, mas isso faz parte da atividade, digamos, institucional, na medida em que o instituto, o departamento, as coisas devem funcionar. (E214, itálicos nossos)

Embora o trabalho docente na administração seja uma atividade institucional, via de regra, ele é percebido pelos professores entrevistados como uma espécie de “mal necessário”, isto é, atividades de trabalho das quais os professores não podem se furtar, pois integram o regime de trabalho docente em tempo integral e com dedicação exclusiva às atividades-fim prioritárias da universidade.

É um trabalho chato [...]. É isso. Mas, do ponto de vista mais amplo da atividade administrativa, ela não é uma atividade [...] completamente separada dessas outras coisas [ensino, orientação e pesquisa]. (E215, itálicos nossos)

As atividades administrativas [...] são quase sempre “pesadas”, digamos assim, não há uma... Eu pelo menos nunca tive... [...]. Eu sempre assumi como uma atividade do meu tempo integral, tempo integral que envolve atividades administrativas, de ensino e de pesquisa. Não é, digamos assim ((risos)), atividade que eu faço com prazer. (E216, itálicos nossos)

Ainda que o trabalho docente na administração se caracterize, simultaneamente, como atividades acadêmicas e administrativas, ou seja, como atividades de trabalho complexas e superiores à simples execução de tarefas administrativas rotineiras, normalmente o tempo de trabalho despendido para sua realização é tido pelos professores entrevistados como demasiado, a ponto de ser considerado, por si só, como portador de sobrecarga de trabalho.

[...] a maior sobrecarga de trabalho vem do trabalho administrativo de várias ordens [...]. Você tem uma série de demandas administrativas que acabam envolvendo o conjunto do corpo docente e que, de fato, cria uma sobrecarga interessante de trabalho. Elas demandam muito tempo porque, em geral, não são coisas que as pessoas sabem fazer. Você não está simplesmente executando uma tarefa administrativa. Você está, em alguma medida,

formulando respostas administrativas e acadêmicas para problemas que são administrativos às vezes, às vezes administrativos e acadêmicos. E isso não é simples. (E217)

Com base no conjunto de depoimentos coletados, podemos dizer que as principais atividades de trabalho dos professores na administração referem-se à participação docente em reuniões, comissões, conselhos e órgãos colegiados, além do exercício de cargos administrativos¹⁰⁶.

[...] o primeiro cargo que eu assumi era de coordenador [...]. Então eu fui coordenar isso e fiquei dois anos coordenando isso, depois eu também tive um período [...] que eu fiz parte da comissão [...]. Mas eu nesse período eu participei disso. (E218)

[...] fora o cargo de coordenação que eu tinha, por exemplo, você tem vários outros cargos e comissões, aos quais tem que participar aqui dentro, que são os mais variados, que demandam tempo. (E219)

Por se constituírem em um conjunto múltiplo e multifacetado de atividades de trabalho, quase impossíveis de serem identificadas e caracterizadas uma a uma, optamos por examinar as atividades de trabalho na administração mais recorrentes nos depoimentos dos professores entrevistados, em função do tempo de trabalho dedicado para a sua realização. Ou seja, propomos determinar a quantidade de tempo de trabalho dedicado pelo professor para participar de reuniões e comissões, as mais diversas, e exercer cargos administrativos. Sendo assim, começamos a análise a partir da participação docente em reuniões.

[...] burocraticamente nós temos reuniões de departamento as quartas-feiras, toma a tarde toda, e reuniões da pós-graduação, de todas as pós-graduações do IFCH, que chama Comissão de Pós-Graduação - CPG, uma quarta-feira por mês também. (E220)

No depoimento desse professor com menos tempo de trabalho, explicita-se a participação docente em ao menos duas reuniões, a saber, “reuniões de departamento” e “reuniões da pós-graduação”, ambas realizadas “burocraticamente”, sempre “uma quarta-feira por mês”, com duração que “toma a tarde toda” (E220). Ao convencionarmos que a participação docente em uma única reunião requer, em média, quatro horas de trabalho do professor, podemos afirmar que mensalmente esse professor dispenderá, no mínimo, oito horas de trabalho para participar tão-somente de reuniões, sendo essas sobre os mais variados assuntos. Contudo, a participação em reuniões, embora se caracterize como uma atividade docente controlável, pois ocorre em um espaço determinado, o *campus* da universidade, e

¹⁰⁶ Para fins de análise, consideraremos os cargos administrativos como equivalentes aos cargos da baixa gestão universitária, isto é, os cargos de Coordenador de Pós-graduação, Coordenador de Graduação e Chefe de departamento. Os cargos da alta gestão universitária referem-se aos cargos de Reitor, Pró-Reitor e Diretor de Unidade.

tempo específico, “das duas até às seis da tarde” (E221), é percebida pelos professores entrevistados como uma atividade de trabalho que sequestra o tempo de trabalho de outras atividades docentes, tais como as atividades no ensino, na pesquisa, na orientação e na extensão.

Aqui, em termos de burocracia, [...] é participar de reuniões, às vezes, a tarde toda - discute, discute, discute e não chega à conclusão nenhuma, não chega à resolução alguma. [...] eu podia estar preparando aula, podia estar discutindo com aluno, podia estar [...] mergulhando numa documentação, podia estar entrevistando alguém, podia estar dando um curso [...], podia estar dando uma palestra. São coisas que me fazem bem. Que dão trabalho, que é trabalho? Sim, mas me fazem muito bem. O que não me faz bem é participar das duas até às seis da tarde de uma reunião que não se decidi nada ou que se decidem coisas com as quais eu não concordo, porque eu tenho que estar lá porque eu fui designado para aquele cargo, para representar o meu departamento, o meu Instituto, naquele lugar. Então, o que mata é essa dinâmica. (E221)

Uma vez definido o tempo de trabalho dedicado pelo professor para participar de uma única reunião, equivalente, em média, a quatro horas de trabalho, podemos precisar a quantidade de reuniões das quais os professores devem obrigatoriamente participar. Em geral, é difícil mensurar o número médio de reuniões das quais os professores participam, pois, alguns professores participam de conselhos, comissões, órgãos colegiados e/ou exercem cargos administrativos, enquanto outros não. Em relação ao número de participações em reuniões, consideremos o depoimento de um professor com menos tempo de trabalho, que exerce um cargo administrativo e é membro de um órgão colegiado.

Reunião. Reunião. Reunião. Reunião, reunião, reunião, reunião, reunião e reunião. Entendeu? Reunião o tempo todo. Às vezes são duas, três reuniões por semana. Por exemplo, durante dois anos eu participei da congregação, [...] então a quarta-feira de tarde tem a congregação uma vez por mês. O coordenador de pós-graduação ele uma vez por mês tem uma reunião com os [outros] coordenadores, então é outra quarta-feira à tarde inteira. Então são duas quartas-feiras que têm reuniões. E a outra quarta-feira você tem reunião de departamento. Então três quartas-feiras do mês são dedicadas às reuniões que envolvem a Unicamp. E a quarta quarta-feira eu usava para o meio grupo de pesquisa, porque eu tinha que reunir os meus alunos, os meus colegas de trabalho, para fazer pesquisa. Quer dizer, quarta-feira é o dia das reuniões. Se você tem algum cargo pode contar que todas as quartas-feiras estarão comprometidas com reuniões, fora outras comissões que eventualmente você participa. (E222, itálicos nossos)

Ao repetir a palavra “reunião” por nove vezes seguida, o que esse professor com menos tempo de trabalho quer enfatizar é a quantidade excessiva de reuniões as quais ele deve obrigatoriamente participar: reuniões da congregação, reuniões do departamento, reuniões da comissão de pós-graduação, reuniões do grupo de pesquisa, reuniões de alguma eventual comissão etc. Como ele próprio diz, a sensação é que há “reunião o tempo todo”, por vezes, “duas, três reuniões por semana”, sendo a quarta-feira, dia em que acontecem as reuniões,

apelidada de “dia das reuniões” (E222). Com efeito, por esse professor exercer um cargo administrativo, o número de reuniões as quais ele deve obrigatoriamente participar tende a ser maior, pois entra em jogo a “*gestão por inerência*”, isto é, “a participação em diferentes órgãos a partir de um só cargo” (SANTOS; PEREIRA; LOPES, 2018, p. 13, *itálicos dos autores*). Entretanto, independentemente do exercício ou não de algum cargo administrativo, parece sensato considerarmos que os professores participam, no mínimo, de uma ou duas reuniões semanais, cada uma delas contendo quatro horas de trabalho. Ou seja, semanalmente o professor dedica entre quatro a oito horas de trabalho apenas para participar de reuniões.

A participação docente em comissões representa outra atividade de trabalho na administração citada recorrentemente pelos professores entrevistados. Essas comissões podem ser de dois tipos: (i) comissões permanentes, de caráter institucional, que exigem do professor uma participação regular, geralmente, em reuniões mensais, tais como “CADI [(Comissão de Avaliação e Desenvolvimento Institucional)]”¹⁰⁷ (E223), “Comissão de Tempo Integral [i. e., Comissão Permanente de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa (CPDI)]”¹⁰⁸ (E224), “Comissão de Pós-Graduação [(CPG)]”¹⁰⁹ (E225), “Comissão de Biblioteca” (E226)¹¹⁰ etc.; e (ii) comissões temporárias, criadas para resolver demandas específicas ou pontuais, mas, não menos importantes, que exigem do professor uma participação mais intensa, contudo, em um

¹⁰⁷ Segundo Chambouleyron e Arruda (2002, p. 14), “Em setembro de 1990, com o advento do Projeto Qualidade, foi criada a Comissão de Avaliação e Desenvolvimento Institucional - CADI, órgão diretamente subordinado ao Gabinete do Reitor, cuja presidência é exercida pelo Pró-Reitor de Pesquisa. São membros natos da CADI os demais Pró-Reitores da Unicamp e os Vice-Presidentes das Comissões Centrais de Graduação [(CCG)] e de Pós-Graduação [(CCPG)]. O corpo principal da comissão é constituído por um representante titular e um suplente de cada um dos Institutos e Faculdades, escolhidos pelos respectivos Diretores, perfazendo um total de 24 membros. [...] Compete à CADI manifestar-se sobre: (a) admissões de docentes; (b) prorrogação de contratos docentes; (c) normas para ascensão por avaliação de mérito e análise de pedidos de promoção por mérito; (d) afastamentos de docentes por prazo superior a 90 dias; (e) processos seletivos para contratação docente; (f) análise dos relatórios de atividades docentes. A CADI manifesta-se, também, sobre as matérias relativas às carreiras docentes especiais, assim como à carreira de Técnico Especializado de Apoio à Pesquisa Cultural, Científica e Tecnológica - TPCT. Finalmente, compete à CADI a homologação das bancas externas que, a cada ano, atribuem o ‘Prêmio de Reconhecimento Acadêmico Zeferino Vaz’”. Sobre a CADI, ver Unicamp (1990).

¹⁰⁸ Ainda segundo Chambouleyron e Arruda (2002, p. 14), “Os relatórios não aprovados na CADI vão à CPDI, que delibera sobre a permanência ou não do docente no Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa – RDIDP após ouvir, se necessário, o docente e sua chefia imediata”. Sobre a CPDI, ver Unicamp (1979).

¹⁰⁹ No IFCH, conforme Deliberação CEPE-A-992/1992, “As atividades dos cursos de pós-graduação serão acompanhadas por uma Comissão de Pós-Graduação (CPG)”, que nada mais é do que “um órgão assessor da Congregação”. Sobre a CPG do IFCH, ver Unicamp (1992).

¹¹⁰ “A Comissão de Biblioteca é um órgão assessor da Diretoria do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e tem por finalidade auxiliar a Direção da Biblioteca quanto aos produtos e serviços oferecidos à comunidade da área de Filosofia e Ciências Humanas, visando o desenvolvimento do ensino e da pesquisa na área”. Neste sentido, “A Comissão de Biblioteca promove a integração da Biblioteca às atividades acadêmicas do IFCH, assessora a política de desenvolvimento de coleção e a execução de projetos especiais para ampliação do acervo e modernização da infraestrutura da biblioteca e de seus serviços” (IFCH, 2015).

espaço de tempo restrito e determinado. Segundo Chaui (1988, p. A3), participar de uma única comissão permanente “significa, uma vez por mês, dedicar um dia completo às reuniões administrativas - se o professor participa de várias [...] comissões deve dispende vários dias completos nessas atividades administrativas”. Ou seja, ao participar mensalmente de uma única comissão permanente o professor dispende, em média, uma jornada de trabalho de oito horas diárias. Por sua vez, o tempo de trabalho relativo à participação docente em comissões temporárias é difícil de precisar, pois pode variar entre alguns poucos dias até semanas inteiras de trabalho, conforme indicam os depoimentos de professores com menos tempo de trabalho entrevistados.

[...] eu tenho que avaliar os relatórios dos PEDs [estudantes de pós-graduação em estágio docente] do conjunto da universidade. Então chega - [...] cada departamento indica um [professor] e eu estou nessa história [...] - todo fim de semestre, aparece uma mensagem da Pró-Reitoria [de Pós-Graduação] [...], que tem que avaliar 20 pareceres, em três dias, no fim de semestre, quando eu estou corrigindo pilhas de trabalho e não sei o quê. (E227)

Por exemplo, agora a gente criou uma comissão, recentemente, para discutir a questão das cotas na pós-graduação, cotas étnicas[-raciais]. Então, como é um tema complexo, é pelo menos uma reunião semanal, que vai quatro horas só nessa reunião, para debater como fazer com as cotas e tal¹¹¹. (E228)

Nós temos [...] uma atividade intensa aqui durante o processo seletivo de mestrado e doutorado no final do ano, no caso da pós-graduação. Isso aí demanda um esforço grande porque é um corpo docente enxuto, você tem aqui, por exemplo, 10 vagas de doutorado para 150 candidatos, então são 150 projetos [de pesquisa], é um trabalho infernal, assim, chega entre outubro e novembro você fica três semanas envolvido praticamente só com isso. (E229)

Nesses depoimentos, evidencia-se uma diferenciação em relação ao tempo de trabalho dedicado pelos professores para participarem de comissões temporárias: na comissão que avalia o Programa de Estágio Docente (PED)¹¹², algo em torno de “três dias”, vale registrar, “no fim do semestre” (E227); na comissão de implementação das políticas de ações afirmativas na pós-graduação, dado ser esse um “tema complexo”, “pelo menos uma reunião semanal, que vai quatro horas só nessa reunião” (E228); na comissão de seleção de estudantes de pós-graduação, tendo em vista o “corpo docente enxuto”, cerca de “três semanas” de

¹¹¹ Em relação à experiência de implementação das políticas de ações afirmativas na pós-graduação do IFCH, ver Silva (2016).

¹¹² O Programa de Estágio Docente (PED) é um programa institucional da Unicamp com a finalidade de “aperfeiçoar para o exercício da docência os estudantes de pós-graduação da universidade” (UNICAMP, 2014). Esse estágio é semestral e pode ser remunerado, com uma bolsa, ou voluntário. Algumas vezes, o PED é ressignificado como execução da docência em caráter precário, conforme sugerem os relatos docentes a seguir: “eu fui PED aqui também, fiquei um semestre dando a disciplina sozinha” (E230); “Eu tinha feito um PED [...] em que eu dei o curso inteiro. [...]. Sozinho preparei o curso e tudo” (E231).

“atividade intensa” (E229). Portanto, a depender da finalidade da comissão temporária, os professores dedicarão maior ou menor tempo de trabalho na sua participação.

Até aqui, identificamos algumas das principais atividades de trabalho dos professores na administração, isto é, a participação docente em reuniões e comissões, em função do tempo de trabalho dedicado para a sua realização. Resta-nos saber, enfim, quanto tempo de trabalho os professores dedicam para exercerem cargos administrativos. Para isso, devemos, em primeiro lugar, delinear as características gerais dos cargos administrativos; em segundo lugar, evidenciar o conflito existente entre o exercício de determinado cargo e a realização de outras atividades docentes; em terceiro lugar, detectar a sobrecarga de trabalho docente advinda do exercício de cargos administrativos; em quarto lugar, identificar a manifestação da divisão sexual do trabalho e das desigualdades entre os sexos no exercício de cargos administrativos; e, por fim, determinar o tempo de trabalho dedicado pelos professores para exercerem, a título de exemplo, o cargo de coordenador de pós-graduação.

Em relação às características gerais dos cargos administrativos, consideremos o que informa um professor com mais tempo de trabalho, diga-se de passagem, alguém que já exerceu pelo menos dois cargos administrativos.

Nós temos o rodízio para chefia de departamento entre os colegas. [...]. Nós temos o rodízio para a coordenação de graduação entre os departamentos. [...]. Nós sabemos, evidentemente, que são atividades que tem inclusive gratificações, há um estímulo financeiro para assumir. Eu acho que elas têm que ser levadas com extrema responsabilidade, porque é ali onde as coisas se definem. Um coordenador de pós[-graduação] define a política de distribuição de bolsas, é nosso representante na CAPES, na ANPOCS, nos debates etc. Então são cargos que não dá para você recusar. [...]. Me parece que ainda que não seja desejo de muitos - eu estou entre eles ((risos)) -, a gente não pode renunciar a essas atividades, porque são as que governam a alocação de recursos, a política acadêmica, tem que levar com um certo carinho e responsabilidade nisso também, ser chefe de departamento, coordenador da pós[-graduação] [...]. Eu acho que são [atividades] importantes porque você opina sobre políticas [...], prioridades etc. Acho que [...] tem que ter uma perspectiva, um dedo acadêmico. (E232)

Com base nesse depoimento, verificamos que o exercício de cargos administrativos entre os professores investigados, tais como os cargos de coordenador de pós-graduação, coordenador de graduação e chefe de departamento, que contam com gratificação de representação¹¹³, se dá por um sistema de “rodízio”, dado que exercer cargos desse tipo não é “desejo de muitos” professores. No entanto, os cargos administrativos compreendem uma dimensão política e, por isso mesmo, devem ser exercidos com “extrema responsabilidade”,

¹¹³ Segundo informações disponíveis no *site* da Diretoria Geral de Recursos Humanos (DGRH) da Unicamp, a partir de 1º de janeiro de 2018, o Coordenador de Pós-graduação e o Coordenador de Graduação recebem, a título de gratificação de encargo, R\$ 879,45 (US\$ 265,86), enquanto o Chefe de departamento recebe R\$ 1.484,06 (US\$ 448,63).

pois é a partir deles que os professores podem, no sentido de um exercício pleno da cidadania acadêmica, intervir na “alocação de recursos”, na “política acadêmica”, no estabelecimento de “prioridades” etc. O exemplo do cargo de coordenador de pós-graduação é bastante elucidativo: “Um coordenador de pós[-graduação] [é quem] define a política de distribuição de bolsas, é nosso representante na CAPES, na ANPOCS, nos debates etc.”. Portanto, “são cargos que não dá para você recusar” (E232). Mas, se os professores não podem recusar a exercer esses cargos administrativos, de que maneira eles conjugam o exercício de determinado cargo com a realização de outras atividades docentes?

Em primeiro lugar, devemos considerar que “a gestão acadêmica não se refere só às atividades de tomada de decisão dentro da universidade. Muitas das funções relacionadas a essa dimensão têm um caráter exclusivamente burocrático e administrativo” (SANTOS; PEREIRA; LOPES, 2018, p. 14). Em segundo lugar, que, ao exercer determinado cargo administrativo, o professor, via de regra, “*não tem a sua ‘dívida’ com o [Currículo] Lattes [...] comutada. [...] a equação, não é ou/ou, mas sim e/e. Nessa matemática, somente cabe a adição*” de atividades docentes (BIANCHETTI, 2009, p. 79, itálicos do autor). Ou seja, quando os professores exercem determinado cargo administrativo eles devem realizar atividades na administração e... na pesquisa e... no ensino e... na orientação e..., por vezes, numa intensidade muito maior do que professores que não exerçam cargos administrativos.

Aqui a gente não opera com nenhum tipo de compensação ((risos)) [...] em nível de carga horária. Não. Aqui, em geral, todo mundo faz tudo. Eu não tive nenhum tipo de... Pelo contrário, eu assumi mais carga didática sendo chefe do que sem ser chefe. Você acaba assumindo uma responsabilidade: “Ah, a gente precisa publicar porque a nossa nota na CAPES...” Então, eu acabei publicando um monte de artigos ((risos)). Eu acho que eu fui mais trazendo para mim, assim, no sentido de “Eu não vou cobrar dos outros. Eu vou fazer a minha parte”, tentar “Eu estou fazendo a minha parte. Vamos aí pessoal?” ((risos)). (E233, itálicos nossos)

A combinação desses dois aspectos, de um lado, a necessidade de realizar um conjunto de tarefas administrativas, e que se revestem de uma dimensão política, e, de outro lado, a inexistência de qualquer tipo de compensação quanto às demais atividades docentes, faz com que esse ou qualquer outro professor, na condição de coordenador de pós-graduação, coordenador de graduação ou chefe de departamento, experencie no seu cotidiano de trabalho um conflito latente entre o exercício do cargo administrativo e a realização de outras atividades docentes, principalmente, no ensino e na pesquisa.

[...] o coordenador, por exemplo, ele tem que todo dia responder *e-mail* quanto à demanda de alguma natureza. Então, [...] a minha atividade de produção científica, na verdade, nesses dois anos, ela decaiu bastante. Por sorte eu tinha algum material acumulado para dizer que produzi

alguma coisa. Mas, assim, a atividade de pesquisa mesmo eu tive que parar, praticamente interromper. A minha pesquisa foi interrompida porque praticamente todos os dias eu abria o meu *e-mail* pela manhã, quer dizer, acordava, tomava café, abria o *e-mail* e lá, todos os dias, tinha uma demanda ou várias. E nesse sentido, quer dizer, as minhas manhãs todas eram praticamente ocupadas com atividades burocráticas, coisas de responder *e-mails*, preencher formulários, tomar decisões, fazer encaminhamentos, quer dizer, o tempo para fazer tudo que eu teria que fazer não tinha como. Isto implicou em aulas não tão qualificadas, porque eu lia o texto, por exemplo, para ministrar uma aula e aí eu gostaria de ler um outro texto de subsídio para poder ir além do texto base da aula, eu não conseguia nunca, eu conseguia apenas me ater ao texto que eu havia indicado para os alunos. Então é uma coisa totalmente irracional, é desumano. (E234)

Evidencia-se nesse depoimento, diga-se de passagem, de um professor com menos tempo de trabalho, que as atividades de trabalho na administração, decorrentes do exercício do cargo administrativo, tais como “responder *e-mails*, preencher formulários, tomar decisões, fazer encaminhamentos”, sugam o tempo de trabalho docente que, a princípio, estaria dedicado às atividades no ensino e na pesquisa, resultando, respectivamente, em “aulas não tão qualificadas” e na interrupção da “atividade de pesquisa”. Todavia, as atividades no ensino e na pesquisa não desaparecem do cotidiano de trabalho dos professores, demandando ainda tempo de trabalho. A solução encontrada por esse professor é, no caso das atividades no ensino, preparar aulas mais limitadas, baseando-se exclusivamente no texto indicado para leitura aos estudantes, e, no caso das atividades na pesquisa, publicar artigos oriundos de “algum material acumulado”, apenas para poder “dizer que produzi[u] alguma coisa”. O que essa situação tão contraditória revela, nas palavras desse professor, é que “o tempo para fazer tudo que eu teria que fazer não tinha como”. Por conseguinte, o exercício de um cargo administrativo conjugado à realização de outras atividades docentes, em proporção igual ou superior aos demais professores, em verdade, “é uma coisa irracional, é desumano” (E234).

Em outro depoimento desse professor com menos tempo de trabalho, constatamos que sua jornada de trabalho se caracteriza pela sobrecarga de trabalho. Conforme ele mesmo já nos informou, em um dia normal de trabalho, logo pela manhã, após uma boa xícara de café, da sua própria residência, ele inicia sua jornada de trabalho respondendo alguns *e-mails*. À vista disso, consideremos seu depoimento sobre o término da sua jornada de trabalho.

Por vezes você não consegue parar de trabalhar às 19h00 porque você tem que [...] resolver um problema, e aí alguém te manda um *e-mail*, você responde o *e-mail*, a pessoa devolve o *e-mail*... E aí hoje em dia tem essa coisa *on-line*. [...]. Porque aí, de repente, você chega as onze da noite, você está brincando com o seu celular, e aí você abre aqui e vê que tem um *e-mail*. Aí “Ah, vou olhar o *e-mail*”. Puff, 23h00. Aí você pensa assim: “Isso daqui eu tenho que responder”. [...] então tem coisas que você tem que fazer seja que hora for, porque envolve a vida dos outros, enfim, envolve o seu nome, a sua responsabilidade [...]. (E235)

A partir desses depoimentos percebemos o quão extensa é a jornada de trabalho docente decorrente do exercício do cargo administrativo. No caso desse professor, sua jornada de trabalho se inicia pela manhã, suponhamos, às 8h00, e se estende, após uma breve pausa para o almoço, à tarde, seguindo noite adentro, em virtude da utilização das tecnologias digitais no trabalho docente. Às 23h00, ao verificar uma demanda de trabalho, via *e-mail*, em seu celular, o professor pondera e pensa: “Isso daqui eu tenho que responder”. E responde, não apenas esse, mas outros *e-mails* (ou demandas de trabalho) que possam surgir, “seja que hora for”, pois está em jogo “o seu nome, a sua responsabilidade” (E235). Assim, a sobrecarga de trabalho que decorre do exercício do cargo administrativo, ao se combinar à realização de outras atividades docentes, resulta no alongamento da jornada de trabalho ou, se preferirmos, na extensificação do trabalho docente.

O exercício de cargos administrativos também nos revela a existência da divisão sexual do trabalho, conforme evidencia uma professora com menos tempo de trabalho entrevistada.

Sem querer, o departamento acaba se organizando de modo que as mulheres assumam tarefas mais cotidianas ou administrativas ou de uma dimensão de cuidado. [...]. Tem essa dimensão muito sutil, muito sutil mesmo, dessas relações de cuidado. [...]. *O que eu acho que tem de maior diferença em relação à mulher na universidade é que, em geral, se associa a mulher a dimensões de cuidado. Isso permanece. Entre os colegas isso permanece.* Então existe uma ideia de que as mulheres são mais práticas, de que as mulheres são mais cuidadosas, de que as mulheres... Isso se repõe. [...]. Engraçado. [...] algumas coisas são atribuídas um pouco a essa dimensão de senso prático, de senso de cuidado, de senso de zelo, de uma capacidade de fazer muitas coisas ao mesmo tempo [...]. O departamento é interessante nisso. Têm três mulheres, uma delas é a chefe. (E236, itálicos nossos)

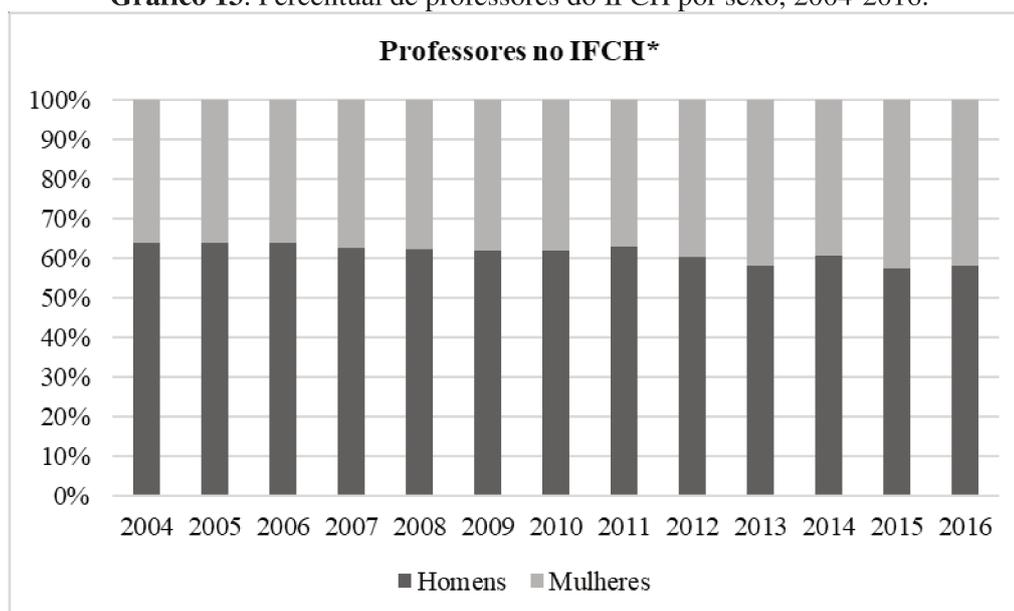
Nesse depoimento, observa-se, em primeiro lugar, a associação, supostamente natural e evidente, fundamentada na ideologia naturalista e materializada em papéis sociais sexuados (KERGOAT, 2009), entre as “tarefas mais cotidianas ou administrativas ou de uma dimensão de cuidado” e o trabalho das professoras mulheres. Temos, nesse caso, o cumprimento do princípio de separação, pois, no coletivo de professores, as professoras mulheres são percebidas como “mais práticas”, “mais cuidadosas” e portadoras de um “senso prático”, “senso de cuidado”, “senso de zelo”, além de supostamente terem a “capacidade de fazer muitas coisas ao mesmo tempo”. A própria organização departamental, nesse sentido, é indicativa dessa forma de dividir sexualmente o trabalho administrativo entre os professores, dado que, num departamento com 15 professores, das três professoras mulheres existentes, uma delas ocupa a chefia do departamento. Esse nexos entre “dimensões de cuidado”, “relações de cuidado” e trabalho das professoras mulheres, em segundo lugar, “permanece”

no cotidiano universitário, operando quase sempre de maneira “muito sutil, muito sutil mesmo” (E236), conforme salienta essa professora entrevistada.

Essa sala, por exemplo, era caótica. Ela era cheia de armários, cheia de móveis, mal dava para entrar. Aí eu [...] fiz uma limpeza, organizei, não está linda, mas, enfim. *Não teve um que entrou aqui e falou assim: “Como é bom ter uma mulher [...]”*. (E237, itálicos nossos)

No conjunto de cargos administrativos do IFCH (Tabela 17), as mulheres tendem a se concentrar, principalmente, nos cargos de Coordenador de Pós-graduação (70,0%), Coordenador de Graduação (66,6%) e Chefe de departamento (50,0%), embora a participação percentual delas na carreira MS nesse instituto, no período de 2004-2016, nunca seja maior ou igual a dos homens (Gráfico 13). Já no cargo de Diretor de Unidade, principal cargo administrativo do IFCH, há participação exclusiva dos homens (100,0%), o que evidencia a existência da segregação hierárquica nesse instituto, dado ser esse o cargo administrativo com maior poder universitário¹¹⁴.

Gráfico 13. Percentual de professores do IFCH por sexo, 2004-2016.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Anuários estatísticos* da Unicamp (2017).

Notas: * Docentes da carreira Magistério Superior (MS).

¹¹⁴ Desde a fundação do IFCH, quando da criação do DEPEs em 1968 (CASTILHO; SOARES, 2008), 14 professores exerceram o cargo de Diretor de Unidade, sendo 12 homens (85,7%) e apenas duas mulheres (14,3%). Por serem tão poucas as Diretoras do IFCH, cabe aqui nomeá-las: Profa. Dra. Mariza Corrêa (gestão de 03/05/1989 a 02/05/1993) e Profa. Dra. Nádia Farage (gestão de 05/12/2008 a 04/12/2012).

Tabela 17. Cargos administrativos do IFCH por sexo, 2018.

Sexo	Diretor de Unidade*	Coordenador de		Chefe de departamento	Cargos administrativos	
		Pós-graduação**	Graduação		n	%
Homens	2	3	1	3	9	42,9
Mulheres	0	7	2	3	12	57,1
Total	2	10	3	6	21	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *site* do IFCH (2018).

Nota: * Inclui os cargos de Diretor e Diretor Associado.

** Inclui os cargos de Coordenador da Comissão de Pós-graduação do IFCH e de representante docente da Unicamp no Conselho do Programa de Pós-graduação em Relação Internacionais (Programa Santiago Dantas - convênio interinstitucional entre Unesp, Unicamp e PUC-SP).

Assim, de maneira similar ao que ocorre nas diferentes carreiras docentes do IFCH, a participação das mulheres em cargos administrativos nesse instituto, apesar de ser superior à participação dos homens, concentra-se em cargos administrativos da base da gestão universitária, aqueles que demandam maior quantidade de trabalho por parte de seu ocupante, a Coordenação de Pós-graduação, ou que possuem menor poder universitário, a Coordenação de Graduação e a Chefia de departamento.

Considerando essas diferentes dimensões relativas às atividades de trabalho docente nos cargos administrativos, podemos agora determinar o tempo de trabalho dedicado pelo professor para exercer, a título de exemplo, o cargo de coordenador de pós-graduação. Escolhemos esse cargo, dentre outros, pois, além de nele haver uma maior participação percentual das professoras mulheres (em 2018, 70,0%), conforme os professores entrevistados, “é um cargo que muitos [professores] gostam, outros não gostam, [mas] a maior parte não gosta” (E238), e, “dos cargos existentes [...], tipo coordenador de graduação, chefe de departamento, o mais difícil é o cargo de coordenador de pós-graduação” (E239). Segundo Bianchetti (2009, p. 65), “‘O coordenador [de pós-graduação] é um solitário’. No Programa, sobressai-se na função de cobrar. Ante a CAPES e às pró-reitorias, é cobrado. Entre [os] colegas [coordenadores], uma vez que estamos sempre preocupados, pressionados, apressados, sequer conseguimos ser solidários”. Nesse sentido,

Com certeza, nenhuma função ou personagem na hierarquia institucional é tão prensado, “sanduichado”, achatado quanto o coordenador de PPG. Ele é uma espécie de gerente, cuja principal função é zelar internamente pelas normas, pelo Regimento do Programa e, em termos mais amplos, pelo cumprimento das determinações normativas e estatutárias da universidade, além do cumprimento das exigências advindas da CAPES. [...]. E aí, expressões como “general da CAPES”; “É mais CAPES que a CAPES”, são comuns. (BIANCHETTI, 2009, p. 77)

Trata-se de um cargo administrativo em que o gasto das energias físicas, intelectuais e emocionais do professor, em princípio, parece ser muito maior do que outros cargos

administrativos. Sendo assim, observemos, no depoimento a seguir, de um professor com menos tempo de trabalho, as atividades de trabalho executadas pelo coordenador de pós-graduação, em função do tempo de trabalho dedicado para a sua realização.

[...] o cargo absorve um tempo muito grande, porque você fica resolvendo uma série de coisas, às vezes pequenas, às vezes maiores, e no caso nosso aqui a gente tem se envolvido muito em mudar algumas coisas no programa. A gente implementou cotas [étnico-]raciais, [...] a gente mudou o modo de seleção do pós-doc, a gente mudou o próprio edital do mestrado e do doutorado, a gente criou um edital para estrangeiros [...], fez uma série de convênios, trouxe professores de fora, criou uma política de minicursos com professores estrangeiros [...]. Então, assim, a gente tem um envolvimento muito grande com essa parte, não burocrática, mas meio política mesmo, política acadêmica [...], de repensar alguns cursos, algumas ementas. E nesse momento, que a gente está conversando, é um momento mais difícil porque a gente está fazendo o Coleta CAPES¹¹⁵. Então eu tenho que fazer o relatório, relatório bem grande, tem umas 200 páginas, e quem escreve sou eu. Esses livros aqui [em cima da mesa] são livros que tem que tirar xerox. Então tem que ir lá no xerox, tirar xerox, para mandar para a CAPES. Então isso toma também bastante tempo. (E240)

Depreende-se desse depoimento ao menos três dimensões relativas às atividades de trabalho executadas pelo coordenador de pós-graduação, em função do tempo de trabalho dedicado para a sua realização. Primeiro, que essas atividades de trabalho são numerosas, diferenciadas entre si e demandam algum de tempo de trabalho do professor. Por exemplo, de um lado, tem-se a implementação de políticas de ações afirmativas na pós-graduação, de outro lado, um conjunto de ações voltadas à internacionalização do programa de pós-graduação, tais como a criação de um processo de seleção de estudantes estrangeiros, o estabelecimento de convênios de cooperação internacional etc. Segundo, que essas atividades de trabalho, que decorrem do exercício do cargo de coordenador de pós-graduação, em geral, absorvem muito tempo de trabalho do professor. Terceiro, que, na intersecção entre a execução dessas atividades de trabalho e o tempo de trabalho dedicado para a sua realização, há um forte

¹¹⁵ “Historicamente, a CAPES mantém registros sobre a pós-graduação *stricto sensu* brasileira desde 1976, ano em que a Agência iniciou a sistemática de avaliação de mérito dos Programas de Pós-Graduação (PPG) que constituíam o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). [...] A coleta era realizada por meio do envio dos dados agregados, em tabelas, utilizando *formulários de papel*. [...] Tal sistemática perdurou até meados da década de 1980, quando então foi instituído o *Data CAPES*, utilizado no período de 1988 a 1995, que permitia que a coleta de informação fosse enviada em *meio digital*. [...] Em 1996, inicia-se o *Coleta de Dados* [ou *Coleta CAPES*]. Neste novo formato de envio das informações os registros eram mais detalhados e coletados em forma de *base de dados*. A disponibilização desse sistema foi facilitada pela evolução dos *recursos de tecnologia de informação* e pela popularização da *Internet*. [...] Até 2012, o *Coleta de Dados* [ou *Coleta CAPES*] constituiu-se em um *aplicativo* que era instalado localmente no computador do usuário, o que permitia que as informações fossem inseridas livremente pelos responsáveis do respectivo PPG e o envio era realizado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (ou Órgão equivalente) da Instituição ao qual o PPG estava vinculado. O envio dos dados ocorria uma vez ao ano, sempre com referência à situação do PPG no dia 31 de dezembro do ano base. Em 2013, o *Coleta de Dados* [ou *Coleta CAPES*] passou a ser um módulo na *Plataforma Sucupira* e as informações podem ser preenchidas a qualquer tempo. A Plataforma disponibiliza em *tempo real* e de *forma transparente* as informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica” (CAPES, 2018d, *itálicos nossos*). Para maiores informações sobre a Plataforma Sucupira, ver: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em: 19 mai. 2018.

engajamento subjetivo do professor com seu trabalho, perceptível em afirmações como “a gente tem *se envolvido muito*” ou “a gente tem *um envolvimento muito grande*” (E240, itálicos nossos). Até aqui, apenas conseguimos nos aproximar da apreensão do tempo de trabalho dedicado pelo coordenador de pós-graduação na realização das suas atividades de trabalho. No depoimento a seguir, diga-se de passagem, desse mesmo professor com menos tempo de trabalho, outra dimensão referente a essa problemática se sobressai.

[...] um aluno hoje veio pedir desculpas, mas aí “Você me mandou um *e-mail* dia 25 de dezembro escrito ‘URGENTE: minha bolsa vai expirar’”. O que que você faz? Domingo à noite eu fui assistir [...] [um jogo de futebol no estádio com meu filho], no meio do jogo o telefone não para de tocar, porque uma professora que ia fazer parte de uma banca segunda-feira ficou doente e não ia poder vir. [...] [Minha esposa] me liga sem parar. Chego em casa, está um colega me ligando sem parar, porque tem um convênio que tem que fazer não sei o quê. (E241)

Novamente, a partir desse depoimento, podemos identificar algumas das atividades de trabalho realizadas pelo coordenador de pós-graduação, diferenciadas entre si e que demandam algum tempo de trabalho, tais como, responder *e-mails* aos estudantes, auxiliar os professores na organização de bancas de defesa de tese, no estabelecimento de convênios de cooperação etc. Contudo, o que chama atenção, além da invasão abrupta do tempo de trabalho no tempo de não trabalho, em situações como “no meio do jogo o telefone não para de tocar” ou “chego em casa, está um colega me ligando”, os dias e os períodos nos quais essas atividades de trabalho são realizadas, a saber, “dia 25 de dezembro” (Natal), “domingo à noite” etc. Dessa maneira, se é difícil determinarmos o tempo de trabalho dedicado pelo coordenador de pós-graduação para a realização das suas atividades de trabalho, parece plausível considerarmos que muitas dessas atividades de trabalho realizam-se no período noturno, nos finais de semana e nos feriados, momentos que, em tese, seriam dedicados ao descanso e ao tempo de não trabalho docente. Outro professor com menos tempo de trabalho, também exercendo o cargo de coordenador de pós-graduação, durante a entrevista, não apenas desabafa, mas denuncia essa situação:

Cara, eu cheguei ao limite do meu estresse. Eu trabalhava, estava trabalhando 12 horas por dia de segunda à sábado. Tá? Eu cheguei num momento, depois de alguns meses, que eu decidi que sábado às 20h00 eu pararia de trabalhar. E aí no domingo eu descansaria para voltar na segunda-feira. E nem sempre eu consegui isso, muitas vezes eu tive que trabalhar inclusive domingo. Eu passei dois anos na coordenação trabalhando *full time*, chegar a sonhar com trabalho. (E242)

Conforme indica esse e outros depoimentos coletados, é impossível determinar o tempo de trabalho dedicado pelo professor para exercer o cargo de coordenador de pós-

graduação, ou outro cargo administrativo que o valha, pois trata-se de uma atividade docente na administração que, ao se combinar às demais atividades docentes, pode ser realizada o tempo todo, “12 horas por dia”, “de segundo à sábado”, “no domingo”, nos feriados, em regime de trabalho “*full time*” e, por que não, durante o período de lazer e descanso do professor. Evidentemente, após “dois anos” à frente desse ou outro cargo administrativo, submetido a condições de trabalho tão precárias, qualquer professor terá gasto, não apenas uma grande quantidade de tempo de trabalho, mas parte significativa das suas energias físicas, intelectuais e emocionais, em suma, suas forças vitais, podendo chegar ao “limite do [...] estresse” (E242). Em vista disso, podemos dizer que o trabalho docente em cargos administrativos se relaciona intrinsecamente ao processo de adoecimento docente, conforme sugere o depoimento a seguir.

Vários aqui adoeceram. Vários. Se você quiser saber sobre problema de saúde, o [...] [professor A] é um que adoeceu quando ele foi coordenador da graduação. Eu não sei. Pelo que ele me falava na época, isso teve um impacto direto na saúde dele. O [...] [professor B] teve um infarto quando era diretor do Instituto, também não sei se é por causa disso. O [...] [professor C] ficou doente, teve um troço grave, está voltando agora, enquanto era diretor do Instituto. Não deve ser coincidência ser nesses momentos que as pessoas adoecem! (E243, itálicos nossos).

Coincidências à parte¹¹⁶, o fato é que os professores que exercem cargos administrativos, devido à sobrecarga de trabalho a qual estão submetidos, têm sofrido graves consequências na sua saúde física, mental e emocional. Sendo assim, podemos dizer que, se os professores que adoecem não necessariamente exercem cargos administrativos, em geral, os professores que exercem cargos administrativo tendem a adoecer. Até porque, conforme indica Dal Rosso (2008, p. 136), “a elevação da carga de trabalho [...] produz efeitos sobre os corpos dos trabalhadores”. Em outro momento desse trabalho examinaremos melhor as transformações gerais nas condições de trabalho docente e suas implicações para a saúde e o bem-estar dos professores. Por ora, apenas indicamos a necessidade de investigarmos, em estudos futuros, essa forte correlação entre o trabalho dos professores em cargos administrativos e o processo de adoecimento docente.

¹¹⁶ Na pesquisa realizada por Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 177-178, itálicos nossos) sobre o trabalho dos professores nas universidades federais da região Sudeste, é possível observar essa relação entre o trabalho docente em cargos administrativos e o processo de adoecimento docente, a partir do depoimento de um professor que, na época da entrevista, era coordenador de pós-graduação: “[No] período passado..., *emagreci em dois meses e meio 12 kg. Inclusive tive que fazer uma cirurgia pra fazer uma correção. Despenquei todo, porque fiquei preocupado com a situação do programa.* Via que as coisas não estavam andando, tinha recém entrado como coordenador [...]. Tinha que mostrar serviço e falei “Temos que fazer as defesas”. *O que aconteceu aqui no dia 22 de dezembro não acontece, eu não vi isso acontecer em lugar nenhum: foram sete defesas de mestrado e duas defesas de doutorado. Então, isso não existe, isso aqui ficou uma loucura. Saí daqui em janeiro quase carregado numa maca!*”.

Até aqui pudemos identificar as principais atividades de trabalho docente na administração e determinar o tempo de trabalho dedicado pelo professor na realização dessas atividades. Resta-nos, por fim, analisar as transformações nas condições de trabalho dos professores investigados nas atividades de administração. De modo geral, há dois processos diferenciados entre si, que, uma vez articulados, evidenciam as transformações nas condições de trabalho docente nas atividades de administração. De um lado, a burocratização do trabalho docente e, de outro lado, a delegação de cargos administrativos aos professores com menos tempo de trabalho.

Por burocratização do trabalho docente compreende-se uma situação na qual “o professor deixa de lado a sua função educativa para realizar os afazeres burocráticos”, ou seja, “a centralidade burocrática secundariza aquilo que deveria ser o central: a formação humana” (MENEZES, 2018, s. p.). Tal processo, é preciso lembrarmos, já foi desvelado e denunciado por Tragtenberg (2004, p. 71) desde o final dos anos de 1970, ao afirmar que “a atividade burocrática de meio fica no fim, e o fim da universidade, que é a produção de um saber, é esquecido”. No presente, todavia, a burocratização do trabalho docente, que secundariza as atividades docentes, sobretudo, no ensino e na pesquisa, em detrimento das atividades administrativas, ganha centralidade no cotidiano de trabalho dos professores investigados, conforme sugerem os depoimentos de dois professores com mais tempo de trabalho.

Isso é uma parte ruim da vida acadêmica, todos os [Currículos] *Lattes*, relatórios de atividades, o que é insuficiente, tem que produzir SIPEX [Sistema de Informação de Pesquisa e Extensão da Unicamp]¹¹⁷. Acho que a universidade está se dando conta que ela tem que rever isso aí. Basta fazer uma vez, faz o [Currículo] *Lattes* e ponto final. O que se tem que fazer de relatórios adicionais é muito complicado. (E244)

Nunca se fez tanto relatório, nunca se fez tanto papel de secretário e secretária por aí. [...]. E boa parte do meu trabalho hoje em dia é em função da burocracia, enfim, cada vez inventam mais, né? Ora o relatório da graduação, ora o relatório da pós-graduação, depois o relatório que eu tenho que fazer sobre um outro colega que já fez o relatório em cima de outro relatório, e não é piada. (E245)

¹¹⁷ O Sistema de Informação sobre Pesquisa, Ensino e Extensão (SIPEX) tem por objetivo “gerir os dados sobre Pesquisa, Ensino e Extensão da Unicamp através da captação e disponibilização de informações relativas a pesquisadores, produção intelectual e atividades de extensão da universidade. O sistema apoia diretamente atividades importantes para a universidade, tais como a avaliação periódica de atividades de docentes e pesquisadores, avaliação institucional das unidades de ensino/pesquisa e colégios técnicos, o anuário de pesquisa institucional e apoio ao preenchimento do Coleta de Dados - CAPES referentes aos cursos de pós-graduação das unidades de ensino/pesquisa. O SIPEX também integra-se com os principais órgãos de fomento à pesquisa e extensão (FAPESP e CNPq), às bases de dados de citações internacionais (*Web of Science*) e a base de patentes INOVA Unicamp [Agência de Inovação da Unicamp] utilizando mecanismos inteligentes e de fácil utilização para importação e/ou exportação de informações de produções intelectuais, projetos e atividades de extensão de docentes e pesquisadores da Unicamp”. Para maiores informações sobre o SIPEX, ver Unicamp (2018b).

Com efeito, a burocratização do trabalho docente resulta na combinação de algumas dimensões referentes ao processo de reestruturação do trabalho na universidade pública, quais sejam, a redução de postos de trabalho dos funcionários técnico-administrativos (Tabela 18), a informatização das tarefas administrativas e a sua incorporação compulsória, via tecnologia digitais, pelo trabalho docente.

Segundo dados da Tabela 18, os postos de trabalho dos funcionários técnico-administrativos na Unicamp, considerando o período de 1989-2016, foram reduzidos em quase 20%. Já no IFCH, instituto de trabalho dos professores investigados, no período de 1994-2016, houve um aumento de quase 20% desses postos de trabalho. Todavia, é preciso relativizar esse aumento, pois, por um lado, não conseguimos localizar dados relativos aos postos de trabalho dos funcionários técnico-administrativos do IFCH no período de 1989-1993, e, de outro lado, a prevalecer a tendência geral da universidade, combinada ao processo de informatização das tarefas administrativas, é plausível que tenha havido no IFCH, no período de 1989-2016, senão uma diminuição, ao menos um menor aumento desses postos trabalho.

Tabela 18. Postos de trabalho administrativos na Unicamp e no IFCH, 1989-2016.

Ano	Funcionários técnico-administrativos	
	Unicamp	IFCH
1989	10.161	-
1990	-	-
1991	-	-
1992	-	-
1993	-	-
1994	9.067	81
1995	8.681	74
1996	8.517	75
1997	8.329	76
1998	8.199	83
1999	7.932	79
2000	7.483	80
2001	7.602	81
2002	7.737	83
2003	7.623	80
2004	7.835	87
2005	7.838	90
2006	7.817	89
2007	7.797	89
2008	7.841	89
2009	7.808	93
2010	7.916	103
2011	7.994	98
2012	7.878	99
2013	8.254	102
2014	8.517	99
2015	8.404	98
2016	8.178	97
1994-2016 $\Delta\%$	(9,8%)	19,8%
1989-2016 $\Delta\%$	(19,5%)	-

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Anuários estatísticos* da Unicamp (2017).

Nos depoimentos coletados, o processo de burocratização do trabalho docente se faz perceptível quando os professores com mais tempo de trabalho comparam o trabalho de outrora, marcado pela maior colaboração de funcionários técnico-administrativos ao trabalho docente e pela menor informatização das tarefas administrativas, com o presente, quando os professores, em virtude da redução do número de funcionários técnico-administrativos e da crescente informatização das tarefas administrativas, passam a incorporar compulsoriamente, via tecnologias digitais, um conjunto não desprezível de funções técnico-administrativas (LARA, 2016).

[...] a gente tinha [...] um apoio maior da universidade, de funcionários, que faziam coisas do tipo “Imprime para mim”, “Arruma esse programa”, “Digita”. Hoje não tem. Porque foram cortados [...]. Então nós estamos vivendo um momento em que tudo sobra para o professor. É assim: ao mesmo tempo que informatizou tudo, é tudo sistema. [...]. Então a nossa vida está muito mais chata, estressante, a gente perde muito tempo com burocracia, que a gente antes não perdia. E tudo está sobrando para o professor. [...]. E, no frigar dos ovos, o docente está tendo um dispêndio de tempo enorme com burocracia, com sistema, com informatização [...]. Então isso piorou demais. (E246)

Uma outra coisa que mudou muito é a quantidade de coisas burocráticas que a gente faz hoje, porque é tudo *on-line*, antes não era *on-line*. Então, por exemplo, boletim de notas: eu dava a prova, passava as notas, podia ser a mão, enfim, geralmente era a mão, e entregava para a secretária, a secretária que passava aquilo e entregava. Eu me lembro que nem era *on-line*, era.... E com o avanço da informática foi sendo criado um conjunto de obrigações que a gente tem e é tudo *on-line*. E vai ficando cada vez pior, eu acho, nesse ponto de vista. (E247)

O crescimento da burocratização do trabalho docente faz emergir, segundo Santos, Pereira e Lopes (2018, p. 5, *itálicos dos autores*), o “*trabalho docente administrativo*”, que nada mais é do que “uma das faces da intensificação do trabalho docente, visto que o acúmulo de tarefas de caráter burocrático e administrativo implica um tempo prolongado do trabalho do professor”. Nesse sentido, o trabalho docente administrativo informa o processo de “acúmulo de tarefas a serem cumpridas num âmbito não docente, isto é, de caráter administrativo. O tempo dedicado à burocracia é um tempo invisível que parece não acabar e consumir o que é dedicado às outras dimensões” (SANTOS, PEREIRA, LOPES, 2016, p. 308). Sendo assim, a burocratização do trabalho docente e o trabalho docente administrativo constituem-se em duas faces da mesma moeda, a indicar as transformações nas condições de trabalho docente nas atividades de administração.

A delegação de cargos administrativos aos professores com menos tempo de trabalho representa outra manifestação das transformações nas condições de trabalho docente nas atividades de administração. Na verdade, a delegação de cargos administrativos aos professores com menos tempo de trabalho é o resultado mais visível de um processo mais ou menos longo que incidiu, inicialmente, sobre os professores com mais tempo de trabalho, com o acúmulo de cargos administrativos sob um mesmo professor.

Eu assumi cargos, [...] eu fui coordenador do mestrado, coordenador do doutorado em Ciências Sociais, depois eu fui coordenador de pós-graduação do Instituto, depois, com a criação do doutorado de Sociologia, eu fui coordenador da pós[-graduação]. Então eu ocupei, pelo menos, quatro cargos neste sentido. (E248)

O acúmulo de cargos administrativos entre os professores com mais tempo de trabalho decorreu, em primeiro lugar, da redução de postos de trabalho docente na Unicamp e no IFCH

durante as décadas de 1990 e 2000, a partir da não reposição de vagas geradas por aposentadorias, demissões ou falecimentos de professores (Tabela 19).

[...] época muito difícil, porque a década de [19]90, com muitas aposentadorias por causa das reformas da previdência, não havia reposição de professores, então era um período difícil mesmo, e isso afetou muito a qualidade do trabalho da gente [...]. (E249)

[...] era um momento [...] que a universidade não tinha dinheiro para porra nenhuma, quer dizer, tinha greve que você ouvia que “A universidade estava com 96% do seu orçamento comprometido”, “Não dá para contratar professor”, “Não dá para fazer nada. Nada, nada, nada”. E foram os anos 2000, [...] anos muito difíceis para os departamentos porque não havia [contratação de professores]. O cara morria, se aposentava, acabou, não vai ser resposta a vaga. (E250)

Tabela 19. Postos de trabalho na carreira Magistério Superior (MS) na Unicamp e no IFCH, 1989-2011.

Ano	Professores*	
	Unicamp	IFCH
1989	2.103	-
1990	-	-
1991	-	-
1992	-	-
1993	-	-
1994	2.030	120
1995	1.996	119
1996	1.955	116
1997	1.928	109
1998	1.893	101
1999	1.857	97
2000	1.826	94
2001	1.758	93
2002	1.779	93
2003	1.688	85
2004	1.736	94
2005	1.752	94
2006	1.761	94
2007	1.743	91
2008	1.727	89
2009	1.733	89
2010	1.750	87
2011	1.727	81
1994-2011 $\Delta\%$	(14,9%)	(32,5%)
1989-2011 $\Delta\%$	(17,9%)	-

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Anuários estatísticos* da Unicamp (2017).

Nota: * Professores da carreira Magistério Superior - MS.

Os dados da Tabela 19 informam que, considerando o período de 1989-2011, os postos de trabalho docente na Unicamp foram reduzidos em quase 18%. No IFCH,

considerando o período de 1994-2011, a redução de postos de trabalho docente foi ainda maior, cerca de 33% - quase 18 pontos percentuais acima do valor registrado para a Unicamp no mesmo período.

O acúmulo de cargos administrativos entre os professores com mais tempo de trabalho também decorreu, em segundo lugar, da impossibilidade de se realizar qualquer sistema de rodízio dos cargos administrativos entre os professores, em virtude da redução de postos de trabalho docente. Isso gerou, para os professores com mais tempo de trabalho, paulatinamente, uma sobrecarga de trabalho docente nas atividades de administração.

Eu não acho que as atividades administrativas tenham tomado um tempo maior. Elas acabaram por acumular porque houve um período de não contratação. Então esse esquema de você fazer rodízio entre os colegas acabou... Uma coisa é você distribuir atividades com 20, 25 [professores]. Eu, quando eu entrei aqui, o meu departamento tinha 25 professores [...]. Há um tempo atrás nós estávamos em 12, 10 [professores] [...]. Então passar de 25 para 12, 10 [professores] foi complicado, porque teve as aposentadorias sem reposições. Então houve sim uma sobrecarga de atividades administrativas, tanto que têm colegas que assumiram postos por mais de uma vez na coordenação de atividades. (E251)

Os depoimentos em seu conjunto evidenciam que as décadas de 1990 e 2000, no que tange ao trabalho docente na Unicamp e no IFCH, foram “anos muito difíceis” (E250), pois muitas foram as “aposentadorias sem reposição” (E251), ou seja, “não havia reposição de professores” (E249). Tal situação somente se alterou, efetivamente, após 2012, com a criação de uma política de “reposição do quadro docente” (UNICAMP, 2017b, p. 127), pelo então reitor recém-eleito, José Tadeu Jorge (gestão 2013-2017), que previa a reposição automática de vagas geradas por aposentadorias, demissões ou falecimentos de professores retroativos à 2013.

Bom, o [José] Tadeu [Jorge] se tornou reitor em 2013. E qual é a plataforma do Tadeu quando ele se torna reitor para os professores? “Todo professor que se aposentar, a universidade tem grana no seu orçamento, vai ter a reposição das vagas”. [...]. Com essa história do Tadeu se tornar reitor e dizer que ia repor as vagas, o departamento [...] abriu vagas de concurso para as vagas de professores aposentados [...]. (E252)

[...] mudou a política de reposição das aposentadorias. [...]. Um professor se aposenta a vaga fica liberada [para uma nova contratação]. Eu ainda peguei uma vaga que era ainda aquela de “demanda qualificada”, que eles chamavam. Os dois colegas na sequência já entraram na substituição de aposentadorias. E aí veio uma renovação grande [...] [de professores]. (E253)

Essa política de reposição do quadro docente na Unicamp, diga-se de passagem, iniciada, ainda que de maneira tímida, na gestão anterior, a do reitor Fernando Ferreira Costa

(gestão 2009-2012)¹¹⁸, no entanto, aprofundada na gestão subsequente, parece ter logrado algum êxito, pois houve um afluxo não desprezível de novas contratações docentes. Segundo dados da Tabela 20, considerando o período de 2011-2016, na Unicamp os postos de trabalho docente foram ampliados em quase 11%, enquanto no IFCH essa ampliação foi de quase 9%.

Tabela 20. Postos de trabalho docente na carreira Magistério Superior (MS) na Unicamp e no IFCH, 2011-2016.

Ano	Professores*	
	Unicamp	IFCH
2011	1.727	81
2012	1.739	83
2013	1.759	86
2014	1.795	89
2015	1.867	87
2016	1.910	88
2011-2016 $\Delta\%$	10,6%	8,6%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Anuários estatísticos* da Unicamp (2017).

Nota: * Professores da carreira Magistério Superior - MS.

Com o ingresso de novos professores, tanto na Unicamp quanto no IFCH, o acúmulo de cargos administrativos entre os professores com mais tempo de trabalho e, conseqüentemente, a sobrecarga de trabalho docente nas atividades de administração, em tese, poderia ser mais bem equacionada. Contudo, o que ocorreu foi a recusa pelos professores com mais tempo de trabalho em exercer novamente cargos administrativos, sendo esses delegados aos professores menos tempo de trabalho, recém-ingressos na universidade e em estágio probatório. Os depoimentos a seguir, o primeiro, de um professor com mais tempo de trabalho, e os subsequentes, de três professores com menos tempo de trabalho, parecem corroborar esse entendimento.

[...] me parece que agora a coisa já está mais equilibrada, quer dizer, a gente consegue ter uma distribuição mais equânime entre os professores das atividades [de administração]. Não sem problemas, porque, por exemplo, [professores com menos tempo de trabalho e] recém-ingressantes no departamento assumiram cargos de chefia. Minha geração nós tínhamos, pelo menos, uns 5, 6 anos de adaptação para assumir cargos de chefia. [...] [Um professor com menos tempo de trabalho] assumiu [...] [um cargo administrativo] acho que depois de três anos de ser contratado, uma coisa muito recente. [...] [Outro professor com menos tempo de trabalho] também é um [...] que provavelmente vai assumir cargos. (E254)

¹¹⁸ “A política de recomposição de vagas docentes adotada pela Unicamp experimentou um avanço significativo no quadriênio 2009-2012. No período, foram registradas 247 aposentadorias e efetuadas 365 contratações, o que representa um saldo positivo de 118 professores, *situação jamais verificada anteriormente*. [...]. Apesar dos significativos avanços registrados, algumas poucas *faculdades e institutos ainda apresentam déficit de professores. Mesmo tendo recebido um número expressivo de docentes, essas unidades ainda têm um saldo ligeiramente negativo*. Isso acontece porque a velocidade das aposentadorias no período 2008-2012, em algumas unidades, foi maior que a das reposições.” (UNICAMP, 2013a, p. 171-172, itálicos nossos).

[...] os mais velhos [professores com mais tempo de trabalho] não querem assumir cargos, e isso vale tanto para coordenação [de pós-graduação], quanto para chefia de departamento, quanto para coordenador de graduação. Pode reparar que o coordenador de graduação [...] foi [...] [um professor com menos tempo de trabalho], que também era novo. [...] [outro professor com menos tempo de trabalho] era coordenador da pós[-graduação], que também é novo [...]. Então os mais antigos [professores com mais tempo de trabalho] não querem. (E255)

[...] eu sou coordenador [...] e estou em estágio probatório. (E256)

E no final do meu primeiro ano... Eu já completei um ano como docente [...] [no exercício de cargo administrativo]. (E257)

A delegação de cargos administrativos aos professores com menos tempo de trabalho é uma realidade, não apenas no IFCH, mas em outros institutos e faculdades da Unicamp. Em 20 de outubro de 2017, a Associação de Docentes da Unicamp (ADunicamp) realizou um seminário intitulado “O que significa ser MS-3 na Unicamp?” para discutir as condições de trabalho dos professores com menos tempo de trabalho da universidade. No boletim de convocação para esse seminário pode-se ler que “colegas recém-chegado(a)s à Unicamp recebem com frequência tarefas de cunho organizacional que pressuporiam, em tese, uma maior familiaridade com a instituição: representação em órgãos colegiados, coordenadorias, cargos de chefia etc.” (ASSOCIAÇÃO DE DOCENTES DA UNICAMP, 2017). Segundo Santos, Pereira e Lopes (2018), professores com menos tempo de trabalho, por estarem em início de carreira, não desejam assumir cargos administrativos, pois preferem se dedicar às atividades de ensino e pesquisa. Entretanto, os professores com menos tempo de trabalho investigados, apesar de estarem em início de carreira e preferirem se dedicar às atividades de ensino e pesquisa, se veem persuadidos a aceitarem o exercício de cargos administrativos.

Os caras chegam para você: “Oh, eu já fui diretor, eu já fui chefe de departamento, eu já fui coordenador. Agora é a sua vez”. Aí você pensa assim: “Pô, é justo. O cara teve cargos aqui por 15 anos, é justo que eu agora, que estou chegando, que não tive cargo algum, que eu faça o meu papel”. (E258)

[...] são eles [os professores com menos tempo de trabalho] que vão assumir os cargos [administrativos]. [...]. Porque os mais velhos [os professores com mais tempo de trabalho] falam: “Não quero”. Agora, você não vai chegar para um colega meu, da minha geração e falar “Não quero”. “Você não vai querer?” [...]. Então, isso acaba acumulando. E o cargo é uma consequência disso. É isso: se você for olhar hoje, [...] quem mais assume cargos [...] são os mais novos [professores com menos tempo de trabalho]. Isso vai gerar um monte de... Eu acho que gera. Vira e mexe tem alguém doente. O [...] [professor com menos tempo de trabalho que exerce cargo administrativo] ficou. (E259)

Se, conforme verificamos acima, há uma forte correlação entre o trabalho dos professores em cargos administrativos e o processo de adoecimento docente, a delegação de cargos administrativos aos professores com menos tempo de trabalho tende a desencadear

graves consequências à saúde física, mental e emocional desse grupo geracional docente, conforme sugere o último depoimento: “Vira e mexe tem alguém doente” (E259).

Sendo assim, podemos afirmar que os processos de burocratização do trabalho docente e de delegação de cargos administrativos aos professores com menos tempo de trabalho informam as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia na Unicamp nas atividades de administração. Ainda que tenhamos identificado um conjunto amplo de dificuldades e constrangimentos experienciados pelos professores investigados no cotidiano de trabalho nas atividades de administração, corroboramos a percepção de um professor entrevistado quando afirma que “é melhor viver numa universidade gerida por nós do que viver numa universidade gerida por administradores” (E260). Até porque, segundo Waters (2006, p. 23), quando “o grupo dos MBAs está no comando” sabemos muito bem para onde vai a universidade pública.

Os administradores não têm nenhuma vontade de mudar as coisas enquanto alimentam esperanças de que suas universidades cheguem ao topo. Os principais administradores universitários [...] procuraram integrar sua universidade ao mundo dos negócios, como parceiros completos. [...]. As universidades são corporações, como qualquer outra corporação cujas ações são negociadas na Bolsa de Valores de Nova York; no mínimo, deveriam ser assim! Darwin e Newman foram contemporâneos, mas, para a vida universitária moderna, Charles Darwin pode ser nosso único guia. (WATERS, 2006, p. 22)

5.2. Extensão: “isso não cabe no *Lattes*”

“[...] é o tal negócio, isso não cabe no *Lattes*. Infelizmente, né?” (E261)

No trabalho dos professores as atividades de extensão ocupam um lugar secundário. Consagrada constitucionalmente como uma das atividades-fim da universidade, ao lado do ensino e da pesquisa, historicamente a extensão configura-se, segundo Saviani (1984, p. 64), “como uma espécie de ‘prima pobre’ que se faz quando se tem tempo, quando aparece oportunidade”. Caracterizada como “o limbo” (E262), “um lado muito capenga” (E263) ou “uma abstração” (E264) da universidade, a extensão parece mesmo nem fazer parte do trabalho dos professores.

Extensão [...] é *o limbo* da universidade. (E262, itálicos nossos)

Aqui no Instituto eu diria que *nossa capenga* é a extensão. [...] é *um lado muito capenga*. (E263, itálicos nossos)

P: E a extensão?

E: ((Risos)). A extensão é *uma abstração*, [...] é *uma abstração*. (E264, itálicos nossos)

Dos 11 professores de sociologia da Unicamp entrevistados, a metade deles sequer fez alusão, direta ou indiretamente, às atividades de extensão, e os que fizeram, em sua maior parte, indicaram-na como uma atividade marginal do seu trabalho na universidade. Esse silenciamento e essa marginalização das atividades de extensão, se mais bem compreendidas, poderão contribuir para apreendermos as transformações nas condições de trabalho dos professores investigados.

Sendo assim, analisaremos nessa seção as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nas atividades de extensão, tendo por base as seguintes questões: quais são as atividades de trabalho docente no âmbito da extensão? Quanto tempo de trabalho é dedicado pelo professor para realizar essas atividades? Quais são as transformações nas condições de trabalho dos professores investigados nas atividades de extensão?

Para respondermos essas questões faz-se necessário problematizarmos dois aspectos relativos à extensão universitária. O primeiro deles, de caráter geral, refere-se ao reconhecimento de diferentes concepções de extensão que circulam intra e extramuros da universidade pública. Já o segundo aspecto, particular, diz respeito às atividades de extensão no instituto de trabalho dos professores investigados, o IFCH. Vejamos, a princípio, mais detidamente o primeiro aspecto e, logo em seguida, o segundo.

Nos depoimentos coletados e na literatura que interroga a extensão identificam-se três concepções diferentes de extensão universitária. A primeira delas é a *concepção assistencialista de extensão*. Ligada ao próprio significado da palavra extensão, que traz em si a ideia de “estender” (SAVIANI, 1984, p. 55) ou de “estender *algo a*” (FREIRE, 1992, p. 20, itálicos do autor), a concepção assistencialista compreende as atividades de extensão, em termos da relação universidade-sociedade, a partir de uma perspectiva vertical e unilateral. Segundo Saviani (1984, p. 55), “é uma espécie de rua de mão única: só vai da universidade para a sociedade. A mão inversa não é considerada. É interpretada, mesmo, como não existente”. No entender de Freire (1992, p. 26), a concepção assistencialista de extensão é também mecanicista, pois nela “está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém”. Além disso, subjaz nessa concepção a ideia de caridade, uma vez que “aqueles que têm, aqueles que sabem, prestam assistência àqueles que não têm, àqueles que não sabem” (SAVIANI, 1984, p. 26). No depoimento de um professor com menos tempo

de trabalho, quando da definição da extensão universitária, observa-se a emergência dessa concepção assistencialista.

A extensão é um professor x, y ou z, [...] que vai dar curso na periferia, que é chamado para fazer palestras em eventos fora da universidade. Se você chamar isso de extensão, é extensão. Então, é extensão. Então, é o [...] [professor] indo [...] dar curso na periferia, para jovens periféricos [...]. É o [...] [professor] participando de palestras em ambientes que não são ambientes universitários. (E265)

A segunda concepção de extensão é a mercantil, que funcionaliza a universidade pública como agência a serviço do capital (SANTOS, 2010). Na *concepção mercantil de extensão* as atividades de extensão confundem-se com a simples prestação de serviços ou atividades quase-mercantis, cuja finalidade é a obtenção de recursos financeiros externos para a manutenção da universidade pública e a complementação salarial de seus professores (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009; PROTETTI, 2010; PROTETTI; VAIDERGORN, 2011). Em termos da relação universidade-sociedade, trata-se exclusivamente de uma relação monetária, pragmática e enviesada, na qual se comercializam serviços, tais como cursos, pesquisas, assessorias, consultorias etc. Segundo Santos (2010, p. 74), “uma privatização discreta (ou não tão discreta) da universidade pública”. Para Tragtenberg (1979, p. 20), a concepção mercantil de extensão acaba por transformar a instituição universitária em uma “multiversidade”, pois, de um lado, a universidade pública “perde o senso de discriminação ética e da finalidade social de sua produção”, e, de outro lado, “se vende no mercado ao primeiro comprador, sem averiguar o fim da encomenda, acobertada pela ideologia da neutralidade do conhecimento e seu produto”. No depoimento de uma professora pioneira, evidencia-se essa concepção mercantil de extensão, quando da explicação do processo de criação dos núcleos e centros interdisciplinares de pesquisa na Unicamp em 1987¹¹⁹, e que no presente se constituem, segundo o *site* da própria universidade, em “autênticos braços da instituição. *São unidades de referência internacional e alguns formulam políticas adotadas no país*” (itálicos nossos)¹²⁰.

[...] outra coisa que mexeu muito também que foi a criação dos [centros e] núcleos [interdisciplinares de pesquisa] dentro da Unicamp. [...]. Esses deram também uma

¹¹⁹ Na Deliberação CONSU-A-022/1987, de 18 de fevereiro de 1987, que baixa o modelo de regimento interno dos núcleos e centros interdisciplinares de pesquisa da Unicamp, lê-se no artigo 2º que “Para cumprir seus objetivos o Núcleo ou Centro se propõe a: [...] *prestar serviços na área de ... através de convênios ou contratos de serviço*” (UNICAMP, 1987, itálicos nossos). Essa deliberação foi alterada pela Deliberação CONSU-A-017/2000, de 11 de dezembro de 2000, sendo a expressão “através de convênios ou contratos de serviço” substituída por “respeitadas as normas da universidade” (UNICAMP, 2000).

¹²⁰ Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/centros-e-nucleos>>. Acesso em: 19 out. 2017.

chacoalhada, porque começaram a se ligar com a sociedade, porque eram financiadas pesquisas do Banco Mundial, pesquisas do BIRD [Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento], pesquisas do... [...]. Então, aí a coisa começou a olhar para a sociedade, falou: “Ôpa! Nós não estamos aqui para ler Marx só. Nós temos que...”. (E266)

A terceira concepção de extensão é a crítica e baseia-se na comunicação¹²¹ e no “que-fazer educativo libertador” (FREIRE, 1992, p. 23). Na *concepção crítica de extensão* as três funções da universidade - ensino, pesquisa e extensão - encontram-se interligadas. Segundo Saviani (1984, p. 49), “o problema da extensão não está desvinculado da pesquisa e do ensino, uma vez que a extensão terá maior chance de se realizar na medida em que o ensino e a pesquisa se vinculam cada vez mais às necessidades da sociedade em que a universidade se insere”. Para o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (2010, p. 15), a concepção crítica de extensão fundamenta-se na *práxis* e na síntese dialética entre saber científico e saber popular, de modo a promover “a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade”.

A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da *práxis* de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS, 2010, p. 8)

Nos depoimentos coletados a concepção crítica de extensão se fez muito presente. Uma professora com mais tempo de trabalho, discorrendo sobre o prazer que sente em poder colocar seu saber científico a serviço dos movimentos sociais, assim reflete sobre as atividades de extensão:

[...] a própria CUT [Central Única dos Trabalhadores], determinados sindicatos [...], eles me chamam cada vez mais [...], então me convidam muito e eu gosto disso, tenho um prazer em fazer isso, porque eu acho que é uma parte do meu trabalho, que é um trabalho de extensão da universidade, eu posso considerar isso um trabalho de extensão, e que é um momento em que eu acho que eu posso colocar para fora da universidade parte daquilo que eu sei e entrar num diálogo, numa discussão, com esses públicos. Então, ou são movimentos sociais, ou são sindicatos etc., ou mesmo essa coisa de determinadas empresas, sei lá, às vezes empresas públicas, ou [você] é convidada a fazer uma palestra para formação de um determinado grupo

¹²¹ Segundo Freire (1992, p. 66-67, itálicos do autor), a “co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. [...]. Desta forma, na comunicação não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar *se comunicam* seu conteúdo. O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo”.

de pessoas. Isso eu acho que é muito legal, [...] poder colocar esse conhecimento a serviço desses movimentos, grupos e tal. (E267)

É possível afirmar que, embora as concepções assistencialista, mercantil e crítica de extensão coexistam na Unicamp, de certo modo, a concepção mercantil de extensão é prevalente sobre as demais. Um exemplo disso são os 80 cursos de especialização ofertados pela Escola de Extensão da Unicamp (Extecamp), todos com cobrança de taxas e mensalidades ou “investimento” dos 2.376 alunos matriculados, que em 2016, em conjunto com outros cursos, possibilitaram a essa universidade arrecadar mais de 20 milhões de reais (UNICAMP, 2017). No entanto, desse total de cursos e valores arrecadados não há qualquer participação do instituto de trabalho dos professores investigados, o que permite dizer que no IFCH a concepção mercantil de extensão não se faz prevalente.

[...] o IFCH nesse ponto está resistindo. Então, não é uma aversão à extensão, mas talvez o risco que ela possa representar um desvio de função das atividades de pesquisa e de ensino. [...] é uma forma de resistência, nós não entramos nessa. Eu acho que o IFCH tem resistido a mercadorização da sua atividade, assegurando um espaço público. (E268)

Apesar dessa resistência à concepção mercantil de extensão¹²², no IFCH as atividades de extensão são percebidas tradicionalmente como atividades de trabalho de caráter excepcional e de ação individual de cada professor, uma consequência involuntária da realização de outras atividades-fim da universidade, ensino e pesquisa. Logo, se há resistência à concepção mercantil de extensão, de certo modo, hegemônica na Unicamp, no IFCH a concepção crítica de extensão, embora existente, parece aí ganhar diminuta guarida, dado que

¹²² Sobre a resistência do IFCH à concepção mercantil de extensão, lê-se no *Relatório de atividades - 2011* da Extecamp a seguinte passagem: “No IFCH uma situação específica merece atenção: [...] a Unidade optou por uma política de não oferecimento de cursos de extensão pagos pelos alunos, ou seja, assumiu anteriormente uma política segundo a qual toda atividade de extensão deve ser gratuita para os usuários. Além disso, as atividades de extensão e prestação de serviços existentes foram praticadas informalmente, sem o registro sistemático dessas atividades, uma vez que não foi criada uma secretaria ou setor responsável pela extensão na Unidade. A comissão externa de avaliação considerou que ‘dada a exiguidade de recursos em termos de pessoal docente, a comissão externa não considera que pudesse ter havido melhor desempenho’. Entretanto, a comissão não explicitou a necessidade de criação de um setor ou secretaria da área. A sugestão na época visualizada - criação de uma secretaria ou setor de apoio para as atividades de extensão - não foi implantada por falta de condições e recursos, segundo as comissões de avaliação interna e externa. A posição da comissão externa é explícita neste sentido: o corpo docente não teria como arcar com os encargos advindos de um aumento das atividades da extensão. Ressalva-se o parecer final do relatório da Unidade onde se reconhece que as ações de extensão desenvolvidas no IFCH ainda necessitam encontrar uma forma de expressão institucional, sejam tais ações pagas ou gratuitas para os seus usuários. [...]. A decisão assumida pelo IFCH, ou seja, a não realização de cursos de extensão pagos pelos alunos, merece ser mais amplamente discutida, pois, embora seja uma posição minoritária na universidade, sempre foi defendida por inúmeros docentes e por muitos estudantes. Talvez seja necessário retomar a discussão a partir de questões básicas, como: existem, efetivamente, cursos de extensão gratuitos? Que princípios ou diretrizes estão sendo desrespeitados quando uma Unidade propõe cursos pagos? Além disso, parece desejável conhecer, mais detalhadamente, como as diferentes Unidades vêm lidando com essa aparente contradição.” (UNICAMP, 2011a, p. 72-74).

as atividades de extensão no trabalho dos professores investigados configuram-se como suplementares e marginais.

[...] ensino, pesquisa e... extensão eu vou dizer, mas sabendo que para o IFCH aqui a coisa não é bem assim, excepcionalmente a gente realiza atividades de extensão, que é regimentada, mas que pelo costume da tradição do IFCH é, basicamente, ensino e pesquisa. (E269)

A extensão, se há, ela é individual. Eu não participo de nenhum programa institucional de extensão. (E270)

[...] de fato, nesse conjunto de atividades da universidade, [a extensão] é a que fica mais... Ela acaba sendo o efeito de alguma coisa do que intencionalmente buscado. (E271)

Essas particularidades concernentes às atividades de extensão no IFCH, conforme observaremos a seguir, relacionam-se às próprias transformações nas condições de trabalho dos professores investigados nessas atividades. Por ora, identificadas as três diferentes concepções de extensão - assistencialista, mercantil e crítica - e delineadas as especificidades das atividades de extensão no IFCH, podemos avançar na análise determinando quais são as atividades de trabalho docente mais recorrentes no âmbito da extensão.

Até aqui, nos depoimentos apresentados foi possível notar as seguintes atividades de trabalho docente na extensão: “dar curso” (E265), “fazer palestras” (E265 e E266) e realizar “pesquisas” (E266). Além disso, quando da caracterização da concepção mercantil de extensão, também foram citados as assessorias e consultorias. Assim, fundamentalmente, são essas as principais atividades de trabalho dos professores na extensão, ou seja, dar cursos, proferir palestras, realizar pesquisas, prestar serviços de assessoria e consultoria, dentre outras atividades conexas. De maneira geral, observa-se que essas atividades de trabalho docente na extensão vinculam-se, necessariamente, à pesquisa, por intermédio de centros e núcleos interdisciplinares de pesquisa da universidade, e baseiam-se, sobretudo, na concepção crítica de extensão. Todavia, são sempre atividades de trabalho contingentes na prática universitária, tal como salientam, respectivamente, um professor com mais tempo de trabalho e uma professora com menos tempo de trabalho.

Eu participei de alguns projetos de extensão [...], mas todos eles vinculados ao [...] [centro de pesquisa]. Basicamente, beneficiários são agentes vinculados [...] [aos movimentos sociais]. Mas eu acho que é muito tímido nossas atividades de extensão, comparando com outras unidades. Nunca participei de atividades de extensão remunerada. Têm cursos de extensão, as pessoas recebem para isso. (E272)

O nosso centro de pesquisa a gente trabalha muito com a extensão na verdade. A gente acabou de fazer um projeto com [...] [uma instituição pública] do Estado agora [...]. A gente acabou de terminar um trabalho que era [...] [em outro estado]. A gente faz coisas, mas é muito ligado a uma atividade do centro de pesquisa [...]. Então eu percebo que a gente tem ali uma interface

com a extensão porque os alunos [...] têm um engajamento nesse tipo de coisa. Mas o que eu vejo, o que eu conheço, é um pouco dessa atividade, embora a gente tenha feito. (E273)

Outro aspecto a ser determinado refere-se ao tempo de trabalho dedicado pelos professores na realização das atividades de extensão. Via de regra, como essas atividades ocupam um lugar secundário na prática universitária, o tempo de trabalho dedicado pelos professores na realização dessas atividades acaba sendo muito reduzido. Mas é claro que, uma vez realizada qualquer uma dessas atividades de trabalho, os professores deverão dedicar algum tempo de trabalho. Um exemplo é a oferta de um curso de extensão com carga horária de 30 horas-aula. Segundo Chauí (1988, p. 43, *itálicos nossos*), muitos professores “costumam ser convidados a dar [...], *durante as férias*, cursos de extensão universitária em universidades de outros Estados”, sendo que “um curso de extensão costuma exigir 70 horas de trabalho, contando-se as horas de aula”. Ou seja, ofertar um curso de extensão com carga horária de 30 horas-aula requer do professor, em média, uma semana e meia de trabalho, isto é, de oito a nove jornadas de trabalho de oito horas diárias, tempo de trabalho esse que poderá ocorrer durante o seu período de férias. Outro exemplo que pode ser considerado é a prestação de serviço de assessoria, sob a acepção crítica de extensão, conforme evidencia-se no depoimento de uma professora com mais tempo de trabalho.

[...] eu presto uma assessoria não-remunerada, é bom dizer, para a secretaria [...], que é um programa que eles têm e quem faz o acompanhamento do programa e a avaliação é um grupo, um núcleo, um comitê só de docentes e pesquisadores das universidades [...]. Na realidade são os núcleos de pesquisa [...] de várias universidades que têm assento nesse comitê, e aqui [...] eu fui a indicada e trabalho lá. E é um trabalho, quer dizer, me toma tempo, eu tenho que viajar, agora mesmo eu passei dois dias em Brasília, no final do mês eu vou passar dois dias no Rio de Janeiro, trabalhar, acompanhando, é um programa [...] com empresas. [...]. Então tem muitas empresas públicas participando, mas tem também empresas privadas. E eu faço o monitoramento. [...]. Eu tenho que ter uma certa disponibilidade [...]. Agora mesmo eu fiz... Brasília eu fiz quatro empresas, eu vou para o Rio de Janeiro e vou fazer mais quatro empresas e provavelmente eu vou fazer mais uma em São Paulo. Isso significa que se eu estou acompanhando nove empresas eu tenho também um trabalho grande, eu tenho que ler os relatórios dessas empresas todas, eu tenho que fazer um parecer detalhado, quando eu faço a visita eu tenho que fazer um parecer, depois no final do programa, quando é para decidir [...], então o comitê se reúne para discutir, geralmente a gente fica dois dias em Brasília para... [...]. Então [...], é uma reunião de dois dias também que a gente tem que chegar lá com o parecer de cada empresa, receber o relatório final, quer dizer, é um trabalho. Agora, para mim também tem o lado do prazer dessas coisas, e esse, por exemplo, é o programa que eu tenho um certo prazer de acompanhar, eu gosto, porque eu acho que é a parte que você está se relacionando com..., o seu saber está à disposição da sociedade, que pode ser transformado em coisas concretas. Eu acho que é importante isso, porque ficar só aqui entre quatro paredes eu acho ruim. Eu sempre fui uma militante também, então continuo militando de alguma maneira. (E274)

Nesse depoimento, observa-se, primeiramente, que a prestação de serviço de assessoria não-remunerada para o Estado, enquanto atividade de trabalho na extensão sob o

enfoque crítico, vincula-se ao núcleo ou centro de pesquisa do qual essa professora faz parte. Em segundo lugar, que essa assessoria “é um trabalho” no âmbito da extensão, que “toma tempo” da professora e exige “certa disponibilidade”, como “viajar” e passar “dois dias em Brasília”, “dois dias no Rio de Janeiro” etc. Em terceiro lugar, trata-se de “um trabalho grande”, pois nessa assessoria a professora deve monitorar e acompanhar um conjunto significativo de empresas (“nove”), localizadas em diferentes estados da federação. Em quarto lugar, decompondo-se essa assessoria em menores atividades de trabalho docente na extensão identificam-se, dentre outras, “ler relatórios”, visitar as “empresas” e “fazer um parecer detalhado”; posteriormente, participar de “reunião de dois dias”, na qual se “recebe o relatório final” e é preciso “discutir” e “decidir”, em conjunto com outros professores, determinada questão. Por fim, a conclusão dessa professora não poderia ser outra, a de que essa assessoria “é um trabalhão”, trabalho com T maiúsculo, intangível em termos do tempo de trabalho dedicado para a sua realização. De todo modo, tudo isso parece justificável pela dimensão do “prazer”, dado o reconhecimento por essa professora de que “o seu saber está à disposição da sociedade, que pode ser transformado em coisas concretas”, logo, também justificável pela dimensão da militância política em prol da transformação social (E274). Outras atividades de trabalho dos professores na extensão, tais como dar palestra, prestar serviço de consultoria etc., poderiam ser aqui arroladas, no sentido de perquirir o tempo de trabalho dedicado para a sua realização. Mas, desse modo, nos distanciaríamos da problemática central dessa seção. Do que foi problematizado até aqui, podemos dizer que as transformações nas condições de trabalho dos professores investigados nas atividades de extensão são perceptíveis ao se responder a seguinte questão: por que as atividades de trabalho na extensão, baseadas na acepção crítica de extensão, ocupam um lugar tão reduzido no trabalho dos professores investigados, a despeito da sua relevância para a transformação social? No conjunto de depoimentos coletados, o caso de uma palestra ministrada por um professor com mais tempo de trabalho para trabalhadores da construção civil numa usina hidrelétrica, ainda em construção, é elucidativo quanto a essa questão.

[...] [nessa usina hidrelétrica] eu aprendi muito por exemplo. [...] eu falei para trabalhadores da construção civil, fui fazer uma palestra [...] e daí eu vi o esquema. Um esquema mentiroso de contratação, uma série de “cooperगतos”, uma obra que vai custar mais para puxar energia do que a construção da própria usina. Você começa a conversar com as pessoas de lá, fica muito evidente isso. E é ao lado de uma tribo indígena - eu vi índias, índiazinhas com 11 anos, 12 anos se prostituírem já. Numa reserva ambiental como é que você constrói uma mega usina? Então daí você começa a perceber que... O pesquisador ele tem que ter tempo para olhar essas coisas, pesquisar para valer, ler - eu peguei praticamente tudo sobre essa área. (E275)

Para alguém que resida no estado de São Paulo, “fazer uma palestra” na região norte do país, em lugar de difícil acesso, “numa reserva ambiental” e “ao lado de uma tribo indígena”, requer a dedicação de muito tempo de trabalho, sobretudo para o deslocamento e a estadia. E no caso do depoimento em tela, acrescenta-se ainda o tempo de trabalho a ser dedicado por esse professor para “conversar”, “olhar”, “pesquisar” e “ler” sobre a realidade social na qual a palestra será proferida (E275). Tudo isso faz parte dessa única atividade de trabalho na extensão, uma palestra, mas uma palestra na concepção crítica de extensão, na qual o trabalho docente e a militância política em prol da transformação social encontram-se fundidos.

Então, para que você vai perder tempo, fazer uma viagem [...], como eu fiz na usina, para falar com trabalhadores lá? Por que você vai lá falar? O que vale isso? Nada! Um dia para você ir, um dia para você ficar e, se der tudo certo, um dia para você voltar, se der tudo certo. Para que você vai perder três dias numa coisa exaustiva, exaustiva, literalmente um dia de merda - comigo foram quatro [dias] porque na volta deu problema no avião -, para não valer nada? Entendeu? Você não pode criticá-las, não são raposas, não são más, não são nada disso, não estou com um viés moralista, é que a lógica do jogo é essa pô! Entendeu? Você está jogando um jogo que algumas cartas valem muito e outras não valem nada! E o social, efetivamente, não vale nada. (E276)

Sendo assim, é possível dizermos que as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nas atividades de extensão ligam-se ao processo de desvalorização dessas atividades de trabalho no âmbito da prática universitária. Sob a égide da concepção mercantil de extensão, majoritária na Unicamp, a concepção crítica de extensão, ainda presente no instituto de trabalho dos professores investigados, o IFCH, é marginalizada, silenciada e enclacrada no jogo de cartas arbitrado pelo modelo CAPES de avaliação e pela ideologia do produtivismo acadêmico. E nesse jogo de cartas “o social, efetivamente, não vale nada”, afinal, essa é “a lógica do jogo” (E276).

5.3. Transformações nas condições de trabalho docente na administração e na extensão

As transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nas atividades de administração informam, por um lado, a burocratização do trabalho docente, com a emergência do *trabalho docente administrativo*, e, por outro lado, a delegação de cargos administrativos da base da gestão universitária aos professores com menos tempo de trabalho, sobretudo, as professoras mulheres, que demandam maior

quantidade de trabalho e possuem menor poder universitário. Como o exercício de um cargo administrativo se soma à realização das outras atividades docentes (ensino, pesquisa, orientação etc.), observa-se uma forte correlação entre o trabalho dos professores em cargos administrativos e o processo de adoecimento docente. A redução de postos de trabalho docente e administrativos na universidade, associada à informatização das tarefas administrativas e à sua incorporação compulsória, via tecnologia digitais, pelo trabalho docente, constituem-se em elementos explicativos das transformações nas condições de trabalho dos professores investigados na administração. Neste sentido, a intensificação e a extensificação do trabalho e o adoecimento docente tendem a caracterizar o trabalho dos professores nas atividades de administração.

Por sua vez, as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nas atividades de extensão indicam que, num contexto de prevalência da concepção mercantil de extensão na universidade, há um claro processo de desvalorização institucional dessas atividades sob uma concepção crítica, na qual o trabalho docente e a militância política encontram-se fundidos em prol da transformação social. Há valorização institucional das atividades de extensão apenas quando elas, orientadas por uma concepção mercantil, trazem para a universidade recursos financeiros extra orçamentários, por intermédio da comercialização de cursos, pesquisas e serviços. Como os professores investigados rechaçam essa maneira de se realizar as atividades de extensão e percebem que essas atividades sob a concepção crítica não são valorizadas institucionalmente, tendem a marginalizar na sua prática universitária as atividades de extensão.

No trabalho docente, as atividades de administração e de extensão se revestem de uma dimensão política, pois possibilitam aos professores intervirem criticamente na universidade e na sociedade. Em conjunto, as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nas atividades de administração e de extensão, evidenciam, de maneira explícita, um irrefreável processo de burocratização e desvalorização institucional dessas atividades de trabalho. O esforço pela manutenção da dimensão política e crítica dessas atividades, em geral, traduz-se na intensificação e na extensificação do trabalho e, por que não, no adoecimento docente.

VI. TRABALHO DOCENTE: PARECERES E EVENTOS

O trabalho dos professores compreende, além de atividades no ensino e na pesquisa, na orientação e nas bancas de defesa de tese, na administração e na extensão, um conjunto de “outras atividades”, que são recorrentes no cotidiano de trabalho desses professores. Integram essas outras atividades docentes a elaboração de pareceres sobre projetos de pesquisa e produção intelectual a ser publicada, a participação e a organização de eventos científicos, a atuação como editor ou membro de corpo editorial em revistas e/ou editoras, a participação como coordenador de área ou membro de comitê assessor em agências de fomento à pesquisa, a atuação como diretor em associações científicas etc. Como se observa, são inúmeras e de naturezas muito distintas essas outras atividades docentes. Para analisarmos as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nessas outras atividades, optamos por examinar aquelas que se fizeram mais recorrentes nos depoimentos coletados, a saber: a elaboração de pareceres e a participação e a organização de eventos científicos. Ainda que tenhamos considerado apenas essas duas outras atividades docentes, avaliamos ter dado conta da compreensão de seu conjunto, pois, constituem-se em atividades invisíveis socialmente no cotidiano de trabalho dos professores universitários.

6.1. Pareceres: “é uma máquina de dar parecer”

“É uma máquina de dar parecer.” (E277)

No trabalho dos professores a elaboração de pareceres constitui-se numa atividade corriqueira. Esses pareceres são elaborados sobre projetos de pesquisa e produção intelectual a ser publicada, sendo essa uma atividade de trabalho, em geral, não remunerada¹²³, embora seja uma das funções dos professores investigados. A depender do ritmo e da frequência de realização dessa atividade de trabalho, caracterizada como um trabalho invisível socialmente, a elaboração de pareceres pode se tornar, de atividade estritamente acadêmico-pedagógica, em uma atividade burocrático-administrativa.

¹²³ Na elaboração de um parecer para uma revista ou uma editora, em geral, os professores voluntariamente leem os originais de textos (respectivamente, artigo ou livro) e decidem se esses serão ou não publicados.

Nessa seção, aprofundaremos o entendimento sobre a elaboração de pareceres como atividade de trabalho docente, citada recorrentemente nos depoimentos coletados, ainda que quase inexplorada como objeto de estudo¹²⁴. Sendo assim, analisaremos as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp na elaboração de pareceres. Com respeito a essa atividade de trabalho, interrogamos os depoimentos coletados: quais são as principais atividades de trabalho relacionadas à elaboração de pareceres? Quanto tempo de trabalho é dedicado pelo professor para elaborar um único parecer para uma revista ou agência de fomento à pesquisa? Quais são as transformações nas condições de trabalho dos professores investigados nesse subgrupo de atividades da prática universitária?

A princípio, é oportuno esboçarmos algumas definições referentes à elaboração de pareceres como atividade de trabalho dos professores universitários. Em primeiro lugar, pode-se perguntar: afinal, o que é ou significa um parecer? Questão essa aparentemente simples, foi ela problematizada por Rubem Alves (1933-2014) num parecer, que é uma recusa em dar um parecer¹²⁵, sobre a suposta competência acadêmico-científica de Paulo Freire (1921-1997), quando ambos eram professores e colegas de trabalho na Faculdade de Educação da Unicamp no início dos anos de 1980. Tratava-se de um episódio, apesar de rotineiro, esdrúxulo, pois elaborar um parecer sobre a admissão de um intelectual do porte de Paulo Freire¹²⁶, hoje considerado o “Patrono da Educação Brasileira” (BRASIL, 2012a), figurava como uma ofensa da burocracia universitária, própria da “delinquência acadêmica”¹²⁷, tal como já denunciara Maurício Tragtenberg (1929-1998), outro professor e colega de trabalho da Faculdade de Educação nos anos de 1980. Posto isso, Rubem Alves sublinha nesse parecer o sentido dessa atividade de trabalho:

O objetivo de um parecer, como a própria palavra o sugere, é dizer a alguém que supostamente nada viu e que, por isto mesmo, nada sabe, aquilo que parece ser, aos olhos do que fala ou escreve. *Quem dá um parecer empresta os seus olhos, o seu discernimento a um outro que não viu e nem pôde*

¹²⁴ Exceção é o artigo de Muniz-Oliveira (2010), *Um estudo sobre o trabalho de elaboração de parecer do professor de pós-graduação*, incorporado na presente análise.

¹²⁵ Lê-se no final desse parecer, escrito por Rubem Alves, a seguinte afirmação: “o meu parecer é uma recusa em dar um parecer” (in BITTENCOURT, 2014, p. 257)

¹²⁶ Segundo Bittencourt (2014, p. 251), nessa época “Paulo Freire já portava títulos de *Doutor Honoris Causa*, recebidos nas mais importantes universidades do mundo, já havia sido professor convidado em *Harvard*, na *Columbia University*, na Universidade de Genebra. Já publicara seus livros em pelo menos 15 idiomas diferentes e já havia assessorado a ONU, a UNESCO, o Conselho Mundial das Igrejas, na área de Educação. Recebera vários prêmios, em academias internacionais, pelo seu inventivo método para educação de adultos”.

¹²⁷ Sobre a delinquência acadêmica, Tragtenberg (1979, p. 16) afirma que “trata-se de ‘um complô de belas almas’ recheadas de títulos acadêmicos, de doutorismo substituindo o bacharelismo, de uma nova pedantocracia, da produção de um saber a serviço do poder, seja ela de que espécie for”.

meditar sobre a questão em pauta. Isto é necessário porque os problemas são muitos e os nossos olhos são apenas dois... (in BITTENCOURT, 2014, p. 256, sublinhados do autor, itálicos nossos)

Emprestando seus olhos e seu discernimento às agências de fomento à pesquisa, às revistas científicas, às editoras universitárias e comerciais, aos órgãos internos da universidade, dentre outros, os professores produzem um documento escrito, o parecer, que é um julgamento, uma opinião, supostamente imparcial, com base na sua *expertise* profissional, para fundamentar a decisão de alguém sobre algo que se desconhece. Ou seja, um parecer nada mais é do que uma avaliação criteriosa, que se desdobra em um processo acadêmico-pedagógico, e que possibilita a formação de um juízo de valor sobre aquilo que é avaliado pelos professores, como um artigo submetido em uma determinada revista.

As publicações, evidentemente, para você submeter um artigo ele vai passar pelo crivo de um parecerista etc., então essa é uma forma de avaliação. [...]. Você sabe muito bem, o artigo ele não é só aquele que tem que ser escrito, ele tem que ser reescrito. É muito raro hoje você mandar um artigo e ele ser aprovado integralmente, quer dizer, vem um parecer, você sabe, sugestões do parecerista, “Adicione aquilo”, “Considere que...”, “Excelente, mas...”, aquele “mas” é o que vale. (E278)

Segundo Muniz-Oliveira (2010, p. 304), “a elaboração de parecer é um agir do coletivo”, pois se configura como uma atividade de trabalho realizada em comum e para o coletivo de professores. Aqueles que realizam essa atividade de trabalho, isto é, a elaboração de pareceres, são chamados, em geral, de pareceristas, e esses, em conjunto, são denominados de consultores ou assessores.

Outro aspecto a ser salientado é que há sempre uma certa relação de obrigatoriedade entre ser bolsista ou dispor de algum tipo de auxílio à pesquisa em determinada agência de fomento à pesquisa e ser parecerista desta¹²⁸, entre submeter e publicar um artigo em determinada revista científica e ser parecerista desta¹²⁹ etc., conforme evidencia o depoimento de uma professora com mais tempo de trabalho:

¹²⁸ Um exemplo é a relação de obrigatoriedade que se estabelece entre os professores bolsistas Produtividade em Pesquisa (PQ) do CNPq e essa agência de fomento à pesquisa: “10.8. Os pesquisadores bolsistas de Produtividade em Pesquisa do CNPq integram obrigatoriamente o quadro de consultores *ad hoc* do CNPq e da CAPES. 10.8.1. Quando solicitado, o bolsista deverá emitir parecer sobre projeto de pesquisa apresentado ao CNPq ou à CAPES. 10.8.1.1. O não cumprimento deste dispositivo, sem razão fundamentada e depois de reiterada solicitação, implicará no corte do pagamento de um mês de sua bolsa. 10.8.1.2. Após três cortes de pagamento o consultor perderá a bolsa.” (CNPq, 2015).

¹²⁹ Outro exemplo é a relação de obrigatoriedade entre os professores de sociologia e a Revista Brasileira de Ciências Sociais, uma das mais prestigiosas na área de Sociologia (*Qualis A1*), quando da submissão de um artigo para publicação nessa revista: “Autores que submetem artigos à Revista assumem o compromisso de emitir pareceres. A Comissão Editorial se reserva o direito de não submeter à segunda etapa de avaliação (duplo parecer cego por pares) artigos cujos autores reiteradamente declinam a emissão de pareceres quando convidados pela Revista” (REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 2017).

[...] depois que você começa, aumenta o número de orientandos, tem que batalhar para ter bolsa para esses orientandos de mestrado, de doutorado, principalmente bolsa FAPESP, e eu também comecei a trabalhar mais com projetos financiados, então eu mandei para o CNPq, depois mandei para a FAPESP - tive um projeto grande financiado [...] -, e aí você começa a ter uma relação com essas agências [...] que envolve um conjunto de tarefas que você acrescenta ao seu dia-a-dia. [...] A gente sempre tem como contrapartida das agências você virar parecerista. Então, assim, é a exigência de todas as agências. Então eu sou parecerista, principalmente, do CNPq e da FAPESP, mas a CAPES também começou a me demandar coisas. [...]. E aí você começa a escrever, a publicar etc., a ficar um pouco mais conhecido, você começa a ter demanda muito grande de parecer para as revistas, então também revistas onde você publica, já publicou ou revistas novas, que estão surgindo, começam a pedir para que você dê parecer. Isso também vai acumulando trabalho. (E279)

Nesse depoimento observa-se, para além da relação de obrigatoriedade entre professor e agências de fomento à pesquisa e revistas científicas, expresso na “contrapartida” ou na “exigência” de ser parecerista (E279), que essa professora, ao ser parecerista, acrescenta à sua jornada de trabalho e, portanto, à sua prática universitária, um conjunto de atividades de trabalho relacionadas à elaboração de pareceres.

De acordo com Muniz-Oliveira (2010, p. 305, *itálicos da autora*), ao elaborar um parecer para uma agência de fomento à pesquisa o professor realiza, por um lado, um conjunto de atividades técnicas, tais como “*entrar no site, clicar num link, acessar o número do processo, enviar o parecer*”, que exigem conhecimento de informática e *internet*, e, por outro lado, um conjunto de atividades intelectuais, como “*ler o projeto, analisar o projeto e o currículo, responder as perguntas do formulário*”, realizadas com base na *expertise* profissional.

No que diz respeito às atividades técnicas inscritas na elaboração de pareceres para as agências de fomento à pesquisa, vejamos a seguir o depoimento de um professor com menos tempo de trabalho.

Cheguei aqui nessa sala [do departamento], aqui fica o meu escaninho, abri, tinha um envelope, mais um pedido de parecer, dessa vez do FAEPEX aqui da Unicamp. Então mais um pedido de auxílio, essa coisa e tal. É muito legal! Eles mandam um arquivo de papel com uma carta [...] escrito assim: “Acesse o *site* www.coisaetal para preencher o formulário”. Então você tem que se dar o trabalho de entrar no *site* com o seu *login* e senha, se não tiver *login* e senha você vai ter que fazer, para preencher um parecer técnico e chato [...]. Aí você tem que entrar lá com *login* e senha, fazer o parecer, um trabalho burocrático e tal, imprimir, assinar e mandar para os caras, [...] isso quando você não tem que escanear alguma coisa. (E280)

Nesse depoimento identifica-se, em primeiro lugar, que a elaboração de pareceres é percebida como uma atividade burocrático-administrativa, por ser uma atividade de trabalho extremamente penosa. Além disso, evidencia-se nesse depoimento que na elaboração de

pareceres para as agências de fomento à pesquisa há um conjunto de atividades técnicas a serem executadas pelo professor, que incluem, dentre outras, acessar e logar no *site* da agência de fomento; preencher um formulário *on-line*, que é o próprio parecer; imprimir o formulário, assinar, digitalizar e enviar para a agência de fomento; etc.

Quanto às atividades intelectuais constantes na elaboração de pareceres para as agências de fomento à pesquisa, assim sintetizam, respectivamente, uma professora com menos tempo de trabalho e um professor com mais tempo de trabalho entrevistados:

Você tem que ler os projetos [...], tem que avaliar o histórico do colega e do aluno, não sei o quê, uma série de coisas. (E281)

[...] projeto FAPESP, quer dizer, eu recebo o seu projeto - se eu fosse parecerista do seu projeto -, eu ia receber o currículo do seu orientador com o índice de citação bibliográfica que a FAPESP exige [...]. Para mim fundamental é o projeto e ponto final e acabou, tendo qualidade na universidade, e o currículo do orientador, a súmula curricular, que é uma síntese de tudo aquilo que ele realizou. (E282)

Tanto a leitura quanto a análise de projetos de pesquisa, de históricos escolares, de currículos etc., figuram nesses depoimentos como atividades intelectuais na elaboração de pareceres. De todo modo, a depender da questão em pauta sobre a qual os professores elaboram seus pareceres, seja um projeto de pesquisa, um histórico escolar, um currículo, um relatório parcial ou final de pesquisa etc., seja de um estudante de graduação, mestrado, doutorado etc., ou de um outro professor, essas atividades intelectuais serão mais ou menos complexas.

Então, por exemplo, uma bolsa de mestrado: eu aprovava aquela bolsa de mestrado, fazia uma avaliação positiva, eles aprovavam a bolsa de mestrado e eu tinha que acompanhar, então todos os relatórios eu tinha que ler e dar parecer. Então, por exemplo, uma bolsa de doutorado: no final o nego manda tese para você ler, praticamente, ou a versão preliminar da tese, então eu recebo aquele catatau assim para ler. Ou, por exemplo, uma bolsa que eu acompanhei, eu já acompanhei acho que três, que eles chamam de “bolsa jovem doutor” – não é bem uma bolsa, é recurso para pesquisa para jovens doutores, e é por quatro anos, quatro anos –, as vezes você recebe uns calhamaços deste tamanho, 400 páginas, 500 páginas de relatório, você tem que ler tudo para fazer um parecer detalhado etc. (E283)

Com base nesse depoimento, vale ressaltar, de uma professora com mais tempo de trabalho, depreende-se que conforme a complexidade da questão em pauta e a quantidade de páginas do que deve ser lido e analisado, a elaboração de pareceres demandará dos professores mais ou menos tempo de trabalho. Consideremos dois exemplos: (i) no citado estudo de Muniz-Oliveira (2010, p. 309), a elaboração de um único parecer sobre um projeto de pesquisa para uma agência de fomento à pesquisa requer do professor um dia de trabalho, isto é, uma jornada de trabalho de oito horas diárias; (ii) em seu frenesi taylorista de querer

administrar a vida científica a todo custo, Volpato (2009, p. 45) sugere ao professor “não demorar mais que 4 h para examinar e emitir um parecer” sobre um artigo ou um projeto de pesquisa, exceto em “casos de processos complexos”. A partir desses exemplos, vejamos os depoimentos, respectivamente, de um professor com menos tempo de trabalho e de uma professora com mais tempo de trabalho, que informam sobre a problemática do tempo de trabalho na elaboração de pareceres para as revistas e as agências de fomento à pesquisa.

Na última sexta-feira à tarde eu tinha um artigo para dar um parecer, uma revista importante, qualificada, um artiguinho de 20 páginas. *A hora que eu vi o artiguinho de 20 páginas eu pensei: “Acabou minha tarde”*. E foi a tarde de sexta-feira, das 14h00 às 18h00, quatro horas para ler e emitir um parecer sobre um artigo, uma tarde. *Uma tarde para nós é um tempo precioso*. (E284, itálicos nossos)

[...] *quando eu recebo um parecer enorme da FAPESP para dar, quando tem que ler um catatau, eu sempre estou lendo nas horas vagas*. O que são as horas vagas? Eu chego à noite em casa e vou ler o catatau da FAPESP. Às vezes eu leio todas as noites durante uma semana, aí no sábado e domingo eu termino de ler para poder fazer o parecer no domingo, ainda antes de começar a rotina da segunda-feira preparando aula de novo. Então é muito desgastante. É muito desgastante. (E285, itálicos nossos)

No primeiro depoimento explicita-se que o professor com menos tempo de trabalho, para elaborar um parecer sobre um artigo de 20 páginas para uma revista “qualificada”¹³⁰, dedica “uma tarde” de trabalho (E284), ou seja, quatro horas de trabalho, tal como proposto por Volpato (2009). Trata-se, conforme ressalta esse professor, de um “tempo precioso” (E284), no entanto, direcionado à realização dessa atividade de trabalho não remunerada e compulsória. No segundo depoimento, por sua vez, nota-se o amplo desgaste da força de trabalho da professora com mais tempo de trabalho. Isto porque, para elaborar um parecer sobre um relatório final de pesquisa para uma agência de fomento, essa professora acaba por dedicar, ao longo de uma semana, todo o seu tempo de não trabalho, o seu tempo livre, as suas “horas vagas”, compreendendo “as noites” e o “sábado e domingo” (E285), para realizar essa atividade de trabalho. Assim, pode-se dizer que, para elaborar esse parecer, “o catatau da FAPESP” (E285), “400, 500 páginas de relatório” (E283), essa professora dispendeu de duas a três horas de trabalho diárias no período noturno durante uma semana, além de duas jornadas de trabalho de oito horas diárias no final de semana, totalizando cerca de 30 horas de trabalho semanais dedicadas exclusivamente a essa atividade de trabalho. É claro que essas constatações referentes ao tempo de trabalho na elaboração de pareceres só têm algum sentido

¹³⁰ De acordo com Nosella (2010, p. 179), “publica-se de forma ansiosa todo tipo de texto em periódicos ou apresenta-se *paper* em congressos, já chamados no jargão acadêmico de ‘qualificados’, numa referência ao *Qualis*, programa que classifica em diferentes níveis de qualidade e prestígio as publicações e os eventos de cada área de conhecimento”.

se considerarmos a quantidade de pareceres elaborados pelos professores. Sobre isso, assim afirmam dois professores com menos tempo de trabalho entrevistados:

[...] uma coisa que aparece muito, que a gente tem que fazer, são os pareceres para revistas, para agências de pesquisa, para a FAPESP, parecer de revista. *FAPESP manda quase um parecer por mês para dar e revistas também, mais ou menos, uma vez por mês.* (E286, itálicos nossos)

[...] *sempre aparece parecer da FAPESP, pelo menos um por mês tem.* (E287, itálicos nossos)

Ter algum tipo de bolsa ou auxílio à pesquisa em uma agência de fomento à pesquisa implica aos professores terem que elaborar, ao menos, um parecer por mês. No caso das revistas científicas, também, pelo menos “uma vez por mês” (E286). Assim, anualmente, cada professor elabora, em média, um total de 24 pareceres, sendo 12 pareceres para as revistas científicas, contendo, cada um desses, quatro horas de trabalho, e 12 pareceres para as agências de fomento à pesquisa, podendo conter, cada um desses, entre oito horas de trabalho (parecer sobre projeto de pesquisa) a 30 horas de trabalho (parecer sobre relatório final de pesquisa). Ou seja, em um ano, cada professor dedica, no mínimo, 144 horas de trabalho na elaboração de pareceres para as revistas científica e as agências de fomento à pesquisa, equivalente a 18 jornadas de trabalho de oito horas diárias, vale lembrarmos, referentes a uma atividade de trabalho não remunerada e compulsória.

Essa quantidade mínima anual de pareceres a serem elaborados e, conseqüentemente, de horas de trabalho dedicadas a essa atividade docente, representam, antes de mais nada, o ponto de chegada do processo de transformação nas condições de trabalho dos professores investigados na elaboração de pareceres. De um lado, tem-se a sensação do aumento do número de pareceres elaborados por professor, e de outro lado, o aumento da carga de trabalho relacionado a essa atividade de trabalho.

As demandas para dar pareces de revista, de instituições de fomento, pessoas mesmo que pedem, parecer para revista, para editoras, aumentou muito, ocupa muito trabalho para gente. (E288, itálicos nossos)

[...] uma atividade que toma muito o nosso tempo aqui [...] é pareceres, tanto para revistas científicas, que são os pareceres *ad hoc*, como pareceres para agências de pesquisa, CAPES, CNPq e FAPESP, no caso de São Paulo muito FAPESP. *Essa é uma atividade que suga o tempo muito, muito, muito de muitos professores.* [...] *assim, a gente despende bastante tempo emitindo pareceres os mais diversos.* (E289, itálicos nossos)

Nesse último depoimento, de um professor com menos tempo de trabalho, a utilização dos termos “sugar” e “muito” relacionado ao “tempo” (E289) revela um aumento da carga de trabalho docente na elaboração de pareceres para as revistas científicas e as agências de

fomento à pesquisa. Até porque, essa é uma atividade de trabalho que nos últimos anos, segundo o primeiro depoimento, de um professor com mais tempo de trabalho, “aumentou muito” (E288). A questão é saber por que o número de pareceres elaborados pelos professores aumentou tanto nos últimos anos. Uma professora com menos tempo de trabalho ensaia uma resposta, atribuindo esse aumento ao produtivismo acadêmico.

[...] você vai dar trocentos pareceres para agências de financiamento, você dar 500 pareceres para revista. *Este é o efeito mais interessante desse peso de publicação, porque as pessoas acabam submetendo coisas que claramente não estão prontas, [...] submetendo projetos que claramente ainda não estão maduros. Então você acaba dando muito parecer, é uma máquina de dar parecer, de coisas que não estão acabadas ainda.* Não é que são ruins, mas não estão acabadas. E isso dá muito trabalho, porque você não quer ofender a pessoa, mas, ao mesmo tempo, você tem que demonstrar para ela porque que aquilo ainda não está no ponto, não está maduro para... Só que aí que está, se você quiser transformar cada parecer nesse trabalho acadêmico de diálogo você morre. É muito difícil. Isso é muito difícil. [...] a carga de pareceres é realmente infernal, infernal. É muito parecer. [...]. Isso dá trabalho. (E289, itálicos nossos)

Elaborar muitos pareceres sobre “coisas” - artigos, projetos de pesquisa etc. - ainda não concluídas, incompletas, constitui-se num dos principais aspectos que caracterizam as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nesse subgrupo de atividades da prática universitária. Outro aspecto, não menos importante, refere-se à mudança da natureza da elaboração de pareceres enquanto atividade de trabalho dos professores, ou seja, de atividade estritamente acadêmico-pedagógica, a elaboração de pareceres torna-se uma atividade burocrático-administrativa, tendo em vista a ampliação do ritmo e da frequência de realização dessa atividade pelos professores investigados. É justamente por isso que, “se você quiser transformar cada parecer nesse trabalho acadêmico de diálogo você morre” (E289). Para não morrer, simbólica e literalmente, os professores se metamorfoseiam em uma “máquina de dar parecer”, procurando suportar a carga de trabalho “infernal” de pareceres a serem elaborados, induzida pelo produtivismo acadêmico.

[...] eu acabei de lembrar que eu tinha que dar um parecer acho que para hoje [...]. Posso anotar? Desculpa, porque senão eu esqueço, eu tenho uma memória. ((Professora com menos tempo de trabalho pega a caneta do pesquisador e anota a atividade na parte externa da mão)). Eu acho que eu tenho que entregar semana que vem. Desculpa, esqueci do que estava falando, sei lá. (E300)

6.2. Eventos: “organizei o congresso, foi um massacre para mim”

“[...] uma vez teve um congresso aqui, [...] eu [...] organizei o congresso, foi um massacre para mim” (E301).

Dentre as outras atividades docentes identificadas como as mais recorrentes no trabalho dos professores investigados, a participação e a organização de eventos científicos ocupam lugar marginal nos depoimentos coletados. Todavia, é possível analisarmos em que medida o trabalho dos professores de sociologia da Unicamp em eventos científicos se transformou, pelo menos, desde o início dos anos 2000. Para isso, nessa seção, responderemos as seguintes questões: quais são as principais atividades de trabalho dos professores relacionadas à participação e à organização de eventos científicos? Quanto tempo de trabalho é dedicado pelo professor para participar de um evento científico? Quais são as transformações nas condições de trabalho dos professores investigados nesse subgrupo de atividades da prática universitária?

Inicialmente, devemos registrar que as atividades de trabalho dos professores em eventos científicos abrangem, geralmente, dois grupos diferentes, por um lado, “participar de eventos, dos congressos” (E302), e, de outro lado, “organizar seminário” (E303). Ou seja, a participação e a organização de eventos científicos são atividades de trabalho docente típicas desse subgrupo da prática universitária.

Com relação à participação docente em eventos científicos, ou como nos descreveu um professor entrevistado, à “participação em congressos” (E304), Chaui (1988, p. A3, *itálicos nossos*) informa-nos que regularmente o professor universitário

Participa de sociedades e associações científicas nacionais e internacionais, apresentando trabalhos em congressos, colóquios e simpósios, trabalhos que, dependendo da situação financeira da sociedade ou da associação, podem ser publicados. É também regularmente convidado para conferências e debates em associações docentes e discentes de todo o país e em associações da sociedade civil (das primeiras, sempre na penúria, nada recebe como remuneração; das últimas costuma receber um pró-labore simbólico). É bom lembrar que as atividades em congressos e simpósios frequentemente não são remuneradas; dependendo da situação das entidades, o convidado recebe passagem e verba de estadia; em outros casos, nem mesmo isto.

Sendo assim, podemos afirmar que a participação docente em eventos científicos se concretiza por intermédio das seguintes atividades de trabalho: 1) a apresentação de trabalhos em congressos e outros eventos (seminários, simpósios, encontros etc.), promovidos por

sociedades e associações científicas nacionais¹³¹ e internacionais¹³², em geral, publicados como trabalhos completos em anais de evento; 2) a apresentação oral de conferências, palestras, minicursos, *workshops* etc., algumas vezes posteriormente publicadas como artigos em revistas ou capítulos de livro em coletâneas; 3) a participação como coordenador, debatedor, mediador, avaliador, dentre outras formas de participação, em mesas-redondas, grupos de trabalho etc. Além disso, que todas essas formas de participação docente em eventos científicos podem ser renumeradas, com diárias e/ou passagens, e quando muito, acrescido de “pró-labore simbólico” (CHAUI, 1988, p. A3), ou não remuneradas, isto é, às expensas, parcial ou integral, dos próprios professores, situação essa mais comum, tal como evidencia uma professora com menos tempo de trabalho entrevistada.

[...] agora eu vou ter um congresso [internacional] [...], *eu estou pagando tudo do meu bolso*. Aí o que deu para fazer foi pegar uma promoção de passagem, que eu paguei R\$ 1.200,00, [...] e eu consegui o financiamento [...] para três diárias de hotel. Então foi assim que eu fiz, mas aí a inscrição custa R\$ 800,00 [...]. Então eu estou guardando [...]. (E305, itálicos nossos)

Em relação à organização de eventos científicos, vejamos o que afirma um professor com mais tempo de trabalho entrevistado:

[...] uma vez teve um congresso aqui, [...] eu [...] organizei o congresso, *foi um massacre para mim*, assim, porque trabalhei muito, tinha que resolver muito problema. Mas como eu estava centralizando, *[fiquei] sobrecarregado mesmo*. E isso pode acontecer com qualquer pessoa, em qualquer momento. (E306, itálicos nossos)

A organização de um único evento científico, a depender da sua natureza (congresso, seminário, simpósio, encontro, palestra etc.) e proporção (local, regional, nacional e internacional), pode se configurar, em termos de quantidade e multiplicidade de atividades de trabalho, como uma espécie de “massacre”, pois o professor se vê “sobrecarregado” de atividades invisíveis a serem realizadas, quase impossíveis de serem elencadas uma a uma (E306). Em geral, as atividades de trabalho dos professores orientadas à organização de eventos científicos são de natureza coletiva e cooperativa, ou seja, partilhadas com outros

¹³¹ No Brasil, na área de sociologia, destacam-se os encontros e congressos promovidos, respectivamente, pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) e pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS).

¹³² O principal evento científico internacional na área de sociologia são os congressos mundiais promovidos pela *International Sociological Association* (ISA). Na América Latina, destacam-se os congressos realizados pela *Latin American Studies Association* (LASA) e *Asociación Latinoamericana de Sociología* (ALAS).

professores ou terceiros (bolsistas de iniciação científica e/ou orientandos de pós-graduação)¹³³, conforme sugere o emprego da expressão “a gente” no depoimento a seguir.

[...] o que *a gente* fez foi fazer uma palestra [...], ano passado, [...] conseguiu trazer ele para dar a palestra sem *a gente* gastar recurso, porque seria muito caro, imagina trazer um palestrante internacional para cá. [...] no ano passado *a gente* trouxe dois professores para dar aula na pós-graduação, dar minicurso na verdade, vira e mexe vem professor [...] dar um curso de curta temporada, curta duração. (E307, itálicos nossos)

Uma vez identificadas a participação docente, nas suas diferentes modalidades, e a organização de eventos científicos como as principais atividades de trabalho nesse subgrupo de atividades da prática universitária, examinaremos a seguir o tempo de trabalho dedicado pelos professores para a produção dessas atividades. Considerando que a organização de eventos científicos, em primeiro lugar, abriga um conjunto de atividades invisíveis e difíceis de serem identificadas, e, em segundo lugar, essas atividades quase não são enfatizadas nos depoimentos coletados, centraremos nossa análise exclusivamente na participação docente em eventos científicos. Vejamos o depoimento de um professor com menos tempo de trabalho entrevistado sobre essa atividade de trabalho.

[...] *you tem que* participar da comunidade científica no qual você está inserido no sentido de *ir aos congressos*. Por exemplo, *ir ao congresso implica em você escrever um paper para o congresso [...], que isto conta para o meu currículo, conta também para a pós-graduação daqui*. (E308, itálicos nossos)

Nesse depoimento observa-se o quão importante é para esse professor “ir aos congressos”, isto é, participar de eventos científicos, haja vista essa atividade de trabalho possibilitar, por um lado, “participar da comunidade científica”, e por outro, contabilizar “pontos” para seu “currículo” e programa de “pós-graduação”, sobretudo, quando da publicação de trabalho completos em anais de evento. De todo modo, a participação docente com apresentação de trabalho em eventos científicos exigirá desse professor, além do tempo de viagem e estadia, determinado tempo de trabalho dedicado especificamente a “escrever um *paper*” (E308). Mas quanto tempo de trabalho é requerido ao professor, em média, para

¹³³ De modo exploratório, Lara (2016, itálicos do autor) indica que “uma parcela considerável do trabalho docente na PG [pós-graduação] está sendo *terceirizada*, por assim dizer, para bolsistas e orientandos - o que poderia vir a consubstanciar, também, uma forma de precarização/intensificação do trabalho desses alunos, podendo evidenciar uma crise sistêmica da PG no que se refere a excesso de trabalho e incumbências de/a seus envolvidos”. A “terceirização” do trabalho do professor universitário, como se observa, já é uma realidade e se constitui num objeto de estudo ainda a ser melhor investigado. Sobre o processo de terceirização do emprego dos professores das IES privado-mercantis, ver: Calderón e Lourenço (2001), *Ensino superior privado: expansão das cooperativas de mão de obra docente*. Para o processo de precarização/intensificação do trabalho dos estudantes de pós-graduação ver, dentre outros: Silva, Gonçalves-Silva e Moreira (2004), “*Produtivismo na pós-graduação. Nada é tão ruim, que não possa piorar. É chegada a vez dos orientandos!*” e Protetti (2015), *Estudo exploratório sobre as condições de vida e trabalho dos estudantes de pós-graduação*.

escrever esse *paper*? É novamente Chaui (1988, p. A3) quem nos informa sobre essa questão, ao dizer que:

Um texto para congresso e simpósio exige, em média, dois a três meses de preparação (no caso dos internacionais um pouco mais porque devemos traduzir o trabalho para a língua oficial do congresso ou simpósio); uma conferência exige de dois ou três dias de preparação, levando, em média, duas horas para exposição e duas ou três horas para os debates subseqüentes (se a conferência for em outra cidade do Estado ou em outros Estados, deve-se contar o tempo de locomoção e estadia). Um congresso (excluído tempo de viagem e de estadia) pede em média 60 a 80 horas de trabalho; uma conferência, em média, 20 horas [...].

Segundo a percepção de Chaui (1988, p. A3), em geral, o trabalho de escrita de um único texto, digamos, de 15 a 20 páginas, a ser apresentado num congresso e eventualmente publicado nos seus anais, exigirá do professor cerca de “dois a três meses de preparação”, tempo esse que, uma vez diluído ao longo desse período, equivale a “60 a 80 horas de trabalho”. Ou seja, para que o professor participe, com a apresentação de trabalho, de um único congresso, excluindo-se o tempo de locomoção e estadia, o tempo de trabalho para a realização dessa atividade é de, aproximadamente, uma semana e meia de trabalho, considerando uma jornada de trabalho média de oito horas diárias. Logo, se “um improdutivo das humanidades participa, em média, de dois a três congressos anuais no país e de um ou dois no exterior” (CHAUI, 1988, p. A3), serão consumidas, no mínimo, de 180 a 200 horas de trabalho anuais do professor somente nessa atividade de trabalho. Ainda com referência à participação docente em eventos científicos, todavia, no que tange à modalidade apresentação oral (conferência, palestra etc.), Chaui (1988, p. A3) indica que a realização de uma única conferência, por exemplo, requer do professor “dois ou três dias de preparação”, além das “duas horas de exposição” e das outras “duas ou três horas para debates subseqüentes”, excluindo-se nesse cálculo o tempo dedicado na locomoção e numa eventual estadia. Ou seja, para que o professor profira uma única conferência, palestra etc., em média, ele dedica de 20 a 30 horas de trabalho, conforme sugere o depoimento a seguir.

[...] a noite eu sou palestrante, eu e outro colega que faremos uma mesa-redonda. Então hoje é quarta, amanhã é feriado, eu já estou pensando no que eu vou falar na mesa-redonda, porque é uma coisa que tem lá público, tem *internet*, estão filmando, então é uma coisa que você tem que preparar a coisa, não pode chegar lá e falar qualquer coisa, tem que ter um preparo, que são quarta e quinta-feira da semana que vem [...]. (E309)

Observa-se nesse depoimento, para além da identificação da apresentação oral de palestra como uma das atividades de trabalho em eventos científicos (“eu sou palestrante”, “faremos uma mesa-redonda”, “eu vou falar na mesa-redonda”), a necessidade desse

professor em dispender horas de trabalho para realizar essa atividade, pois “é uma coisa que você tem que preparar a coisa”, “tem que ter um preparo” anterior, pois “tem lá público, tem *internet*, estão filmando” (E309).

Por fim, uma vez estimado o tempo de trabalho médio dedicado pelos professores na participação em eventos científicos, no que tange à apresentação de trabalho em congressos e à apresentação oral de conferência, palestra etc., analisaremos a seguir as transformações nas condições de trabalho docente nessas atividades da prática universitária. Para tanto, vejamos, inicialmente, alguns dados sobre o trabalho docente em eventos científicos constantes nos *Anuários de pesquisa* da Unicamp, tanto em relação ao conjunto dessa universidade quanto ao instituto de trabalho dos professores investigados, o IFCH.

Tabela 21. Trabalho docente em eventos científicos na Unicamp e no IFCH, 2000-2016.

Atividades de trabalho docente em eventos científicos	Ano	UNICAMP	IFCH (%)
Participação em congressos e outros eventos	2000	3.003	334 (11,1%)
	2016	5.229	972 (18,6%)
	2000-2016 $\Delta\%$	74,1%	191,0%
Organização de eventos e palestras	2000	616	74 (12,0%)
	2016	771	189 (24,5%)
	2000-2016 $\Delta\%$	25,2%	155,4%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Anuários de pesquisa* da Unicamp (2017a).

Os dados da Tabela 21 informam que na Unicamp há um aumento percentual das atividades de trabalho dos professores em eventos científicos, seja na participação em congressos e outros eventos (74,1%), seja na organização de eventos e palestras (25,2%), considerando o período de 2000-2016. Contudo, no IFCH, instituto de trabalho dos professores investigados, esse aumento percentual foi mais acentuado (respectivamente, 191,0% e 155,4%), representando no ano de 2016 quase um quinto das participações totais em congressos e outros eventos (18,6%) e um quarto das organizações totais de eventos e palestras (24,5%) da universidade. Sendo assim, considerando que no mesmo período houve um ligeiro acréscimo de postos de trabalho docente na Unicamp (4,6%), e que no IFCH esses mesmos postos de trabalho docente foram reduzidos (6,4%) (UNICAMP, 2017), pode-se afirmar que um primeiro aspecto indicativo das transformações nas condições de trabalho dos professores investigados é o incremento das atividades de trabalho docente em eventos científicos.

Aglutinando-se a esse aspecto, que de certo modo também evidencia o aumento do número de eventos científicos, ao menos desde o começo dos anos 2000, destaca-se, em segunda lugar, a própria modificação da natureza desses eventos, dado que muitas vezes esses

assumem um caráter utilitarista e redutor, nos termos da crítica de Bianchetti (2008, p. 153) às injunções do modelo CAPES de avaliação da pós-graduação e da ideologia do produtivismo acadêmico¹³⁴: “Se, anteriormente, ia-se para os eventos para assistir e ouvir [...], hoje a situação está invertida. É tanta a pressão por publicar, por expor o que se faz, que, não poucas vezes, há mais expositores do que ouvintes”. Assim,

Claramente, os encontros, seminários, simpósios foram induzidos ao gigantismo e, hoje, sofrem de elefantíase. O que os demanda é mais a necessidade de criar *loci* que propiciem a pós-graduandos e professores expor e relatar suas pesquisas, no estágio em que se encontram, uma vez que o Programa [de Pós-graduação] e todos os envolvidos são avaliados pela produção. (BIANCHETTI, 2008, p. 153)

Uma vez advertido o processo de modificação da natureza dos eventos científicos e seus resultados, deve-se ainda indicar um terceiro aspecto relativo às transformações das condições de trabalho dos professores investigados nessas atividades da prática universitária, a saber, o aumento da carga de trabalho decorrente da participação docente em eventos científicos. É o que se verifica nos depoimentos a seguir, indicativos do aumento da carga de trabalho dos professores, com base em três diferentes atividades de trabalho relacionadas à participação docente em eventos científicos, a saber, a escrita de um *paper*, a coordenação de um grupo de trabalho e a solicitação de financiamento às agências de fomento à pesquisa.

O que acontece com os *papers* hoje em dia? Acontece que tudo cai na rede. Então, antigamente, você mandava um *paper* para um congresso e quem lia o seu *paper* era o coordenador da mesa ou debatedor e morreu ali. Então se você escrevesse qualquer coisa, uma coisa que era muito comum, a gente escrever qualquer coisa, até porque os caras já te conhecem, sabe que você é certo, então você mandava qualquer coisa e tal. Hoje em dia não, hoje em dia você manda o *paper* em pdf [*Portable Document Format*] e imediatamente aquilo vai para a internet, está disponível. Então, você não pode enviar qualquer coisa, você tem que fazer um texto muito bem pensado. (E310)

Quando eu coordenei grupo de trabalho na ANPOCS, por exemplo, [...] o assédio de pessoas era muito grande. Assédio, assim, você tem algum poderzinho na mão as pessoas acham que você pode resolver um monte de problemas. Então, tudo isso aumentava a pressão de carga de trabalho, sem tempo para você processar e responder. (E311)

Vou dizer para você, desculpe a expressão, mas é um saco pedir e depois prestar contas. É estressante. É infinitamente desgastante, tanto é que a gente não consegue pedir todo ano, porque tem que pedir e prestar contas. Eu fui para o [...] [exterior] no ano passado com dinheiro da CAPES. Era um dinheiro bom, foi suficiente, mas é desgastante você entrar com o pedido, digitalizar tudo, enviar, a resposta sai, assim, uma semana antes. Então você fica ali:

¹³⁴ Perguntando-se “Por que nos reunimos em conferências e seminários?”, Bianchetti (2008, p. 144, itálicos do autor) sugere a seguinte resposta: “estamos reunidos em conferências e seminários porque fomos induzidos a nos reunir”, mas “nos reunimos (também) por causa da CAPES; estamos fazendo a CAPES; estamos, no limite, participando da *corrida pelo Lattes*”.

“Vou, não vou. Vou, não vou.”. Uma viagem que envolve [...] uma logística. Aí saiu o dinheiro você tem que correr atrás de visto, tudo em uma semana. Aí você volta tem que prestar contas, é formulário, prestação de contas financeira, prestação de contas científicas. Isso te toma um tempo para fazer um congresso [...] que você fala: “Não dá para ir todo ano. Ou você faz isso ou você faz a pesquisa” ((risos)). (E312)

Observa-se nesses depoimentos que, independentemente da atividade de trabalho relacionada à participação docente em eventos científicos, o aumento da carga de trabalho dos professores se faz presente. Na escrita de um *paper* para um congresso, por exemplo, em razão da maior disponibilidade hoje dos anais de evento, torna-se arriscado ao professor com menos tempo de trabalho “escrever qualquer coisa”, logo, tem que ser “um texto muito bem pensado” e isso exige um tempo de trabalho maior ou mais intenso (E310). No caso da coordenação de um grupo de trabalho, diga-se de passagem, num encontro nacional bem classificado academicamente na área de sociologia, o “assédio” vivenciado pelo professor com mais tempo de trabalho decorrente de “pessoas que acham que você pode resolver um monte de problemas” implicou, literalmente, aumento da “carga de trabalho” (E311). Por fim, a solicitação de financiamento às agências de fomento à pesquisa para participação em eventos científicos, no caso em tela, um congresso no exterior, constitui-se numa atividade de trabalho “estressante” e “desgastante” para uma professora com mais tempo de trabalho. Além de “pedir [...] dinheiro da CAPES”, o que implica “entrar com o pedido, digitalizar tudo, enviar”, essa professora deve prestar contas, ou seja, “é formulário, prestação de contas financeira, prestação de contas científicas”, para além da “logística” envolvida nesse tipo de viagem (compra de passagens aéreas, reserva de hotel, “correr atrás de visto” etc.), o que torna essa atividade de trabalho “infinitamente desgastante”. Daí a seguinte percepção dessa professora: “Não dá para ir todo ano. Ou você faz isso ou você faz a pesquisa” (E312).

6.3. Transformações nas condições de trabalho docente em pareceres e eventos

Além das atividades no ensino e na pesquisa, na orientação e nas bancas de defesa de tese, na administração e na extensão, as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp afetam, até mesmo, o conjunto de outras atividades docentes. Nesse capítulo, analisamos as transformações nas condições de trabalho docente em duas dessas outras atividades, a elaboração de pareceres e a participação e a organização de eventos científicos. De maneira geral, as transformações nas condições de trabalho dos

professores investigados na elaboração de pareceres e na participação e organização de eventos científicos informam, em primeiro lugar, um aumento quantitativo dessas atividades de trabalho, isto é, um maior número de pareceres elaborados, de participações e de organização de eventos científicos por professor, num contexto de estagnação/redução dos postos de trabalho docente. Em segundo lugar, como consequência do aumento quantitativo da elaboração de pareceres e da participação e organização de eventos científicos, verifica-se um aumento qualitativo da carga de trabalho dos professores, tendo em vista uma dedicação maior de tempo de trabalho na realização dessas atividades, ocasionando, muitas vezes, uma situação de sobrecarga de trabalho. Em terceiro lugar, há uma modificação da natureza dessas atividades de trabalho, com a elaboração de pareceres transformando-se, de atividade acadêmico-pedagógica, em atividade burocrático-administrativa, e os eventos científicos induzidos ao gigantismo e à cacofonia. Na raiz das transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp na elaboração de pareceres e na participação e na organização de eventos científicos encontramos, de um lado, a estagnação/redução de postos de trabalho docente, e, de outro lado, as injunções do modelo CAPES de avaliação da pós-graduação e da ideologia do produtivismo acadêmico no trabalho docente.

VII. TRANSFORMAÇÕES NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: “RESISTIR PARA NÃO PIORAR”

Nesse capítulo, analisaremos as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp, no período de 1989-2016, e, a partir disso, identificaremos as formas de resistência construídas por esses professores frente às transformações nas condições de trabalho. Conforme poderemos verificar, trata-se de um estudo sobre as condições de trabalho e as resistências docentes na universidade pública, indicativo de que as transformações nas condições de trabalho dos professores investigados resultam na intensificação do trabalho, no produtivismo acadêmico e no adoecimento docente, tendo em vista o aumento da carga de trabalho docente, a pressão por produtividade científica e o estímulo à competição universitária. Deste modo, dado a dificuldade do sindicato da categoria no enfrentamento das atuais condições de trabalho e do adoecimento docente, os professores investigados construíram formas de resistência docente, tanto individuais quanto coletivas, para atenuar as consequências advindas das transformações nas condições de trabalho.

7.1. As transformações nas condições de trabalho docente

De início, ressaltamos que analisar as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp significou interrogar o processo de trabalho docente na universidade pública, tendo por base dois pressupostos teórico-analíticos: (i) no estudo do processo de trabalho docente devemos compreender a “prática universitária”, isto é, “as relações que o professor mantém com o ensino, a pesquisa e a extensão, além de, eventualmente, com a administração e a representação sindical” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 19); (ii) nesse tipo de estudo, “o tempo é uma categoria central para as análises do processo de trabalho docente, não somente no sentido de quão prolongado e estendido é o trabalho, mas também no sentido do ritmo no qual é realizado” (HYPOLITO, 2010, s. p.). Assim, com base nesses dois pressupostos e nas temáticas emergentes da análise dos depoimentos orais e dos dados estatísticos coletados, consideramos pertinente

mobilizarmos o conceito de intensidade do trabalho, aqui compreendido como a “intensidade normal do trabalho ou sua grandeza intensiva” (MARX, 2013, p. 587). Em relação a esse conceito, Dal Rosso (2008, p. 23) indica que “chamamos de intensificação os processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados”, ou seja, “mais trabalho”. Em termos gerais, o fenômeno social da intensificação do trabalho diz respeito a:

Esse trabalhar mais densamente, ou simplesmente trabalhar mais, sem quaisquer adjetivos ou advérbios, supõe um gasto maior de energias pessoais para dar conta do *plus*, em termos de carga adicional ou de tarefa mais completa. Resultarão desse envolvimento superior do grupo com o trabalho um desgaste também maior, uma fadiga mais acentuada e correspondentes efeitos pessoais nos campos fisiológicos, mental, emocional e relacional. (DAL ROSSO, 2008, p. 23)

Para identificarmos a ocorrência da intensificação do trabalho no processo de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp examinamos, grosso modo, o aumento da carga de trabalho docente em determinado espaço de tempo. Dessa maneira, a intensificação do trabalho, conceito indicativo de mudanças no processo de trabalho docente, acarretaria consequências à saúde física, mental, emocional e social dos professores investigados. Segundo expõem Machado e Bianchetti (2011, p. 245), numa situação dessa amplitude:

Compõe o inventário dos riscos longa lista de sintomas, associados a exigências que se sobrepõem umas às outras - de maneira que nem deuses dotados de ubiquidade poderiam satisfazer - pressão e colesterol altos, infartos, tendinites, solicitações contraditórias, imperiosa presença em vários lugares distintos e distantes ao mesmo tempo (parcialmente viabilizados pela tecnologia). Problemas de memória, relatórios, avaliação de artigos para periódicos, eventos e editais, trabalhos para congressos, palestras, conferências, apresentações, aulas na graduação e pós-graduação, supervisões; viagens, busca de financiamento; gestão de contas bancárias, reuniões, orientações; escrita, leituras, coleta Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Lattes*... Enfim... Custo do trabalho vivo não contabilizado, recurso à força de trabalho, degradação de amplo espectro.

Portanto, em decorrência desse “mal-estar na Academia” (TREIN; RODRIGUES, 2011, p. 780) que assola o trabalho docente na universidade pública, interrogamos: quais são as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp? Quais são os efeitos decorrentes das atuais condições de trabalho dos professores investigados na saúde docente? De que maneira o sindicato da categoria tem enfrentado as atuais condições de trabalho e o adoecimento docente, segundo a percepção dos professores entrevistados?

Quais são as formas de resistência docente, tanto individuais quanto coletivas, construídas pelos professores investigados frente às transformações nas condições de trabalho?

7.1.1. “A verdade é que trabalhamos muito”

“(Silêncio)). Em suma, a verdade é que trabalhamos muito.” (E313)

Uma primeira forma de apreendermos as transformações nas condições trabalho dos professores de sociologia da Unicamp, segundo um professor com mais tempo de trabalho entrevistado, é percebemos que “o aumento da quantidade [de trabalho] tem muito a ver com a diminuição do número do corpo docente e a expansão das atividades da universidade” (E314), relação essa que se manifesta num conjunto de indicadores sobre o trabalho docente na Unicamp e no IFCH, no período de 1989-2016 (Tabelas 22 e 23, respectivamente).

Tabela 22. Indicadores sobre o trabalho docente na Unicamp, 1989-2016.

Indicadores	1989	1994	2000	2016	Δ%
Professores na carreira MS	2.103	2.030	1.826	1.910	(9,2%)
Funcionários técnico-administrativos	10.161	9.067	7.483	8.178	(19,5%)
Programa Professor Colaborador	-	-	87	310	256,3%*
Cursos de graduação	36	44	50	66	83,3%
Matrículas de graduação	6.350	8.685	10.510	18.540	192,0%
Titulações na graduação	917	1.073	1.450	2.506	173,3%
Relação professor RDIDP equivalente/aluno de graduação equivalente	13	18	27	35	174,3%
Cursos de pós-graduação**	58	83	110	147	153,4%
Matrículas de pós-graduação**	4.712	6.252	8.815	11.823	150,9%
Titulações na pós-graduação**	542	932	1.463	2.268	318,5%
Relação professor na carreira MS/aluno de pós-graduação**	-	3	5	6	101,1%***
Produção intelectual**** média por professor na carreira MS	-	-	2,31	3,71	60,5%*
Defesas de tese	-	-	1.511	2.295	71,7%*
Defesas de tese por professor na carreira MS	-	-	0,83	1,20	45,2%*
Participação em congressos e outros eventos	-	-	3.003	5.229	74,1%*
Organização de eventos e palestras	-	-	616	771	25,2%*

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Anuários estatísticos e de pesquisa* da Unicamp (2017; 2017a).

Notas: * Período de 2000-2016.

** Cursos de mestrado e doutorado, incluindo o mestrado profissional.

*** Período de 1994-2016.

**** Somatória de artigos, livros, capítulos de livros e trabalhos completos em anais.

Tabela 23. Indicadores sobre o trabalho docente no IFCH, 1989-2016.

Indicadores	1989	1994	2000	2016	Δ%
Professores na carreira MS	-	120	94	88	(26,7%)***
Funcionários técnico-administrativos	-	81	80	97	19,8%***
Programa Professor Colaborador	-	-	7	41	458,7%*
Cursos de graduação	3	4	4	4	33,3%
Matrículas de graduação	391	608	778	1.092	179,3%
Titulações na graduação	61	67	106	163	167,2%
Relação professor RDIDP equivalente/aluno de graduação equivalente	-	25	44	58	133,1%***
Cursos de pós-graduação**	6	9	9	17	183,3%
Matrículas de pós-graduação**	483	591	818	1.013	109,7%
Titulações na pós-graduação**	27	71	104	151	459,3%
Relação professor na carreira MS/aluno de pós-graduação**	-	4	7	11	169,1%***
Produção intelectual**** média por professor na carreira MS	-	-	2,40	9,53	296,6%*
Defesas de tese	-	-	117	153	30,8%*
Defesas de tese por professor na carreira MS	-	-	1,24	1,74	39,7%*
Participação em congressos e outros eventos	-	-	334	972	191,0%*
Organização de eventos e palestras	-	-	74	189	155,4%*

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Anuários estatísticos e de pesquisa* da Unicamp (2017; 2017a).

Notas: * Período de 2000-2016.

** Cursos de mestrado e doutorado, incluindo o mestrado profissional.

*** Período de 1994-2016.

**** Somatória de artigos, livros, capítulos de livros e trabalhos completos em anais.

Essa relação, observável nos dados das Tabelas 22 e 23, na qual se encontram, de um lado, a redução dos postos de trabalho docente e técnico-administrativo, e, de outro lado, o aumento dos cursos, das matrículas, das titulações, da relação aluno/professor na graduação e na pós-graduação e das atividades docentes (ensino, pesquisa, orientação, administração, extensão e outras atividades), é vivenciada pelos professores entrevistados pela sensação de aumento da carga de trabalho docente, então levada à exaustão, presságio do processo de intensificação do trabalho.

Eu sei que é difícil, mas não é difícil para mim, *é difícil para todo mundo porque aumentou a carga de trabalho*. O resultado não dá nem para contestar quantitativamente porque se diminuiu o número de professores e aumentou o resultado do que a gente faz, então *tem uma intensificação do trabalho*. [...] *a gente trabalha meio no limite*. (E315, itálicos nossos)

Se você me perguntasse assim: “*Em relação à carga de trabalho, como você se sente?*”. Eu [diria]: “*Eu me sinto exausta*”. (E316, itálicos nossos)

O assunto nosso é que *estamos sempre exauridos, e estamos mesmo*. (E317, itálicos nossos)

[...] lembro de uma conversa do ano passado que eu tive com [...] [dois professores com menos tempo de trabalho], a gente falou: “*Não! Pera aí! [...]. Este lugar vai deixar a gente doente. A universidade vai deixar a gente doente*”.

P: Por quê?

E: Porque *é uma tal carga de trabalho*, se você levar tudo isso muito a sério, se você for responsável, levar essas coisas a sério, mesmo que você tente dar conta de tudo, não dá, direito, *te absorve muito*. (E318, itálicos nossos)

Além do aumento da carga de trabalho docente, outro aspecto indicativo das transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp, também vivenciado pelos professores entrevistados, refere-se à pressão constante e crescente por produtividade científica. Isso é o que indica um dos professores entrevistados, quando afirma que “existe crescentemente uma exigência por produtividade [científica], que vem do governo, que vem da CAPES, e essa é a nova lógica da atividade docente” (E319). E acrescenta:

Isto quer dizer o quê? Não tem como você passar um ano aqui dentro sem publicar pelo menos um ou dois artigos, ou um ou dois capítulos de livros, ou um livro. Você tem que produzir, mostrar resultados. É quase que uma lógica de empresa privada de cumprir metas, porque se você não cumpre essas metas você pode ser punido pela própria instituição, no sentido do seu relatório [de atividades docentes] não ser aprovado, ou o Programa de Pós-graduação é penalizado pela CAPES com o rebaixamento do seu conceito. [...]. A lógica hoje reinante é uma lógica que é produtivista no sentido de que o nosso [Currículo] *Lattes* ele tem que evidenciar que nós, efetivamente, produzimos ciência. Então, o grau de estresse existente entre os docentes, neste sentido, é enorme. Existem cobranças entre os próprios docentes, existe cobrança da coordenação [de pós-graduação], cobrança da universidade, quer dizer, eu tenho que, por exemplo, publicar um artigo anualmente mesmo que não tenha uma grande ideia, mesmo que eu não tenha uma ideia inovadora, uma descoberta, algo relevante para dizer, porque são números! É uma mensuração quantitativa, são quantidades de artigos, de congressos dos quais eu participo. (E320)

Essa situação na qual os professores se veem “reféns da produtividade” (BIANCHETTI; MACHADO, 2007), conforme indicam muitos outros depoimentos coletados, provém do produtivismo acadêmico, “força ideológica a valorizar, [...] antes a quantidade de ‘produtos’ e sua publicação em língua estrangeira, e sobre temas da moda, do que a qualidade e a busca de soluções para os efetivos desafios da nação” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 62), originário das agências estatais de regulação, controle e financiamento da pós-graduação (CAPES) e da pesquisa científica (CNPq e FAPESP).

Hoje você para ficar no campo acadêmico você tem que produzir muito mais intensamente, eu diria que tem que publicar muito mais intensamente do que no meu tempo. Evidentemente, eu não estou falando que isso em si mesmo é negativo, porque eu acho que a circulação de ideias, a divulgação de conhecimento é um dever que nós temos. [...]. Mas mudou muito, quer dizer, hoje em dia para você se manter no campo acadêmico, para sobreviver nele, você tem que ter um ritmo maior de produção. E eu diria mais, hoje não basta você publicar, você tem que publicar em veículos, e isso é dado pela CAPES. Se você entrar no *site* de avaliação da CAPES tem ali quanto que vai ser considerado em relação à publicação de veículos, *Qualis*, eu nem sei como se diz...

P: A1, A2, B1.

E: Exatamente. (E321)

Outro aspecto concernente às transformações nas condições de trabalho dos professores investigados, em destaque nos depoimentos, diz respeito à “loucura da competitividade” (E322), tal como nomeia uma professora com menos tempo de trabalho. Trata-se, pois, da competição intra e entre pares, grupos de pesquisa, Programas de Pós-graduação, faculdade/institutos, universidades, impulsionada pelo binômio avaliação-financiamento das agências estatais de regulação, controle e fomento da pós-graduação e da pesquisa científica. Três professores, um com menos tempo de trabalho e outros dois com mais tempo de trabalho, respectivamente, indicam a existência dessa competição universitária de diferentes maneiras:

[...] a [avaliação da] CAPES é um sistema de concorrência entre pares. Então, [...] é [...] um sistema de gestão de uma escassez de recursos, que você atribui notas e você faz com que [...] os Programas [de Pós-graduação] entrem em *competição*. Então, hoje [...] há uma *competição* entre a Sociologia, aqui, e [...] entre todos os Programas que têm nota 6. [...]. Então, é uma *competição* por uma escassez de recursos que a CAPES gerencia, mas que coloca essa gerência, essa *competição*, nos extratos em que os Programas estão. Então, os Programas nota 7, que na avaliação da CAPES são entendidos como Programas de excelência, *suprassumo*, *competem* entre si para não cair. E assim vai, ninguém quer cair, quer dizer, o “cair” implica você perder dinheiro, implica você perder bolsa. (E323, itálicos nossos)

[...] eu tenho visto algumas universidades que, hoje em dia, você tem *disputa* por verba, o quanto o sujeito traz para a universidade isso conta no concurso de Livre-docência, Titular [...], você tem gente *disputando* dinheiro em projetos, você tem *ranqueamento* [...]. Veja bem, é um ambiente que incentiva a *competição*, incentiva a você ver o outro como um sujeito que, obviamente, é o seu rival, a verdade é essa. (E324, itálicos nossos)

Sobre a *competição*, [...] isso eu acho que existe no meio acadêmico e a questão das citações tem muito a ver com isso. Porque faz parte, hoje em dia, [...] ter citações. Recentemente, eu tive numa banca de tese de uma aluna minha e um colega falou, fez um comentário sobre a questão de bibliografia da tese: “Quando você não põe o nome de alguém é porque você não convidou para a sua festa”. E isso a gente percebe. [...]. Essa *competição* eu acho que tem gente que trabalha estrategicamente nisso, que trabalha e *compete* nesse sentido. Por exemplo: “Não vale a pena colocar fulano de tal na bibliografia porque eu vou dar visibilidade para ele”. (E325, itálicos nossos)

O crescimento da competição universitária associado à pressão por produtividade científica e ao aumento da carga de trabalho docente, aspectos acima analisados, constituem-se em vetores que transformam as condições de trabalho docente, fazendo com que os professores vivenciem o processo de intensificação do trabalho.

O processo de intensificação do trabalho, que é explicitamente relatado pelos professores entrevistados, quando afirmam que “é uma jornada de trabalho realmente *intensa*” (E326, itálicos nossos) ou “o trabalho é cada vez mais *intenso e intensificado*” (E327, itálicos nossos), se faz identificável pelo grau de intensidade do ritmo de trabalho, apreendido pela

existência ou não de pequenos períodos de pausa durante a jornada de trabalho docente na universidade.

A intensificação do trabalho representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados. *Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo - desde não ter nenhum tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área.* (APPLE, 1995, p. 9, itálicos nossos)

A gente tem uma brincadeira entre os colegas que é [...] - e não é uma brincadeira de mentira, é uma coisa séria - [...] “Tem dia que a gente chega aqui oito horas da manhã, hora que deu seis da tarde *a gente descobre que a gente não foi, não usou o banheiro nesse dia*”. Foi emendando uma coisa na outra, *parou para almoçar, mas o almoço virou também reunião de trabalho, coisa que a gente faz com frequência* para resolver pepino do departamento, e a hora que a gente vê, *deu seis horas da tarde e eu nem consegui fazer xixi naquele dia*, porque vai aparecendo coisas. Estar aqui é um momento em que o trabalho aparece. (E328)

Nota-se que durante a jornada de trabalho dessa professora na universidade situações como não ter tempo de ir ao banheiro, de tomar uma xícara de café, de almoçar tranquilamente ou mesmo de ter uma conversa com os colegas de trabalho, tal como indicado por Apple (1995), explicita o quão intensificado é o processo de trabalho docente.

Outra situação indicativa da intensificação do trabalho docente, segundo informam dois professores com mais tempo de trabalho entrevistados, é apreensível ao se comparar a dimensão temporal e rítmica do processo de trabalho do professor e do trabalhador rural.

A atividade da gente lembra um pouco a atividade de colheita, porque a gente tem períodos que a gente tem uma certa tranquilidade e tem épocas que é um aumento de intensidade tremendamente¹³⁵. [...]. *Só que a gente está numa situação, assim, e isso é muito claro para mim, que a colheita é praticamente o tempo inteiro agora.* (E329, itálicos nossos)

Vou te falar o que é muito comum [...], um cortador-de-cana, *nós temos que fazer muito mais com menos, temos que aumentar a produtividade.* Então, me pego, às vezes, diminuindo o meu tempo, que é um tempo prazeroso, para dar conta das bancas que eu tenho que participar, dos relatórios que eu tenho que entregar. [...]. Essas condições objetivas, que são mais tecnológicas, elas estão sendo acompanhadas de *uma [...] precarização das condições de trabalho também, na medida em que eu tenho que - desculpa eu tomar um caso de uma extrema violência, que é o caso do trabalho rural hoje - fazer cada vez mais com menos tempo, ler muito mais teses, escrever muito mais. Daí essa coisa, em suma, essa ideologia do agronegócio de fazer mais com menos ((risos)), essa precarização, essa intensificação, essa [...] taylorização da vida acadêmica [...].* (E330, itálicos nossos)

Portanto, considerando as análises precedentes, podemos dizer que as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp resultam no processo de

¹³⁵ É oportuno lembrarmos que, conforme assinala Thompson (1998, p. 271), “o trabalho do amanhecer até o crepúsculo pode parecer ‘natural’ numa comunidade de agricultores, especialmente nos meses da colheita: a natureza exige que o grão seja colhido antes que comecem as tempestades”.

intensificação do trabalho, dado o aumento da carga de trabalho docente, a pressão por produtividade científica e o crescimento da competição universitária. A partir disso, devemos avaliar em que medida essas transformações nas condições de trabalho dos professores investigados relacionam-se à saúde docente.

7.1.2. “É muito alta a quantidade de gente adoecida aqui”

“O pulso ainda pulsa
E o corpo ainda é pouco”
(ANTUNES; BELLOTTO; FROMER, 1989)

Em decorrência da intensificação do trabalho, grosso modo, que expressa as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp, a quase totalidade de professores entrevistados fez alusão à relação entre as atuais condições de trabalho e a saúde docente (SOUZA; LEITE, 2011). Seja em tom de confiança, seja pelas observações do cotidiano universitário, em conjunto, os depoimentos demonstram com nitidez a existência de inúmeros problemas na saúde física, mental e emocional dos professores investigados, decorrentes do processo de trabalho intensificado. Esses problemas de saúde, próprios de atividades imateriais, tais como lesões por esforço repetitivo (LER), distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho (Dort), estresse, depressão, hipertensão, gastrite etc., “referem-se especialmente à saúde psíquica e à problemas decorrentes de um tipo de trabalho que é eminentemente intelectual e relacional” (DAL ROSSO, 2008, p. 143).

Eu vejo *muito problema* [...]. Aí, é isso, a tradução tanto da carga de trabalho quanto do emocional que se materializa de alguma maneira no corpo. Falei isso, de vez em quando eu tenho *gastrite nervosa*, então vira e mexe isso materializa, começo a ter *refluxo*, mas não virou nada grave por enquanto. Eu espero que não vire. Eu estou administrando. Ah, a gente sabe de muita coisa, [...] [tem um professor com mais tempo de trabalho que] está com problema de saúde, de *crise nervosa* [...]; tem colegas meus que eu sei que tiveram problema, tem *muito problema gástrico*, isso é um negócio que eu escuto bastante, ou *gastrite* ou *úlcera*, mas, enfim, muito *problema gástrico*, que eu acho que é de nervoso mesmo, de excesso de trabalho. Essa coisa que eu tenho as vezes, principalmente começa a ficar pior no fim do semestre, que eu falo que: “Minha *cabeça* é um pouco ruim”. Eu começo a *esquecer* bastante as coisas, assim, falei uma coisa com você e esqueci já o que falei. [...]. Enfim, esses *lapsos* aparecem bastante, mas nada que eu tenho conhecimento de que seja muito grave, e *problema de coluna*. Acho que são essas coisas que aparecem, *tendinite*, *problema de coluna*, *gastrite bastante*, que eu tenha conhecimento é um pouco isso, assim, *cansaço* e cansaço que se desdobra aí, no fim das contas, numa *gripe* atrás da outra, numa *infecção* atrás da outra. Eu, quando estou muito *cansada*, isso acaba acontecendo e se o emocional baixa, rebaixa, isso também acaba acontecendo. Não tive isso ainda, tive no final do doutorado, como exemplo de *desgaste emocional*, *desgaste físico e mental*, tive cinco *infecções* seguidas, assim, período de três

meses, de tomar antibiótico. Então, é o corpo reclamando que está alguma coisa errada, isso eu vejo acontecer bastante, assim, “Ah, estou com *laringite*”, “*Amidalite*”, *coisa da voz* também [...]. Eu sinto isso, que no fim do semestre as pessoas ficam um pouco *mais esquecidinhas*, *mais “louquinhas”*, como a gente diz: “Estou meio louquinho”. “Meio louquinho” é isso: “*Não estou sabendo o que eu estou fazendo*”. Às vezes vai na secretaria e não sabe o que foi fazer lá, volta. *Tem histórias piores*, que isso se desdobra em outra ordem de coisas. [...]. Enfim, não vou saber de nada muito mais misterioso, mas de *doença de trabalho* eu acho que é *LER [(lesão por esforço repetitivo)]*, que é comum aqui, é *emocional*, que é *cabeça e estômago*, que é o que aparece mais. (E331, itálicos nossos)

[...] eu andei com *problemas de saúde*, eu tenho que fazer atividade física [...].

P: O que aconteceu professor?

E: Não. *Dores lombares*, coisa da idade ((risos)), *glicose um pouco alta*, *colesterol um pouco alto*, essas coisas da idade [...]. O médico mede o sangue: “Ah, tá. Tem que fazer atividade física”. Embora eu seja magro, mas isso não quer dizer nada. *Glicose*, *colesterol*, *estresse*, *insônia*, *muita insônia*, essas coisas, assim, *cansaço*, *sentimento de estafa*. Então os médicos dizem: “Ah cara, você tem que fazer atividade física”. Então eu faço, né? Além de outros *problemas de saúde* que acabam aparecendo, tipo *gastrite*, essas coisas que decorrem muito do *estresse* também. (E332, itálicos nossos)

É muito alto a quantidade de gente adoecida aqui [...], é impressionante. Entendeu? A quantidade de gente que teve *doenças graves*, que *se aposentou no meio de uma doença*, e que *veio a falecer*, como já aconteceu, de gente, inclusive, jovem, professoras com... Olha, só de *câncer nas mulheres* aqui, mais recentemente: *uma; duas; três ou quatro. Câncer. ((Silêncio))*. Muita gente com *pressão alta*, colega tendo *estresse*, *alto grau de estresse*, aí *adoece*, tem “*piripaque*”, enfim, tem que *se afastar por seis meses*. Entendeu? Um colega, professor aqui, que saindo da [...] [universidade] teve um *ataque cardíaco*, [...] teve *infarto*. Isso tem tudo a ver com o nível de estresse, de pressão que a gente sofre. Eu estou com *pressão alta*. Estava normal, de repente começa. E isso é muito complicado porque o meu cardiologista disse: “A gente tem que controlar isso, tem que controlar de qualquer jeito, porque o risco de você ter uma *AVC [(acidente vascular cerebral)]* é muito alto quando a sua pressão oscila assim. Ainda mais que você vive em *estresse* o tempo todo”. ((Silêncio)). (E333, itálicos nossos)

Esses e outros problemas relatados sobre a saúde dos professores investigados, embora já identificados na literatura especializada (DE MEIS; *et al.*, 2003; LIPP, 2003; LOUZADA; SILVA FILHO, 2005; SANTANA, 2011), são aqui considerados como evidências de um quadro crescente de adoecimento docente, não apenas na Unicamp, mas na universidade pública, de maneira geral. No entanto, o adoecimento docente ainda permanece como tabu para os professores universitários, haja vista que “na universidade mercantilizada, *adoecer significa ser estigmatizado*” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 45, itálicos nossos). E para além do estigma, observamos a inexistência de serviços de saúde e atendimento médico especializado na universidade pesquisada destinado aos professores investigados. O fato é que os professores de sociologia da Unicamp lidam com esse quadro acima esboçado de modo individual, por intermédio da automedicação, da realização de massagem, acupuntura, atividades físicas etc.

Está vendo aqui a minha orelha? Isso daqui é *acupuntura ((risos)) para destravar*, porque chega uma hora que trava ombro, trava... [...]. E para mim é muito claro que travar músculo, músculo trava por tensão. Ué? Se eu não sou um atleta, não faço esporte de impacto, não levanto pedra, não levanto peso, não faço movimentos rápidos com o meu corpo etc., de repente o músculo faz isso, alguma coisa está errada. Então tem que *tomar relaxante muscular?* Alguma coisa está errada. Tem que *fazer massagem*, tem que *fazer acupuntura?* Então tem alguma coisa que só ainda não me levou para o hospital. E para evitar - como as pessoas da minha família morrem ou de câncer ou de infarto -, para evitar esse cenário é bom que eu faça *atividades físicas*. Então eu comecei a [...] [fazer atividades físicas]. (E334, itálicos nossos)

Interrogados como o sindicato docente tem enfrentado as atuais condições de trabalho e o adoecimento docente, de modo geral, os professores entrevistados consideram que “as associações são fracas, não por culpa delas [...], elas são fracas porque *não tem participação do corpo docente*” (E335, itálicos nossos), uma vez que “*a gente fica um pouco [...] sequestrado pela pauta da produtividade, da performance*” (E336, itálicos nossos). Neste sentido, a dificuldade do sindicato da categoria no enfrentamento das atuais condições de trabalho e do adoecimento docente seria decorrente, sobretudo, da não participação dos professores em reuniões, assembleias, manifestações, greves etc., até porque, conforme indicam Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 225), “o produtivismo acadêmico tem em si a potência de indução para o esvaziamento da participação dos professores-pesquisadores na gestão [...] do sindicato”.

[...] você tem pouco tempo para escutar, você tem pouco tempo para ouvir, você tem pouco tempo para se solidarizar, para se reunir. Então você está acabando com o coletivo, você está acabando com o coletivo dentro da universidade. Haja vista a dificuldade de você fazer uma simples greve, por mais que simbólica, de você criar uma associação [docente], minimamente, representativa ou forte. Isso tudo está ficando o quê? Algo do passado, por incrível que possa parecer. Por incrível que possa parecer, algo do passado. (E336)

Na percepção de alguns professores entrevistados, o sindicato docente traria apenas pautas reivindicativas limitadas à dimensão econômica (“salário”, “questão dos aposentados” etc. (E337)), adotando ainda uma postura defensiva face às atuais condições de trabalho e ao adoecimento docente.

Problemas de existência, de saúde, de vida pessoal, de sofrimento psicológico, de relacionamento não estão no horizonte de preocupações de um sindicato que tem seu limite na dimensão econômico-corporativa, como temos no momento atual. O novo sindicato reduz sua ação a esta dimensão e contribui para o controle/regulação das agências e para a efetiva reforma universitária. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 222)

[...] são sindicatos que apenas sabem negociar salário, às vezes, questões dos aposentados, reforma da aposentadoria e tal, e mais nada. O nosso sindicato faz isso e faz atividades culturais. Não coloca, não tem uma questão relativa à saúde dos docentes, não tem uma

questão colocada sobre o dia a dia, sobre a intensificação do trabalho, quantas horas você trabalha, essa exigência de produtivismo. [...]. Eles não têm enfrentado essa questão das condições reais de trabalho, do adoecimento dos docentes, que é muito alto. (E337)

Portanto, diante da dificuldade do sindicato da categoria no enfrentamento das atuais condições de trabalho e do adoecimento docente, os professores entrevistados construíram diferentes formas de resistência docente para fazer frente às transformações nas condições de trabalho, conforme identificaremos a seguir.

7.2. Formas de resistência docente

Por resistência docente compreendemos “as ações objetivas, constantes e dinâmicas praticadas pelos trabalhadores docentes contra a opressão a que estão sujeitos no seu processo de trabalho” (Melo, 2010, s. p.). De maneira geral, as formas de resistência docente na universidade pública têm sido pouco investigadas, sendo essas classificadas em duas formas principais. Para Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 241), existem as “saídas individuais”, tais como a aposentadoria, o adoecimento e o descredenciamento da pós-graduação, e as “saídas coletivas”, o sindicato docente. Já no entender de Mancebo (2011), haveria dois tipos básicos de resistências docentes, as “defesas individuais”, que “refletem a capacidade do professor aguentar firme o tempo todo, sem sucumbir” (p. 38), e as “resistências coletivas”, sendo que “o sindicalismo permanece a principal defesa coletiva da categoria docente. Mas, também nesse campo, as dificuldades são inúmeras” (p. 39). A partir dessas duas maneiras de classificar as resistências docentes na universidade pública, isto é, em formas de resistência individuais e coletivas, identificamos nos depoimentos dos professores entrevistados um conjunto de ações objetivas, constantes e dinâmicas, construídas por esses professores para, senão confrontar, ao menos atenuar as consequências advindas das transformações nas condições de trabalho.

7.2. Resistências docentes individuais: “cada um vai tecendo o seu limite”

“[...] as estratégias individuais são um pouco essas, acho, de cada um vai tecendo o seu limite”
(E338)

Para os professores entrevistados, as resistências docentes individuais são “*formas individuais [...] de preservação*. Você cria mecanismos próprios para ter o seu mínimo tempo de lazer, sua mínima saúde mental e psicológica” (E339, itálicos nossos). Ou seja, as resistências docentes individuais são “*estratégias individuais [...] de saber gerenciar o seu tempo e de se organizar melhor*” (E340, itálicos nossos). Sendo assim, entendemos que as resistências docentes individuais se constituem em formas de preservação da saúde docente, pois representam um conjunto de estratégias individuais empregadas pelos professores para limitar a carga de trabalho e/ou preservar o tempo de não trabalho docente (família, lazer, descanso, sono etc.). O que está em jogo nas resistências docentes individuais é justamente o tempo de trabalho docente.

Os trabalhadores recorrem às [...] formas de resistência e de revolta, tão variadas e complexas [...]. Mas todas têm em comum a origem: a contradição em que consiste o processo da mais-valia, articulada por uma capacidade, previamente indeterminada, de *dispêndio de tempo de trabalho*. E têm em comum uma consequência imediata: a *redução do tempo de trabalho* incorporado. (BERNARDO, 1991, p. 61-62, itálicos nossos)

Considerando os depoimentos dos professores entrevistados, as resistências docentes individuais podem ser agrupadas de três diferentes formas: (i) no controle do tempo de trabalho, (ii) na taylorização da vida privada e (iii) no cuidado de si.

O controle do tempo de trabalho, enquanto forma de resistência docente individual, abrange a utilização de múltiplas estratégias individuais pelos professores para limitar o tempo de trabalho docente. Essas estratégias não são padronizadas, de sorte que cada professor, a sua maneira, vai construindo suas próprias estratégias para, de algum modo, controlar o tempo de trabalho dispendido na sua jornada de trabalho.

[...] o que eu tenho feito é: deu nove horas [da noite] eu paro, vou assistir um seriado, sei lá, fazer alguma coisa [...]. [...] enfim, *as estratégias individuais são um pouco essas, acho, de cada um vai tecendo o seu limite*, o bar como fuga, enfim, fim de semana como obrigatório. O que eu sei é que para a maioria das pessoas feriado não existe mesmo, mas as vezes a gente escolhe algum por semestre: “Ah, esse feriado eu vou viajar”. (E341, itálicos nossos)

Em relação ao controle do tempo de trabalho, identificamos algumas estratégias frequentemente utilizadas pelos professores entrevistados. Uma delas é controlar o tempo de trabalho recorrendo ao agendamento das atividades de trabalho. Dessa maneira, o professor consegue, minimamente, controlar o tempo de trabalho dispendido na sua jornada de trabalho diária, semanal, mensal etc., ao realizar apenas as atividades de trabalho previamente agendadas.

[...] *o que eu tento fazer é o seguinte: gerir as demandas que me fazem, [...] eu tenho que selecionar, porque se eu não fizer isso a quantidade de trabalho que chega é muito maior do que o tempo que eu tenho para fazer, você fica correndo atrás. Toda semana eu monto uma tabelinha com as datas das coisas que eu tenho que fazer no prazo, e é em função disso que eu trabalho, uma espécie de agenda diária.* [...]. Eu tenho uma prancheta, eu anoto a mão mesmo, tal dia FAPESP, tal dia revista x, tal dia banca não sei de quem. [...] *uma coisa que eu lido muito bem é [...] ter que administrar o tempo.* (E342, itálicos nossos)

Essa coisa de “*fechar agenda*” eu aprendi com [...] [uma professora com mais tempo de trabalho], quando a gente estava organizando [um evento] juntas, eu estava enlouquecendo, porque era um monte de coisa ao mesmo tempo. Um dia ela falou assim: “[...] *você tem aula na terça-feira? Fecha a agenda de segunda, faz um risco*”. Ela ficava [falando] assim: “*Tem que fazer um risco. Faz um risco no domingo também, porque senão você perde o controle do tempo*”. Ela falou: “Eu também perco, mas *tenta fechar minimamente. Tem uma banca? Fecha uns três dias antes, porque três dias antes você tem que ler essa tese, preparar a arguição*” [...]. (E343, itálicos nossos)

Outra estratégia empregada pelos professores para controlar o tempo de trabalho é delimitar a jornada de trabalho em função do tempo e do espaço de trabalho. No primeiro caso, o professor estabelece um horário-limite e/ou uma quantidade de horas máximas trabalhadas para a sua jornada de trabalho diária, enquanto, no segundo caso, o professor apenas trabalha em locais determinados, como a universidade.

[...] *eu tenho o meu teto. [...] eu não deixo passar das nove da noite. [...] eu começo a trabalhar uma da tarde, duas da tarde, vou até, esticando, às nove [da noite], lendo, corrigindo coisas, preparando aula, sei lá, fazendo essas coisas, mas “concentradinha”. Eu tento fazer oito horas de jornada, sabe, na segunda e na sexta [quando eu estou em casa].* (E344, itálicos nossos)

[...] eu já tive fases de trabalhar 10, 11 horas, intelectualmente, quando eu era mais novo. [...]. Num passado não muito distante eu prolongava a minha jornada de trabalho mais ainda. *Hoje, não. Hoje eu estou numa situação de controlar esse negócio. Tipo, chega às sete da tarde, aí tem que dar um tempo* [...]. (E345, itálicos nossos)

[...] *o que eu escuto é isso: [...] “Tentar terminar as coisas aqui”.* Quem mora na cidade, mora em Campinas mesmo, tenta vir para cá e resolver as coisas aqui dentro. Eu acho que é um bom jeito de se organizar. (E346, itálicos nossos)

[...] no nosso caso, que morava em São Paulo e trabalha na Unicamp, era muito bom porque você ia e ficava dois ou três dias. [...]. Então, *o espaço físico delimitava muito a sua atividade.* [...]. O espaço físico era: você ia para o bar, você estava no bar [...]. Então, o bar era o bar, a Unicamp era a Unicamp, [...] o lazer era o lazer, e a casa era a casa. [...]. *Eu estou tentando dividir [novamente] a minha semana em lugares, [...] para eu me organizar um pouco.* (E347, itálicos nossos)

Para controlar o tempo de trabalho, os professores também lançam mão de outra estratégia, que consiste em preservar os finais de semana, os feriados, as férias etc., ou seja, não trabalhar nesses períodos. Com isso, os professores controlam o tempo de trabalho e

impedem que esse invada e colonize o tempo de não trabalho, voltado para a família, os amigos, o lazer, o descanso, o sono etc.

[...] *é assim: “Domingo eu não faça nada” ou “Sábado eu não faço nada”, não faço nada, assim, não faço nada de trabalho, nem respondo e-mail, nem olho. Isso é uma coisa que continua chegando, aluno pedindo coisa, colega pedindo parecer, essas coisas aparecem no fim de semana [...]. Então, eu acho que é uma estratégia para eu desligar um pouco, para eu descansar, refrescar a cabeça com outras coisas, ir ao cinema, ver os amigos.* (E348, itálicos nossos)

P: E férias?

E: Férias? Eu tirei férias pela primeira vez ((risos)) agora em janeiro. Primeira vez que eu tirei um mês de férias. Que bom.

P: Mas você está há quanto tempo aqui?

E: Três anos. Eu só tinha tirado quinze dias. Tinha ido para muitos congressos, essas coisas. É uma desgraça congresso em julho. Eu tirei pela primeira vez um mês de férias. Eu tenho um monte de férias acumulada aí ainda.

P: E aí o que você fez?

E: [...]. *Eu viajei [para o exterior], não liguei o computador, não respondi e-mail [...]. Acho que também tem isso, tem esse momento muito radical. Eu não fiz nada. Eu desabilitei o e-mail do celular inclusive: “Ah, não. Eu estou de férias por um mês” ((risos)). Isso eu acho que consigo fazer. Eu não preservo muitos finais de semana, mas eu preservo o período de férias. No período de férias eu, de fato, estou de férias.* (E349, itálicos nossos)

Em boa medida, essa estratégia de preservação do tempo de não trabalho docente associa-se à não utilização de tecnologias digitais e móveis, tais como, computadores, tablets, celulares etc., durante os finais semana, os feriados e as férias. Todavia, a recusa de utilização das tecnologias digitais e móveis no próprio processo de trabalho docente, por si só, constituiu-se numa outra estratégia utilizada pelos professores para controlar o tempo de trabalho.

Hoje de manhã, quando eu cheguei na Unicamp, [...] encontrei [...] um professor mais velho [professor com mais tempo de trabalho] do departamento. E, papo vem, papo vai, e a conversa do professor era a seguinte: “Vocês [professores com menos tempo de trabalho] precisam aprender a se desviar da burocracia, porque a imagem que eu tenho da Unicamp, às vezes, é que isso aqui é um grande poço de areia movediça [...]. Se você der mole você está em cargo aqui, está em cargo lá, você tem não sei quantas coisas para fazer aqui, as pessoas te acham, você tem não sei quantas teses”. E falou: “Sabe como foi uma das formas que eu encontrei para não cair nesse tanque de areia movediça de cabeça? *Eu não tenho celular, ninguém me acha. Eu não tenho celular. E se tenho, não dou o meu número*”. *Essa é uma forma de defesa: “O cara não pode me ligar: ‘Ah, Fulano, está acontecendo tal coisa, você não pode vir?’, ‘Ah, Fulano, tem uma banca assim, assim, assado, de última hora, você não pode...’, “Eu respondo e-mail numa linha, quando respondo”.* *Essa é uma forma de defesa.* (E350, itálicos nossos)

Eu não tenho celular, nunca aderi, [...] porque isso impede o sossego completamente. Os colegas dizem que eu sou meio bizarro nessas coisas, [...] estranho ((risos)).

P: Por que o senhor não tem celular?

E: Não, nunca usei celular. [...]. *Eu nunca usei celular e acho que não é necessário. E continuo não usando. Agora eu não quero mesmo, não quero ((risos)).* Alunos já me ofereceram

celular: “Eu te dou um celular”. Eu falei: “Não é um problema de comprar, porque eu não posso comprar um celular, é que *eu não quero um celular*. [...]”.

P: Você acha que isso é uma estratégia?

E: *Acaba sendo uma estratégia de sobrevivência da minha parte, evidente.* (E351, itálicos nossos)

[...] a gente tem essa coisa das novas tecnologias, da *internet*, do *e-mail*, do *WhatsApp*. Eu estava falando com uma colega ontem. A professora [...]: “Ai, eu estou recebendo um monte de *WhatsApp* de aluno”. Eu falei: “[...] *não dê o WhatsApp para aluno. E-mail eu já resisti a dar há anos, agora eu dou. Mas WhatsApp, não dá!*”. *Porque há muita invasão mesmo dos espaços que precisam ser preservados.* (E352, itálicos nossos)

O controle do tempo de trabalho pelo professor também pode se dar pela construção de momentos de lazer, sobretudo, ao final da jornada de trabalho, a partir da realização de atividades como assistir televisão (programas, filmes, seriados etc.), cozinhar (almoço, jantar etc.), ler um livro (literatura, ficção etc.) ou ir ao bar com os amigos (*happy hour*). Ao vivenciar momentos de lazer, o professor, além de não estender a sua jornada de trabalho, consegue descansar, relaxar e se entreter, após um dia ou uma semana de trabalho.

[...] *uma das coisas que eu mais tenho feito [...], pelo menos uma ou duas vezes por semana, nessa semana de segunda a sexta, a semana de trabalho, é assistir seriado a noite.* [...]. Eu fico [...] numa situação de passividade mesmo frente ao que está sendo apresentado *para desligar um pouco a cabeça e sair do ritmo.* Eu faço isso muito a noite porque se eu carrego trabalho para além das nove da noite a cabeça continua funcionando, eu demoro para dormir e aí no dia seguinte era terrível, ficava indisposta para trabalhar. Então, *eu tenho utilizado isso como estratégia para desligar um pouco, virar uma chavinha, relaxar, não pensar em nada.* (E353, itálicos nossos)

[...] como eu sei que acabo indo até as nove [da noite trabalhando], *eu me obrigo a tentar fazer coisas para mim* nessa parte da manhã, justamente por isso, sei lá, *cozinhar o meu almoço*, que é uma coisa que eu não consigo fazer durante a semana e que *eu gosto de fazer, me descansa.* (E354, itálicos nossos)

[...] eu gosto de literatura. [...] *Eu gosto muito de literatura como lazer.* [...] Eu leio muita literatura. *Antes de dormir uma das últimas coisas que eu faço é ler literatura, é relaxante para mim.* (E355, itálicos nossos)

[...] *o bar no fim da tarde. Muita gente fala: “Vamos tomar uma cerveja?”, uma vez por semana, pelo menos.* [...] como a gente é todo mundo novo, a gente tem tentando construir uma amizade, e essa amizade passa por um outro espaço que não é aqui interno, porque aí seria muito triste ((risos) só ser dentro do espaço de trabalho. Então, a gente tem tentado se encontrar fora daqui nesses espaços. *Uma vez por mês, pelo menos, a gente tem conseguido ir tomar uma cerveja com alguns professores, mais jovens, mais velhos, a gente tem tentado fazer isso.* (E356, itálicos nossos)

A taylorização da vida privada constitui-se numa outra forma de resistência docente individual. Ela opera de maneira inversa ao controle do tempo de trabalho, pois, ao invés do professor limitar o tempo de trabalho docente, ele controla o tempo de não trabalho relativo à sua vida privada, como o tempo dedicado à família, aos amigos etc. Para isso, o professor

subdivide e agenda as atividades relacionadas à sua vida privada, para que, durante a sua jornada de trabalho diária, semanal ou mensal, o tempo de trabalho docente não invada e se aproprie do tempo de não trabalho. A princípio, a taylorização da vida privada pode parecer uma forma de resistência docente individual um tanto inusitada, mas, para os professores, ela é uma das formas mais eficientes de, minimamente, preservar a sua vida pessoal e familiar.

[...] *hoje conciliar a vida particular, minha vida afetiva, familiar, com a vida profissional é uma das maiores dificuldades que eu tenho, se não for a maior.* Isso é algo que me leva a pensar o quanto que esta lógica é cruel, como ela penaliza aquele que está fora, quem está fora do sistema. *Tem família, aquela coisa toda.* (E357, itálicos nossos)

A coisa de ter o dia da semana fechado para dar aula acaba virando *o espaço para eu existir na minha vida privada. Eu tenho que organizar uma agenda que eu me forço a não realizar nenhuma outra atividade.* Então, sei lá, teve um final de semana, um sábado que eu não fiz nada, não faço nada do trabalho, porque era o casamento [...] [de alguém da família]. Não dá para fazer nada no dia do casamento! Você cria uma rotina, tem que se dedicar àquela atividade. Ou é aniversário de alguém, então você fecha, sei lá, você fecha para ir nesse aniversário. E aí eu penso que, às vezes, *eu acabo taylorizando um pouco a minha vida privada,* [...] assim, quando o “bicho começa a pegar” muito, que é no final do semestre, que eu percebo que eu parei de ir ao cinema, parei de, sei lá, fazer uma refeição com o meu namorado, *eu começo organizar umas coisas.* Então, sei lá: “Cinema na segunda à noite? Vamos fazer alguma coisa para ter um tempo juntos? Assim, para a gente conviver, porque parece que cada um está fazendo uma coisa”. *A gente acaba organizando até mais a rotina da vida privada para ter tempo, tempo fora, de existir fora do trabalho, do que propriamente a agenda de trabalho,* que por serem demandas que vão aparecendo, coisas que a gente não consegue desligar mesmo, não quer desligar, quer continuar lendo um livro, quer continuar escrevendo o artigo, está interessado naquela tese e continua lendo. Eu fico pensando que é um pouco isso, *às vezes [...] eu acabo taylorizando a vida privada para conseguir ter um espaço de respiro for dessas atividades. Não que elas me sufoquem, mas não é saudável.* [...]. Porque o que eu percebi o ano passado [...] foi que chegou um momento que eu simplesmente estava deixando de ver os meus amigos. [...]. A amizade, a gente continua falando por *e-mail,* às vezes, *WhatsApp,* essas ferramentas, mas, assim, aquele momento de se encontrar realmente, de sentar e conversar, dividir uma refeição, partilhar uma mesa, um fim de semana gostoso, eu comecei a perceber que não estava acontecendo [...]. E aí quando eu percebi, quando acendeu essa luz, eu fiquei um pouco assustada. Falei: “Nossa! Eu preciso...”. E aí *eu tento fazer essas estratégias,* falo assim: “Essa semana eu janto com Fulano, semana que vem janto com Sicrano”, para, minimamente, manter um contato. Mas tem uns momentos que a gente perde o controle mesmo de se organizar. (E358, itálicos nossos)

[...] as colegas com as quais eu tenho conversado aqui tem se utilizado desse *artifício* de, assim, *“Quando eu estou com os meus filhos eu estou com os meus filhos”* [...]. *Os filhos acabam ajudando a organizar o trabalho,* a não deixar virar um negócio de 14, 15 horas por dia, que é o que, às vezes, a gente acaba fazendo sem querer. (E359, itálicos nossos)

Por fim, a resistência docente individual também pode assumir a forma do cuidado de si, isto é, quando o professor, de maneira intencional, cria estratégias para cuidar da sua saúde. No caso dos professores entrevistados, a realização regular de atividades físicas constitui-se na principal estratégia utilizada para o cuidado de si. Ao recorrer à realização de atividades físicas, o professor dedica-se a uma outra atividade, que não seja a atividade de

trabalho, podendo, desse modo, cuidar da sua saúde física e mental e se reconectar consigo mesmo.

[...] no meu caso, eu acordo, trabalho, *vou fazer ginástica*, volto, trabalho. (E360, itálicos nossos)

[...] o que eu tenho feito, *estrategicamente*, [...] eu tenho reservado as manhãs de segunda e sexta para fazer as minhas coisas da vida privada. Então, segunda e sexta, por exemplo, são dias que *eu vou no pilates*. (E361, itálicos nossos)

Faço, pilates ((risos)). Isso que acho que é uma coisa importante. *Eu falo para todos os meus colegas: “Não abram mão de fazer atividade física”*. [...] *é um momento que você reequilibra um pouco*, porque senão [...] o corpo vai ficando. [...] de fato, *é importante que eu faça atividade física, pelo menos duas vezes por semana*. [...] *é uma forma de fazer o seu corpo trabalhar também, não só a sua cabeça. É uma hora do seu dia em que você só tem que pensar naquilo*, você só tem que pensar em executar um exercício corretamente. Acho que isso é importante. *Você se concentra em você também - tem essa dimensão*. [...] para trabalhos que exigem, que são muito intelectuais, esse momento de você não deixar o seu corpo para trás é importante. [...] *é um momento de concentração em outra coisa, que não tem nada a ver com o trabalho, com nada*. Acho importante. (E362, itálicos nossos)

Agora, outras *formas de defesa*, você fala: “Meu, o negócio é o seguinte: preciso sair daqui”. Então, aquela coisa de você não conseguir desligar quando chega em casa, [...] *[um professor] vai fazer pilates*, [...] *[outro professor] vai correr*, *eu estou fazendo natação duas vezes por semana*. *Eu tenho certeza que durante 100 minutos da minha semana eu não estou pensando na universidade*, que durante 50 minutos de quarta, 50 minutos de sexta, eu estou nadando, eu estou fazendo outra coisa [...]. Então, *eu vou fazer atividade física*, *o outro vai fazer pilates*, *vai fazer yoga*, *vai correr*, *vai andar na esteira*, *vai entrar numa academia*, enfim. Porque *eu tenho certeza que em algum momento da minha semana eu tenho que parar! Eu tenho que forçar, eu tenho que ser forçado a parar, porque senão é o tempo todo isso daqui. E não dá. É humanamente desaconselhável*. (E363, itálicos nossos)

Para manterem a sua própria humanidade, e não se metaforsearem em verdadeiras máquinas de ensinar, de pesquisar, de orientar, de administrar, de dar parecer etc., os professores empregam diferentes estratégias individuais para limitar a carga de trabalho e/ou preservar o tempo de não trabalho docente. Diante da intensificação do trabalho e do adoecimento docente, os professores constroem, individualmente, formas de resistência docente. No caso dos professores investigados, o controle do tempo de trabalho, a taylorização da vida privada e o cuidado de si constituem-se nas principais formas de resistências docentes individuais.

7.2.2. Resistências docentes coletivas: “ou a gente se apoia um pouco uns nos outros e constrói mecanismos de solidariedade, ou é muito difícil”

“Ou a gente se apoia um pouco uns nos outros e constrói mecanismos de solidariedade, ou é muito difícil”. (E364)

Fundamentando-se em Bernardo (1991), Melo (2010, s. p., *itálicos nossos*) destaca que “a *resistência docente* compreende, pois, *ações* individuais, *grupais e/ou coletivas*, contra as relações sociais, sendo expressão, portanto, da polarização entre docentes e seus empregadores”. Neste sentido, as resistências docentes coletivas podem ser tanto grupais, abrangendo pequenos grupos de professores, quanto coletivas, envolvendo a categoria como um todo. Ainda com base em Castoriadis (1985) e Bernardo (1991), respectivamente, Melo (2009; 2010) enfatiza que as resistências docentes coletivas podem ser caracterizadas em *lutas explícitas e implícitas* e em *resistências passivas e ativas*.

As lutas explícitas referem-se àquelas protagonizadas pelos *sindicatos, partidos, como greves importantes* e são compreendidas como momentos históricos do segundo tipo de lutas. *As lutas implícitas* referem-se ao processo permanente de *organização e ação cotidianas*. [...]. Nas *lutas cotidianas* nascem os elementos embrionários de uma *nova forma de organização social, de um novo comportamento, de uma nova mentalidade humana. A luta implícita é, pois, o reverso do trabalho cotidiano*. (MELO, 2009, p. 71, *itálicos*)

As formas [de resistência] coletivas, passivas (greves em que os trabalhadores ausentam-se do trabalho e se recolhem aos respectivos domicílios) ou ativas (manifestações coletivas em que cada participante tende a empenhar-se tão ativamente como o próprio organismo enquanto coletivo), são aquelas em que os trabalhadores se reúnem num organismo único, de modo que o ponto de referência é a globalidade dos que nela estão empenhados. Em sua perspectiva, os conflitos que se organizam de forma coletiva e ativa, e apenas eles, rompem positivamente com a disciplina capitalista, substituindo-a por outro sistema de relacionamento social, sendo essa a sua definição da autonomia dos trabalhadores na luta. (MELO, 2010, s. p.)

Sendo assim, é um erro crasso considerar, em primeiro lugar, que, diante das transformações nas condições de trabalho dos professores na universidade pública, inexistam resistências docentes coletivas, e, em segundo lugar, que o sindicalismo docente seja única maneira dos professores resistirem coletivamente. Ainda que com alguma dificuldade, os professores constroem diferentes formas de resistência docente coletivas. Considerando os depoimentos dos professores entrevistados, as resistências docentes coletivas podem ser agrupadas de duas diferentes formas: (i) no sindicalismo e (ii) na solidariedade docente.

O sindicalismo docente constitui-se na forma mais explícita e ativa de resistência coletiva dos professores, pois é protagonizada pelas ações da ADunicamp, seção sindical do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN). Na perspectiva dos professores entrevistados, o sindicalismo docente, ainda que combativo, traria apenas pautas reivindicativas limitadas à dimensão econômica-corporativa (salário, aposentadoria etc.), adotando uma postura defensiva face às atuais condições de trabalho e ao adoecimento docente.

[...] a impressão que eu tenho é que a diretoria da ADunicamp [...] está cada vez mais distante da realidade do trabalho dos professores [...]. [...] no sentido das pautas que trazem, porque, enfim, parede de amianto, teto de amianto, é direito do trabalho, quer dizer, é saúde do trabalhador, mas a gente não discute isso, enfim, excesso de jornada de trabalho, excesso de trabalho, é direito do trabalhador, [...] contratar mais pessoas é uma discussão trabalhista, não é uma discussão só sobre universidade pública, é uma discussão sobre condições de trabalho, no fim das contas, porque a gente acaba sendo sobrecarregado nesse contexto. (E365)

O principal instrumento de luta dos professores no sindicalismo docente são as greves, as paralizações, as manifestações etc. Todavia, nos últimos tempos, em razão da não adesão e/ou participação efetiva dos professores nessas atividades, o sindicalismo docente tem encontrado dificuldades para se afirmar como uma forma ativa de resistência docente. Isto porque, ainda que haja greves, paralizações, manifestações etc., muitos professores não aderem e/ou participam dessas, pois parecem estar mais preocupados com suas próprias carreiras do que com o arrocho salarial e a degradação das condições de trabalho e emprego.

Nós temos uma política salarial que nos custa... Nossa! *Dois anos atrás fizemos uma greve complicada, pesada, mas que ainda a gente está conseguindo resistir, com uma certa imagem quixotesca, muito parcialmente. Eu acho que há setores da universidade que não tem o mesmo engajamento na defesa das condições de trabalho e de salário, ultimamente mais de salário. É incrível! As greves me parecem muito ainda concentradas na Faculdade de Educação, no IFCH e no IEL, talvez um pouco mais no Instituto de Artes, até mesmo aqui pertinho na Economia. Acho que as greves não são tão intensas. E são formas de resistência porque é salário, em suma, se eu reduzo o salário eu vou fazer outra coisa, projetos de pesquisa em associações com empresas, vou complementar com outras atividades, até mesmo extensão.* (E366, itálicos nossos)

Vou dar um exemplo: a greve que teve o ano passado aqui na universidade. [...] Veja, *num Instituto de [Filosofia e] Ciências Humanas a assembleia mais numerosa de docentes teve 12, 13 professores, porque se decretou a greve e foi todo mundo para casa, os professores, os docentes, e nós temos aqui cento e poucos docentes.*

P: Os professores estavam fazendo o que em suas casas?

E: *Cada um foi cuidar da sua vida. A gente até... a piadinha que tinha entre nós aqui, era a “greve do pijama”, todo mundo foi para casa vestir pijama e esperar a greve acabar, seja lá o que fosse acontecer. [...]. Então, [...] o ano passado foi um cenário muito ilustrativo de um certo momento peculiar nosso, evidentemente, sem querer ser pessimista, [...] cada um preocupado consigo. ((Silêncio)).* (E367, itálicos nossos)

Amanhã tem paralisação, então não sei como que vai ser toda essa história, *mas eu tinha planejado chegar aqui bem cedo para já entrar no modus operandi meio de trabalho* [...]. (E368, itálicos nossos)

As resistências docentes coletivas também podem assumir a forma de solidariedade docente. Ao contrário do sindicalismo, a solidariedade docente representa uma forma implícita e passiva de resistência coletiva dos professores, pois ocorre no cotidiano de trabalho e parece não almejar uma transformação radical das atuais condições de trabalho docente, marcadas pela intensificação do trabalho, pelo produtivismo acadêmico e pelo adoecimento docente. A solidariedade docente constitui-se num conjunto de ações grupais, que ocorrem no interior de grupos de pesquisa, departamentos, linhas de pesquisa, programas de pós-graduação, entre professores de uma mesma área de atuação, dentre outras possibilidades. Essas ações grupais, tais como o compartilhamento de atividades, a criação de um ambiente colaborativo e de auxílio mútuo, a construção de coletivos de trabalho entre os professores, em suma, “formas de solidariedade” (E369), representam, a nosso ver, na principal forma de resistência coletiva construída pelos professores investigados.

Num certo momento da entrevista eu falei que eu tinha encontrado com [...] [dois professores com menos tempo de trabalho], que a gente falou: “A gente vai adoecer aqui. Então, a gente precisa criar uma forma de defesa”. O que a gente chama, o que [...] talvez seja algo que a gente discutiu entre nós, que seriam *formas de solidariedade*. Porque o negócio é o seguinte: [...] não dá para fazer tudo sozinho. Se a gente cair nisso é uma armadilha que a gente vai se ferrar. [...]. Então, *estratégia de solidariedade*: “Tem que escrever artigo?”, “Divide o artigo”. Não estou falando de picaretagem, eu estou falando de coautoria, de fazer as coisas em dupla, de propor eventos em dupla, porque você, enfim, sai... Tem que fugir da competição. Você tem que ter uma rede, tem que construir uma *rede de solidariedade e não de competição*, tem que fugir da ilusão que eu vou resolver tudo sozinho, que eu vou dar conta de fazer tudo sozinho, que eu estou sozinho etc., porque se eu cair nessa armadilha eu morro amanhã. “Eu morro” metaforicamente, mas daqui a alguns anos eu estou morto, porque não dá conta. [...]. Eu e [uma professora com menos tempo de trabalho], a gente propôs uma comunicação [...] em dois; [...] [outros dois professores com menos tempo de trabalho] a mesma coisa. [...] A gente montou um grupo de estudos para os nossos orientandos para a gente meio que orientar conjuntamente [...], para ter um momento de discussão coletiva com aqueles que se interessam pela área [...] e os nossos orientandos estão lá e a gente tem uma discussão coletiva com todo mundo. Então, é uma *forma de solidariedade*. Dividir cursos, às vezes. Isso, eu estou falando de uma *solidariedade acadêmica*. (E369, itálicos nossos)

Eu falei isso algumas vezes para os colegas: “Nós somos um departamento pequeno e sempre seremos um departamento pequeno [...]. Enfim, a gente vai ficar aqui, 14 professores, 15, por aí. Então, é o seguinte: ou a gente parte para uma *estratégia de coleguismo e solidariedade* entre nós ou a gente não vai aguentar”. Para mim eu não vejo outra opção que não seja essa. Assim, esse modelo de intelectual, cada um trabalhando no seu gabinete, tendo a sua vida e se juntando uma vez por mês no departamento, a gente não tem condições de dar conta. Seja porque a gente tem muito mais demandas, seja porque os programas de pós-graduação são maiores, seja porque a carga didática da graduação é cada vez maior porque o número de alunos é cada vez maior. A gente não vai conseguir. *Ou a gente se apoia um pouco uns nos outros e constrói mecanismos de solidariedade, ou é muito difícil*. Essa ideia do “cada

professor é uma ilha” ela não vai funcionar [...]. Isso para mim é muito claro. Ela precisa ser uma *aposta coletiva*. (E370, itálicos nossos)

Nos depoimentos dos professores entrevistados evidenciam-se formas de solidariedade docente na universidade pública, isto é, uma ação objetiva, constante e dinâmica de caráter coletivista de trabalho e de produção docente, que procura atenuar, ainda que de maneira precária, a intensificação do trabalho, o produtivismo acadêmico e o adoecimento docente. Portanto, a solidariedade docente, enquanto forma de resistência coletiva implícita e passiva dos professores, é construída por meio de “formas de solidariedade”, “estratégia de solidariedade”, “rede de solidariedade e não de competição”, “solidariedade acadêmica” (E369), “estratégia de coleguismo e solidariedade”, “mecanismos de solidariedade”. Trata-se de “uma aposta coletiva” (E370), ainda que tímida e de ação limitada, por parte dos professores de sociologia da Unicamp.

A gente tenta fazer, inclusive, no [...] [departamento], no [...] [grupo de pesquisa], na linha de pesquisa [...], *a gente tenta, na medida do possível, ser um grupo, trabalhar com referência a isso, que não deixa de ser uma forma de resistência*. Senão é melhor realmente a gente se aposentar e ir embora. Mas é muito difícil porque é uma micrológica dentro de uma lógica muito mais poderosa, muito maior. Então, não é nada fácil. Mas, ainda *a gente tenta resistir na medida do possível*. [...]. *É um grupo, é um grupo*. (E371, itálicos nossos)

7.3. Transformações nas condições de trabalho docente e resistências: “resistir para não piorar”

“[...] é algo quase heroico, resistir para não piorar ((risos)).” (E372)

Em entrevista concedida no final dos anos de 1970 ao Folhetim, suplemento dominical de cultura do jornal *Folha de S. Paulo*, o sociólogo “libertário” e incansável crítico da burocracia (na universidade), Maurício Tragtenberg era questionado pelo jornalista Laerte Zigiati sobre “Como combater o academicismo?”, e assim respondia:

Fundamentalmente, a realidade é dialética. A mesma realidade que cria o academicismo, que cria o saber oficial, que cria a ideologia oficial, que se esclerosa e se cristaliza através dos manuais oficiais e livros didáticos, essa mesma realidade cria também a contra-ideologia. Essa mesma realidade cria o seu oposto. (TRAGTENBERG, 1978, p. 13)

Parafraseando este autor, e a título de conclusão desse capítulo, podemos dizer que a mesma realidade que cria as transformações nas condições de trabalho docente na

universidade pública, que cria a intensificação do trabalho, o produtivismo acadêmico e o adoecimento docente, essa mesma realidade, por ser dialética, cria também as resistências docentes individuais, o controle do tempo de trabalho, a taylorização da vida privada e o cuidado de si, e coletivas, o sindicalismo e a solidariedade docente, para atenuar as consequências advindas das transformações nas condições de trabalho. É claro que “Não é algo que a gente gostaria que fosse. Precisa ter associações [docentes] que realmente consigam influenciar um algo mais, um coletivo maior” (E373), mas trata-se de um começo. E por que não, como nos diz Tragtenberg (1978), da construção, ainda que inicial, de uma “contra-ideologia”?

VIII. ORIENTAÇÕES A UM JOVEM PROFESSOR

“Ouça um bom conselho
 Que eu lhe dou de graça
 Inútil dormir que a dor não passa
 Espere sentado
 Ou você se cansa
 Está provado, quem espera nunca alcança”
 (HOLANDA, 1988)

É conhecido o ditado popular que diz: “Se conselho fosse bom, não se dava, se vendia”. Com efeito, ditados como esse guardam em si conhecimentos e saberes das classes populares, paulatinamente acumulados, de geração em geração. Contudo, nem por isso são eles sempre verdadeiros, ou seja, equivalentes à realidade social.

[...] tem uma estratégia no meu núcleo familiar mais próximo, quer dizer, dos meus pais, [...], com algumas máximas que ficaram para mim [...] a vida toda: “Quem casa quer casa”, você tem que ter casa própria. [...]. “O aluguel dorme com a gente”, você precisa guardar dinheiro para comprar uma casa própria. [...]. “Quem faz a escola é o aluno” [...], você tem que ter interesse, tem que estudar. *Essa coisa de frase é que nem ser martelado na sua cabeça como uma forma de socialização o tempo todo. [...]. E acaba se tornando uma verdade.* (E374, itálicos nossos)

No caso do ditado popular em tela, “Se conselho fosse bom, não se dava, se vendia”, somos levados a acreditar que um conselho dado por alguém não apresenta qualquer benefício a quem o ouve. Como explicar, então, a emergência de inúmeros *coaches*, consultores, livros de autoajuda e de motivação, que vendem conselhos aos milhões para se atingir o suposto sucesso na vida profissional, pessoal, familiar e, até mesmo, na vida acadêmico-científica¹³⁶?

Conselhos são apenas conselhos, isto é, opiniões, ensinamentos, lições ou advertências quanto ao que se deve fazer em determinada situação ou sobre determinado assunto. Em geral, os conselhos são dados por pessoas mais velhas e/ou experientes às pessoas mais jovens e/ou inexperientes, e não necessariamente é preciso pagar por eles. Contudo, há os bons e os maus conselhos.

Nicolau Maquiavel (1469-1527), pensador fiorentino que nos legou *O Príncipe*, uma das primeiras teorias políticas modernas sobre o Estado, considerava que “os bons conselhos, de onde quer que provenham, nascem da prudência do príncipe e não a prudência do príncipe dos bons conselhos” (MAQUIAVEL, 1973, p. 106). Ou seja, o que faz um conselho ser bom ou ruim não é exatamente o seu conteúdo, mas sim o bom senso daquele que o toma para si.

¹³⁶ Ver, dentre outros: Gilson Luiz. *Administração da vida científica*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 142 p. e Germano, William P. *Cómo transformar tu tesis em libro*. Madrid: Siglo XXI, 2008. 155 p.

O engenhoso fidalgo Dom Quixote da Mancha, do escritor espanhol Miguel de Cervantes (1547-1616), considerava os conselhos como documentos que adornavam o corpo e a alma. Por ocasião de Sancho Pança, seu fiel escudeiro, tornar-se falsamente governador da ilha de Barataia, Dom Quixote deu a ele uma porção de conselhos. E Sancho, considerando-os tão bons, mas não se lembrando de todos eles, logo solicitou a Dom Quixote que os desse por escrito, embora não soubesse ler nem escrever.

- Senhor - respondeu Sancho -, bem vejo que tudo quanto Vossa Mercê me disse são coisas boas e proveitosas, mas de que me servem elas, se de nenhuma me lembro? É verdade que não me esqueço de não deixar crescer as unhas e de casar logo que se ofereça ocasião, mas lá de todos esses badulaques e enredos e trapalhadas, lembro-me tanto como das nuvens do ano passado; e então, será mister que Vossa Mercê me dê tudo isso por escrito, que, apesar de não saber ler nem escrever, dou o papel ao meu professor, para que mos meta na cabeça e mos recorde sempre que for necessário ao meu bom governo. (CERVANTES, 1998, p. 438-439)

A partir dessa pequena digressão percebemos o quão importante são os conselhos, principalmente aqueles oferecidos de bom grado e por pessoas que querem realmente nos auxiliar. Aqui, portanto, não se trata de conselhos vendáveis de *coaches*, consultores, livros de autoajuda e de motivação, mas sim de conhecimentos e saberes, sejam eles populares ou eruditos, fundamentados pelo crivo da experiência. O conselheiro, aquele que aconselha, fornece ao aconselhado, aquele que recebe o conselho, informações valiosas que, a duras penas, teve ele que aprender muitas vezes por tentativa e erro.

Considerando que esse estudo diz respeito ao trabalho de professores de sociologia da Unicamp em suas múltiplas dimensões, parece-nos oportuno perguntarmos: os professores de sociologia têm por costume dar conselhos aos seus colegas mais jovens sobre o trabalho docente na universidade? Vejamos a seguir dois exemplos que parecem confirmar tal prática.

Em memorável conferência dirigida aos estudantes da Associação dos Estudantes Livres da Baviera na Universidade de Munique em 1917, Max Weber (1864-1920) discursou sobre *A ciência como vocação*. Num determinado momento dessa conferência, dizia ele:

Quando um jovem cientista nos procura para pedir conselho, com vistas à sua habilitação, é-nos quase impossível assumir a responsabilidade de lhe aprovar o desígnio. Se se trata de um judeu, a ele se diz com naturalidade: lasciate ogni speranza ^[137]. *Impõe-se, porém, que a todos os outros candidatos também se pergunte. “Você se acredita capaz de ver, sem*

¹³⁷ Locução italiana que significa “deixai toda a esperança”. Sendo Weber um erudito, é provável que ele tenha feito alusão à passagem d’*A Divina Comédia*, do escritor italiano Dante Alighieri (1265-1321), em que se acha colocada na porta do Inferno a seguinte inscrição: “*Lasciate ogni speranza, voi ch’entrate!*” (“Deixai toda a esperança, ó vós que entraís!”).

desespero nem amargor, ano após ano, passar à sua frente mediocridade após mediocridade?” Claro está que sempre se recebe a mesma resposta: “Por certo que sim! Vivo apenas para minha vocação”. Não obstante, eu, pelo menos, só conheci muito poucos candidatos que tenham suportado aquela situação sem grande prejuízo para suas vidas interiores. (WEBER, 2002, p. 23-24, *itálicos nossos*)

Nesse trecho, observamos que Weber dá dois conselhos aos jovens cientistas que pretendem se habilitar ao posto de *Privatdozent* nas universidades prussianas do início do século XX¹³⁸. Se o jovem cientista fosse judeu, Weber aconselhava-o dizendo que ele dificilmente conseguiria tal posto, pois “a ‘liberdade de ciência’ existe, na Alemanha, dentro dos limites da aceitabilidade política e eclesiástica. Fora desses limites, não existe de modo algum” (WEBER, 1989, p. 63)¹³⁹. Por sua vez, se o jovem cientista fosse não judeu, embora esse pudesse conseguir a habilitação como *Privatdozent*, Weber (2002, p. 22) advertia que tal posto exigiria dele, “não apenas as qualificações do cientista, mas também as de professor”, ou seja, teria ele que lidar, ao mesmo tempo, com a genialidade dos livros e a mediocridade dos estudantes, mediocridade essa expressa pelo “jovem norte-americano [que] faz de seu professor uma ideia simples: é quem lhe vende conhecimentos e métodos em troca de dinheiro pago pelo pai, exatamente como o merceiro vende repolhos à mãe. Nada além disso” (WEBER, 2002, p. 43-44).

O costume de dar conselhos aos colegas mais jovens não é exclusividade dos professores de sociologia da Alemanha ou do início do século XX. No documentário dirigido por Pierre Carles, *A sociologia é um esporte de combate* (2001), podemos acompanhar o dia-

¹³⁸ Em relação ao processo de habilitação ao posto de *Privatdozent*, Edward Shils (1910-1995), organizador dos escritos de Weber “sobre a universidade”, esclarece-nos que “fora procedimento quase universal na Alemanha que os que desejavam seguir uma carreira acadêmica - e, finalmente, atingir uma cátedra - se habilitassem. A habilitação acarretava necessariamente a apresentação de uma monografia de que constassem os resultados de pesquisa original realizada alguns anos depois de haver recebido o grau de doutor; exigia-se que essa monografia fosse consideravelmente mais consistente do que a dissertação doutoral. Além disso, o candidato fazia uma preleção pública diante da congregação e, a seguir, era examinado nominalmente por seus membros. Era, então, admitido com *status* de *Privatdozent*. Não recebia salário; recebia apenas as taxas *per capita* dos estudantes que frequentavam suas preleções. Ao mesmo tempo, tinha liberdade de lecionar sobre qualquer assunto que escolhesse dentro de sua área geral de competência. O *Privatdozent*, ao contrário do professor [*Dozenten*], não era funcionário do governo. Não gozando de nenhum dos privilégios, estava livre também das obrigações impostas aos que pertenciam ao serviço público. Sua nomeação era assunto inteiramente interno da universidade, sobre a qual o governo do estado não possuía qualquer jurisdição legal. [...]. Os professores, particularmente os professores catedráticos (ou “efetivos”), eram quase sempre escolhidos do estoque de *Privatdozent*.” (in WEBER, 1989, p. 40, nota 3).

¹³⁹ A propósito, o caso de George Simmel (1858-1910), sociólogo alemão e judeu, é emblemático: “Que Simmel só tenha conseguido sua nomeação como professor ordinário na Universidade de Estrasburgo (sintomaticamente uma cidade junto à França), uma universidade completamente fora dos mais importantes círculos de influência e prestígio, é a contrapartida da impossibilidade de conseguir um posto em uma universidade importante como Berlim, Munique ou Heidelberg (nesta última Simmel fez uma tentativa frustrada de ingresso em 1908). Decerto Simmel não foi o único, no âmbito universitário prussiano, a sofrer com os problemas da discriminação e do anti-semitismo” (WAIZBORT, 2000, p. 538).

a-dia de Pierre Bourdieu (1930-2002), consagrado sociólogo francês, em atividades, tais como, entrevistas à pesquisadores, programas radiofônicos e televisivos, participação em debates públicos em instituições acadêmicas e associações culturais, reuniões de trabalho com sua equipe de pesquisadores e seus auxiliares administrativos, aulas e exposições etc., além de seu engajamento em movimentos sociais do seu tempo. Mas, é numa reunião particular com Loïc Wacquant, seu ex-aluno e um dos seus principais colaboradores, que Bourdieu oferece um conjunto de conselhos referentes ao trabalho do professor nas atividades de pesquisa:

Pierre Bourdieu (PB): *Você roda demais. É verdade, você roda demais. Isso não é saudável! Não pode ser bom psicologicamente [...].*

Loïc Wacquant (LW): É também uma maneira de evitar, de se agarrar no trabalho obrigatório. É uma técnica de procrastinação.

PB: Sim, mas isso não é bom. Agora, há urgência. *Nos próximos três anos, tem de fazer três livros!*

LW: Sei disso. Já comecei. Um sinal! ((risos))

PB: Não, isso poderia ter sido muito melhor. *Podia ter feito algo muito mais rápido, a partir de uma aula, um livrinho como fiz “Sobre a televisão”¹⁴⁰, pequeno, leve. E depois um segundo livro levando mais tempo, do que algo assim. Este aí é um bastardo: é um livro de combate com rigidez científica¹⁴¹, enquanto deveria ter feito um pouquinho mais...*

LW: Ou um pouco menos!

PB: Azar, é assim mesmo. [...]. *Uma maneira de controlar é através dos prazos. Exemplo: “A Zona”¹⁴², se não tivesse os prazos, a introdução teria umas 150 páginas e depois, tá perdido.*

LW: Não, mas eu percebi isso. Me imponho critérios completamente débeis. [...]. É assim que se aprende, aos poucos.

PB: Sim, mas veja, o tempo passa ao mesmo tempo. É verdade, o tempo passa ao mesmo tempo. Claro que não quero aporrinhá-lo, mas, o fato é que depois você vai ter pânico, vai dizer...

LW: Agora percebo que só tenho uma coisa a fazer: preciso sentar e escrever livros. Não vou mais escrever 100 artigos. Isso não me interessa.

PB: *Precisa só fazer isso durante o ano. É chato dizer isso. Ao menos a fase da redação deveria ser séria... Durante três meses só fazendo isso. Porque são milhares de pequenas decisões: ponho aqui, ponho lá... Precisa pensar nisso somente. Sei, por exemplo, que para os grandes livros frequentemente todo trabalho empírico já estava feito. Em geral, no verão, tão comprido, partia de junho até o final de setembro. Não só fazia isso: tênis, piscina, fazia coisas assim, mas só tinha isso em mente. Amiúde, coisinhas como mudar um subtítulo, por exemplo. Às vezes, tá bloqueado, dizendo: “Pensava que era uma parte de fato, era um capítulo...”*

LW: Isso muda o livro.

PB: Totalmente. *O tempo todo, é uma espécie de coisa obsessiva e, portanto, se interromper com uma viagem, algo assim, não é possível, você desconecta. Basta retomar 15 dias. Quando o corte é forte, esqueço tudo.*

LW: Então é preciso reler...

¹⁴⁰ Referência ao livro: Bourdieu, Pierre. *Sobre a televisão*. Tradução de Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. 143 p. [1996. 96 p.].

¹⁴¹ Referência ao livro: Wacquant, Loïc. *As prisões da miséria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 208 p. [1999. 189 p.].

¹⁴² Referência ao capítulo de livro: Wacquant, Loïc. A Zona. In: Bourdieu, Pierre. (Coord.). *A miséria do mundo*. Vários tradutores. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997 [1993], p. 177-202.

PB: *É o que faço quando interrompo, até da noite para o dia seguinte, estando no meio duma frase, escrevo linhas de transição, porque aconteceu muito de eu não saber acabar uma frase que eu comecei. Há intervalos de... Ora, a fortiori, oito dias. Sei lá, oito dias, três conferências, quinze pessoas diferentes, três línguas. Faz-lhe um efeito absolutamente inacreditável. É por isso que penso que você precisa de dois anos...*

LW: No ano que vem, ao voltar de Nova York para Berkley, acho que fico o ano inteiro em Berkley, inclusive o verão. Porque quero acabar tudo, inclusive “O Boxe”¹⁴³ neste ano. Para iniciar algo diferente então. Não vou arrastar isso...

PB: *Acho que tem que ter um livro antes de fevereiro, um verdadeiro livro importante. Precisa para 2001 “O Boxe” e para 2002... “O gueto”¹⁴⁴. [...].*

LW: Acho que terei acabado antes.

PB: *Precisa.* (LA SOCIOLOGIE, 2001, *itálicos nossos*)

Nesse pequeno diálogo, nota-se que Bourdieu oferece a Wacquant um conjunto de conselhos para que esse otimize o seu tempo de trabalho nas atividades de pesquisa, sobretudo, na escrita de textos científicos, e consiga, com isso, maiores e melhores ganhos na sua carreira acadêmica. Para isso, Bourdieu propõe algumas estratégias: dar muitas conferências, palestras, cursos etc., principalmente em outros países, além de ser uma atividade cansativa, podendo até mesmo impactar na própria saúde, toma muito tempo, tempo esse que poderia ser dedicado a escrever bons livros; no campo científico da sociologia um sociólogo se faz reconhecido por sua obra, isto é, pelo conjunto de bons livros que escreve, e não pelo número de *papers* publicados; ao invés de se escrever poucos livros densos cientificamente durante um longo período, é mais sensato escrever, nesse mesmo período, diversos livros, alguns menores e mais leves, voltados para um público geral, e outros maiores e mais densos, voltados para os pares e os especialistas da sua área de atuação; uma boa estratégia de controle do tempo no processo de escrita é estabelecer prazos mais ou menos rígidos para conclusão de determinado texto (livro, capítulo de livro etc.); o processo de escrita de um texto - no caso em tela, um livro - requer imersão e dedicação absoluta a essa atividade durante um tempo mais ou menos longo (dias, semanas, meses, anos), e qualquer interrupção nesse processo funciona como uma “quebra” no texto, nas ideias, na inspiração etc., que para serem recuperadas exigirão mais tempo, logo, é preciso elaborar estratégias próprias para que essas “quebras” sejam suavizadas ou mesmo evitadas.

Sendo assim, a partir desses dois exemplos extraídos de dois autores clássicos da sociologia, interrogamos: quais seriam os conselhos que os professores entrevistados

¹⁴³ Referência ao livro, publicado posteriormente a esse diálogo: Wacquant, Loïc. *Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe*. Tradução de Angela Ramalho. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. 293 p. [2001, 304 p.].

¹⁴⁴ Referência ao livro, publicado posteriormente a esse diálogo: Wacquant, Loïc. *As duas faces do gueto*. Tradução de Paulo Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2008. 160 p.

considerariam importantes de serem dados aos professores recém-ingressos nas universidades públicas brasileiras?

Com a palavra, os professores de sociologia da Unicamp:

Conselho n° 1: “Escolha a área que você sinta prazer em trabalhar, que você goste, [...] e faça. Se você fizer alguma coisa que te dá prazer você vai se dar bem” (E375).

O conselho que eu dou é o seguinte: “*Escolha a área que você sinta prazer em trabalhar, que você goste, se for Química, se for Literatura, se for Sociologia, e faça. Se você fizer alguma coisa que te dá prazer você vai se dar bem*” ((risos)). Porque você com certeza vai ser um dos melhores no campo, porque você vai fazer uma coisa que você gosta de se dedicar. E aí você vai se colocar, mais cedo ou mais tarde se coloca. Eu acho que passar a vida fazendo uma coisa que gosta, eu acho que não tem coisa melhor. É mais ou menos como ser bem-sucedido na relação amorosa, você conheceu lá uma pessoa que deu certo, aquilo te resolve boa parte de todos os problemas que poderia ter o resto da vida. Eu acho que na profissão é um pouco parecido nesse sentido, você escolhe a profissão que você gosta, você vai ter prazer em trabalhar com aquilo e aquilo cresce, faz você crescer em todos os sentidos, no sentido grego lá de formação, de *paideia* ((risos)), sem se fechar. Porque quando eu falo escolher a profissão eu não sou... Eu gosto da questão da interdisciplinaridade. Não precisa se fechar num campo. Eu falei em Humanidades no sentido mais amplo. A pessoa fala: “Você é sociólogo”. Eu falei: “Não. Eu não sou sociólogo, eu estou sociólogo ((risos)), eu trabalho no departamento de sociologia e dou aula de sociologia”. Além da formação meio diversificada, eu acho que tudo que se escreve - embora eu não consiga ler porque não dá tempo, meu dia só tem 24 horas também -, [...] em Filosofia, em Literatura, tudo me interessa, faz parte da formação, não é sociólogo *stricto sensu*. Eu não gosto muito disso não, ficar especialização excessiva eu não gosto. [...] do ponto de vista do prazer pessoal, a pessoa que tem que escolher o que é melhor. Tem gente que pode passar a vida inteira fazendo uma coisinha pequena. Eu já não me contentaria com isso não. (E375, itálicos nossos)

Conselho n° 2: “Você tem que estar preparado e entender que [...] você vai entrar num espaço em que as relações sociais são [...] muito importantes” (E376).

Eu acho que tem um problema, assim, da carreira acadêmica que a gente construiu e, talvez, a gente precisa desconstruir: é que só existe um destino legítimo da carreira acadêmica que é ser professor numa universidade pública, de preferência nessas, do Rio [de Janeiro] e São Paulo, Minas [Gerais] e Rio Grande do Sul. Mas não sei disso. Parece que tudo desembocaria nisso e qualquer coisa fora disso é um déficit, é um desvio. Então, primeiro, você tem que se preparar para isso, porque a chance de você estar dentro desse espaço, que é o espaço que a gente construiu que é o mais legítimo, é muito difícil. É só você olhar o tanto de pessoas que entram por ano e quantas pessoas se formam no doutorado, quantas pessoas viram professor e quantas pessoas se formam no doutorado. Então, é um pouco se preparar para o fato de que, na verdade, essa não é a única carreira e talvez não seja a carreira que vai te dar mais prazer na vida, por mais que seja socialmente mais distinta. Pode ter muito prazer em outras carreiras, não só como professor, mas como pesquisador em agências, em ONGs [...]. Então, essa é uma coisa. A outra coisa é saber que é uma carreira que não é como eu achava que era, de você passar o seu tempo lendo, escrevendo. Não é a carreira do [Michel] Foucault, não é a carreira do [Pierre] Bourdieu. Eles não passaram por isso: de montar os seus grupos de pesquisa, trabalhar, pesquisar, escrever, nesses grupos, dá aula de vez em quando de um tema da sua escolha. Eles só davam seminários das suas pesquisas. Então, também se preparar que é uma carreira que envolve uma dedicação à docência muito grande, uma dedicação a uma administração acadêmica muito grande. Agora, para poder chegar, se é o que se quer chegar

nisso, não tem muito jeito cara, tem que estudar pra burro. Todo mundo é muito CDF [cabeça de ferro ou crânio de ferro]. Todo mundo tem história de ser o CDF da turma. E isso não tem como escapar. Mas é isso, se gostar também não é um grande esforço. Eu acho também que as relações são importantes que você constrói. Não necessariamente vai ser o decisivo, mas essas relações, de uma certa maneira, te fazem se sentir confortável. É uma questão mais de sensação mesmo, você ter uma boa relação com a pessoa que foi o seu orientador e já está ambientado nesse meio. Eu acho que isso influencia na hora que você vai prestar um concurso, não que essa pessoa vá interferir no concurso, [...] mas você se sente mais à vontade, você sabe mais ou menos o linguajar, este tipo de coisa. Então eu acho que isso é importante. A outra coisa é saber que você vai conviver com pessoas uma parte grande da sua vida, então você tem que ter uma competência de lidar com as pessoas, de tentar... Você vai passar, talvez, com essas pessoas [...] a maior parte da vida, diariamente, e tanto produzir intelectualmente, quanto resolver problema com o secretário, quanto indo à manifestação de sexta-feira. Sabe? *Então, você tem que estar preparado e entender que é isso, você vai entrar num espaço em que as relações sociais são, nesse sentido, muito importantes.* Acho que era um pouco isso. (E376, itálicos nossos)

Conselho n° 3: “É um conjunto muito grande de atividades, não exatamente de atividades relacionáveis entre si. Diante disso, tente encontrar o seu caminho nesse conjunto muito tortuoso” (E377).

“Tem que tentar se encontrar”. Assim: *“É um conjunto muito grande de atividades, não exatamente de atividades relacionáveis entre si. Diante disso, tente encontrar o seu caminho nesse conjunto muito tortuoso”*. [...]. Porque são muitas atividades diferentes, são muitas demandas diferentes e uma quantidade muito grande. Então eu acho que tem que tentar encontrar o seu caminho. Ele vai ser muito tortuoso, mas precisa ter tranquilidade também de não se sentir cobrado. Acho que quando a gente entra numa universidade grande, enfim, fica essa coisa um pouco de você querer se mostrar, você quer dizer que você é bom, você quer... Sabe? É preciso ter calma. Enfim, “Isso daqui é uma maratona. Você tem 30 anos para ficar aqui. Vai devagar” ((risos)). Às vezes as pessoas se fazem essa cobrança de estarem à altura de algo que... de se sentirem muito testadas. Acho que tem um pouco essa dimensão do teste quando você entra dos alunos, dos colegas, assim: “Vamos ver o que esse pessoalzinho faz?”. Acho que tem essa dimensão. Acho que todo trabalho tem essa dimensão. É saber lidar com isso, você pode pirar ou você pode, enfim, lidar com isso de um jeito confortável para você. Mas não é simples. E acho também que eu não tenho um conselho. Eu acho que tem um pouco de encontrar o seu caminho e saber que as pessoas, cada um, têm seu espaço também. Eu acho que isso, às vezes, é muito agonizante para o professor que está começando. (E377, itálicos nossos)

Conselho n° 4: “[Você deve] preparar uma aula com carinho como se fosse uma obra de arte, com cuidado e zelo, mas sobreviver nessa universidade também, sabendo que a tarefa é a formação de pesquisadores, a transmissão de conhecimentos, de despertar o prazer pela leitura, a paciência pela leitura” (E378).

Olha, a primeira [orientação] é a de dedicar o maior tempo possível na formação dos estudantes. Eu acho que essa é a primeira lição das Humanidades, tratar o outro com profundo respeito, profunda consideração, essa é uma coisa que é o pressuposto das relações interpessoais. Mas eu acho que os professores da universidade pública têm o dever de ter essa vocação, a coisa com o dever, na formação de jovens pesquisadores, quer dizer, dedicar o maior tempo possível para fazer das suas aulas um convite prazeroso, despertar outras

vocações para geração de conhecimentos. Eu gosto muito de quando o Gramsci diz: “Todos nós somos intelectuais, mas nem todos exercem as funções de intelectuais”¹⁴⁵. Acho que nós temos que ter essa meta de dar a maior formação teórica, mais sólida possível, para os estudantes. Eu acho que essa é a primeira prioridade para ser professor universitário: *preparar uma aula com carinho como se fosse uma obra de arte, com cuidado e zelo, mas sobreviver nessa universidade também, sabendo que a tarefa é a formação de pesquisadores, a transmissão de conhecimentos, de despertar o prazer pela leitura, a paciência pela leitura*. Os meus alunos leem muito, mas, às vezes, são coisas muito rápidas, as redes sociais, às vezes, *Twitter*, eu acho que são mecanismos fundamentais de comunicação, mas são entradas, são brechas, são notícias para algo que tem que aprofundar. E os textos teóricos eles têm um grau de abstração que exige muita paciência. Então, ensinar a ler texto teórico eu acho que deveria ser uma prioridade para o professor que está ingressando. Só que, o que eu disse, a universidade não é só transmissão de conhecimento, ela é geração de conhecimento. Então, que essa inventividade, essa ousadia... Eu gosto dos alunos críticos porque eles, ainda que eu procure transmitir um profundo respeito pelos textos, pelos clássicos, contemporâneos, mas isso não significa censurar a inventividade, às vezes, uma certa ousadia, uma certa.... Às vezes há um pouco de arrogância de um professor dizer: “Olha, você não está preparado para encarar isso ainda. Falta isso”. E de repente tem um *insight*, tem um despertar, uma ousadia, que nós temos que estar atentos também nas salas de aula em relação a isso. Se você se envolve na geração de conhecimento você consegue encontrar um tempo, não apenas para despertar interesse, mas para gerar um novo pesquisador, quer dizer, não necessariamente que ele vá trabalhar como professor universitário, ele pode ir para uma outra atividade, mas ter esse espírito de investigação, de inquietação, de dúvida, de despertar essa dúvida, que eu acho que isso pode ser fomentado pela leitura paciente. Daí também eu pediria, recomendaria na verdade, que levasse em consideração essas injunções acadêmicas. Tipo, se eu consegui até certo ponto diminuir a carga de produção de ensaios, mas que ele não faça isso. Acho que ele tem que estar atento que para sobreviver no campo ele deve participar intensamente dos congressos, dos eventos, inclusive do intercâmbio de comunicação através da publicação - o nome diz isso. Eu acho que é uma outra geração que talvez tenha me ensinado que é possível manter esse profundo respeito pelo outro, essa dedicação à formação, junto com a invenção, junto com a criação, e também que possa ser comprovada pelos indicadores de produção científica. (E378, itálicos nossos)

Conselho nº 5: “Você tem que sempre olhar o aluno como alguém que você está ensinando, transmitindo o seu conhecimento, mas com quem você está aprendendo demais. E quanto mais passar o tempo, mais você está aprendendo” (E379).

Eu falo isso: “*Você tem que sempre olhar o aluno como alguém que você está ensinando, transmitindo o seu conhecimento, mas com quem você está aprendendo demais. E quanto mais passar o tempo, mais você está aprendendo*”. [...] tem que olhar o aluno sempre como alguém que você está transmitindo e aprendendo, e enquanto mais vai distanciando a geração, mais você vai aprendendo [...]. Por isso que é enriquecedor, por isso que você não envelhece, porque você está renovando todo ano, os anos passam para você, mas os seus alunos são sempre jovens, então eles estão transmitindo para você um... É um privilégio isso! Que profissão permite que você... Você vai ser engenheiro elétrico numa usina nuclear. O que você aprende? Tem quatro ou cinco colegas, mais jovens, que amanhã você pode aprender um pouco. Mas a nossa matéria-prima é essa relação. E aí, com isso, você vai aprendendo fácil, você vai aprendendo o tempo todo, o que está mudando, que jeito é, qual é a diferença que tem os cinco anos atrás – porque as mudanças são rápidas – para agora. (E379, itálicos nossos)

¹⁴⁵ Alusão à conhecida frase de Antonio Gramsci (2000, p. 18) presente em um dos seus *Cadernos do cárcere* (Caderno 12), a de que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais”.

Conselho n° 6: “Você é dono do tempo. [...]. Se você é dono do tempo, você tem que imaginar coisas interessantes a fazer” (E380).

Primeiro, precisa ver se tem vocação mesmo. Para ser professor não é muito difícil, porque a tarefa de você ser professor é você transmitir um conhecimento. Acho que se você for sério, lê as coisas, você consegue sem muita dificuldade fazer isso. Tem professores que são melhores do que os outros, isso é verdade. Mas o grande problema da universidade hoje é que ela não se esgota mais no fato de ser professor. Inclusive porque com o desenvolvimento da pós-graduação implica que você tenha que ser professor na pós-graduação, mas espera também que as pessoas façam pesquisa e este tipo de coisa. O problema é juntar tudo isso. Para mim eu acho que o que encanta na universidade é o espaço de liberdade. É isso. Você entra numa instituição, você dá aula na graduação, você dá aula na pós-graduação, aí você viaja para fazer um pós-doutorado em Berlin, aí você volta, e tem um grupo de pesquisa que está em Londres, você vai a Londres, aí você pega, tem uma série de colegas que estão em universidades federais e estão dentro do Brasil, que você estabelece... É uma vida muito rica neste sentido. É um espaço que, apesar de todos os constrangimentos, é um espaço ainda muito diferenciado do resto da sociedade. Então, as pessoas têm que entender isso. Eu tenho a impressão que as pessoas não entendem isso, os colegas, que você está num lugar que é um lugar especial e que você pode fazer um monte de coisas. Se você pensar assim você faz um monte de coisas. Agora, se você ficar reclamando que o salário está baixo, que você tem que fazer um movimento político na universidade, que a CAPES está cobrando este tipo de coisa, se ficar só nisso, você perde o horizonte da liberdade. Isso tudo existe porque são constrangimentos como os que a gente tem na vida social, na medida em que você nasce numa classe social, se você é homem ou mulher, é negro ou branco, são constrangimentos que fazem parte da sua vida, não tem jeito. A universidade é um espaço arejado. Eu tenho a impressão que as pessoas perderam esta ideia da universidade porque, justamente, passaram a analisar a universidade do ponto de vista funcional. Se você não vê a vida acadêmica, não a vida do professor universitário, a vida acadêmica, que engloba à docência, de uma maneira funcional, é muito divertida eu acho, superdivertido, o trabalho intelectual. Tem uma moça que trabalha em casa e vai três vezes por semana em casa. Ela diz para mim o seguinte: “[...] eu não sei o que é esse negócio de ser sociólogo não, mas na próxima reencarnação eu quero ser sociólogo”. Ela me vê com o tempo que é esse tempo que, às vezes, você não faz nada. *Na verdade, você é dono do tempo.* Isso é muito próximo dos escritores de literatura, eles são donos do tempo. *Se você é dono do tempo você tem que imaginar coisas interessantes a fazer.* (E380, itálicos nossos)

Conselho n° 7: “Valorize a sala de aula e valorize a sua pesquisa, o resto vai aprendendo a dizer ‘não’” (E381).

[...] o conselho que eu posso dar é [...]: “Aprenda a dizer ‘não’”. E, claro, “compartilhe”, tem que estar aqui engajado nas coisas que fazem sentido para o coletivo, mas tem que aprender a dizer uns “nãos”, porque senão a gente se atola. E acho que o aprendizado do dizer “não” é naquele momento em que você percebe que você deixou de fazer alguma coisa que seria importante, tanto para a sua carreira no plano da pesquisa, quanto, por exemplo, na sala de aula, quando você chega, pega tanta coisa para fazer, dá tanto “sim”, aceita tanta banca, aceita tanto parecer... Porque a gente não pode dizer “não” nesse começo de carreira, tem um pouco essa regra, que não é explícita, mas está colocada de uma certa maneira, e a gente se constrange de recusar as coisas. Mas tem que aprender a dizer um pouco de “não” nas coisas que não necessariamente vão te dar prazer, vão te dar retorno. Enfim, porque senão na hora que você vê você foi atropelado, fez duas bancas na mesma semana, tem uma aula superdifícil para dar, e aula que é o lugar que você se realiza, que você tem que estar 100%, você não consegue estar 100%, e aí você acaba dando metade da aula que você gostaria de dar, nível de

qualidade. E aí você se frustra, os alunos se frustram, o semestre vai fazendo assim, porque o aluno percebe quando a gente não está 100% na aula, quando a gente não está 100% seguro, não está 100% a vontade, aí você vai implodindo umas pontes que são importantes, no fim das contas, para a coletividade também, porque oferecer um bom curso, dar uma boa aula é fundamental para a formação dos alunos, é fundamental para os professores que vão pegar eles mais para frente, enfim. Então, acho que tem que se preservar em algumas coisas assim e acho que o que eu diria é: *“Valorize a sala de aula e valorize a sua pesquisa, o resto vai aprendendo a dizer ‘não’”*. Chega alguém com um cargo da comissão que vai, sei lá, ((silêncio)) coordenador da pós-graduação: “Não”. Assim: “Não, não e não”. Não dá, tem que ser alguém com mais experiência, alguém com mais tranquilidade, porque senão você só vai fazer isso. Eu vejo os meus colegas que pegaram essa bucha, que estão suando para tocar. Mas é isso, aí se te indicam para fazer, você não vai querer dizer “não”, senão parece que você está recusando trabalho. [...] mas acho que é isso: é aprender a dizer “não” e valorizar as duas coisas que são mais difíceis de manejar em termos de tempo, de um lado, que é a sua própria pesquisa, e de aprendizado, que é sala de aula [...]. (E381, itálicos nossos)

Conselho n° 8: “[Você deve] tentar se organizar para preservar o seu tempo de lazer, de descanso, porque senão começa a ficar impossível” (E382).

((Silêncio)). Bom, eu acho que a primeira coisa é ele, enfim, [...] tentar fazer um esforço de restringir as suas atividades aos dias da semana pelo menos, porque é uma coisa que eu não consigo fazer, mas eu acho que é fundamental, e conseguir fazer um planejamento das suas atividades que reduzam esse nível, por exemplo, de cobrança que eu sinto, porque eu acabo não negando determinadas coisas, também coisas que eu acho que eu não posso negar, como, por exemplo, essa quantidade de parecer que eu dou, tem coisas que eu não... Os [pareceres] que eu consigo negar eu nego, e não são poucos. Mas eu acho que era necessário você estabelecer uma organização da sua agenda de trabalho que não te permitisse ficar com tanto atraso que nem eu fico, exatamente porque embola tudo, em pegar um número tão alto de orientando que nem eu pego, porque na realidade eu também tenho um certo coração mole, assim, eu tenho uma dificuldade de negar. Por exemplo, orientação, tem gente que me procura muito antes do período de inscrição, já começa a conversar e tal, não sei o quê, e aí, às vezes, na hora ele diz: “Não. Eu não posso te orientar”. Eu acho complicado. Agora eu estou sendo obrigada a fazer isso porque eu não tenho condições de pegar mais ninguém, estou “fechada para balanço” até, pelo menos, desovar alguns. Mas é difícil para mim fazer isso. Então, acaba que isso é pensar mais na outra pessoa do que no meu tempo e no meu desgaste, mas, enfim. Eu acho que é isso, acho que o conselho é *tentar se organizar para preservar o seu tempo de lazer, de descanso, porque se não começa a ficar impossível*. Eu já estou vendo esse povo novo aí tudo desorientado, cheio de coisa, correndo: “Não é possível, vocês nem começaram direito já estão desse jeito?”. (E382, itálicos nossos)

Conselho n° 9: “Você [deve] manter a integridade, no sentido de respeitar os outros sempre, e sempre reconhecer o outro, o que está na sua frente, como um ser humano, seja seu aluno, seu colega, seja funcionário, no sentido de manter a humanidade” (E383).

P: Que orientações você daria para alguém que quer ser professor universitário?

E: ((Silêncio)). Pergunta difícil. ((Silêncio)).

P: Quer dizer, que quer ser professor universitário hoje em dia.

E: ((Silêncio)). Olha... ((silêncio)). Eu acho que... ((silêncio)) a pergunta tem duas respostas possíveis. ((Silêncio)). Eu acho que uma resposta possível é a resposta pragmática, que se desdobraria em mil conselhos, porque aí também alguém que teve a minha trajetória aprendeu que aqui também é um universo de poder. Então, que você precisa estar atento a muitas coisas, como a sua produtividade [científica], o seu currículo [*Lattes*], você dominar idiomas, enfim.

Do ponto de vista pragmático, os conselhos são muitos, as recomendações são muitas de como você se deve se portar. E acho que existe uma outra resposta possível, que é a resposta ideológica ou o que eu acredito, a resposta da minha alma, que é *você manter a integridade, no sentido de respeitar os outros sempre, e sempre reconhecer o outro, o que está na sua frente, como um ser humano, seja seu aluno, seu colega, seja funcionário, no sentido de manter a humanidade*. Porque a gente vive num universo mercantilizado, competitivo, hostil, mesmo na academia, as pessoas competem por vaidade, por poder, e eu acho que isso está desumanizando as pessoas na universidade, as pessoas se reconhecem pouco uns nos outros. A recomendação que eu daria seria essa, você manter o que há de humano em você dentro desse negócio aqui. Entendeu? Acho que é isso. O que não é muito fácil. (E383, itálicos nossos)

Conselho n° 10: “Você [deve] se policiar o tempo todo para não se iludir que você é alguém muito diferente na fila do pão, porque você não é” (E3384).

O que eu falaria para um cara que está entrando depois de mim na universidade? Olha, os meus alunos de graduação e de pós[-graduação] - eu até eu brinquei com eles sobre isso [...] - têm um discurso recorrente que as minhas aulas causam angústia. Por que angústia? Bom, os alunos de pós[-graduação], [...] eles me disseram que toda terça-feira dá uma sensação de angústia pelo seguinte: “Vem cá, o que vocês estão fazendo, afinal? Por que vocês querem um título de mestre ou doutor? O que vocês querem fazer com isso? ((Silêncio)). Qual o sentido público da sua pesquisa? Que interesse a sua pesquisa tem para a sociedade? Tem uma contribuição ideal para o conhecimento. Não existe conhecimento inútil, não existe conhecimento que não seja necessário, você contribui sim com alguma coisa. A gente está no Brasil, está na América Latina, está na periferia do mundo, tem uma série de questões irresolutas da sociedade brasileira para pensar. ((Silêncio)). Para além de você receber o título de mestre, para além de você receber o título de doutor, formalmente, o que isso significa? O que vocês estão fazendo com isso? Para que você está fazendo isso? Para fugir do desemprego? Para conseguir cargos, posições, postos etc.? Ou, para além de você contribuir com o conhecimento de uma maneira geral, tem um algo mais, tem uma responsabilidade mais, tem uma questão a mais que você precisa estar sempre atento, seja para uma universidade mais democrática, que mais gente possa participar e fruir disso daqui, que tem muita potência, seja para um país de fato melhor, mais inclusivo, mais interessante para uma parcela maior da população, seja para a emancipação das pessoas. O mundo está do jeito que ele está não é bom para pelo menos 90% da população que está nele. Então, eu não posso estudar sociologia [...] para ficar fazendo a geografia, biografia de um autor, exclusivamente porque isso é legal. Eu não posso escrever a ducentésima quinquagésima sexta interpretação sobre o *Manifesto do Partido Comunista* por nada. Sabe? Tem que ter algo mais, tem que ter um compromisso público, compromisso democrático com isso, com o conhecimento, com a universidade, com a cultura, com a sociedade. E o ensimesmamento da universidade, esse falar para convertidos, não correr riscos ao falar, falar somente para os seus pares, mata qualquer tipo de sentido público que isso aqui possa ter, mata a potência. O título de mestre, o título de doutor, ele não é apenas um diploma que vai te permitir ganhar mais, ter o melhor salário, uma melhor posição na sociedade, você vai continuar sendo ninguém na fila do pão, falando o português claro. A não ser que você tenha uma relação canalha com o mundo, que acha que, para além do nome próprio, o importante é que você sempre seja sempre chamado por Professor Doutor Grande Fulano de tal etc. etc. Mas isso não é uma sociedade democrática, isso é uma sociedade de castas. Ser mestre, ser doutor, ainda mais numa país como o Brasil, implica numa série de responsabilidades, implica em você olhar para além do seu umbigo, implica em você, mesmo que você esteja falando em Lógica Formal, Filosofia Analítica, sobre as nuvens, sobre a alma em Plantão, sobre um romance, lembrar que você está em 2015 no Brasil, que esse país é um país que aboliu a escravidão em 1888, mas só regulamentou o trabalho doméstico em 2013. Tem gente que passa fome. Os professores,

ontem no Paraná, participaram de uma guerra campal e foram praticamente massacrados pela polícia militar do estado do Paraná¹⁴⁶. Vocês estão perdendo do horizonte que tem um mundo muito maior, muito mais amplo, muito mais complexo, que isso aqui que é a universidade, que esse mundinho das Ciências Sociais”. Então causa angústia, né? Porque implica, de uma certa maneira, em *you se policiar o tempo todo para não se iludir que você é alguém muito diferente na fila do pão, porque você não é*. (E384, itálicos nossos)

Conselho n° 11: “Pense bem no que você veio fazer, no que você quer da vida, porque se for para formar pessoas, ou você tenta mudar essa universidade, ou vai para outro lugar” (E385).

Eu, dar um conselho? Eu acho que o conselho que eu daria é... Sinceramente? *Pense bem no que você veio fazer, no que você quer da vida, porque se for para formar pessoas, ou você tenta mudar essa universidade, ou vai para outro lugar*. ((Silêncio)). Enfim, pergunte o que você quer de fato. Porque se você tem um modelo de universidade que não existe mais, talvez, enfim, o professor universitário, ou seja, a universidade do Paulo Freire, por exemplo, a universidade do Maurício Tragtenberg, a universidade do Rubens Alves, a universidade de uma Marilena Chauí, de um Florestan Fernandes, de um Octávio Ianni e tanto outros, de um Cesar Lattes - olha que ironia? - ((risos)), [...] se você está pensando nesse tipo de universidade repense. Repense. Pense direitinho. Tenha uma conversa sincera consigo mesmo porque talvez você tenha uma imensa decepção. Então, esse é o conselho que eu dou: tenha coragem de pensar agora porque depois que você está dentro você é geralmente, simplesmente, abduzido, você entra no jogo e é muito difícil sair do jogo, é muito difícil dançar uma outra música. Então, eu só fui sincero, desculpa [...]. Mas é realmente o que eu penso: pense muito no que você quer. (E385, itálicos nossos)

¹⁴⁶ Sobre o massacre dos professores no Paraná em 29 de abril de 2015, ver Carazzai e Brum (2015), “Protesto na Assembleia do PR termina com 170 feridos”, Carazzai (2015), “Durante protesto, PM do Paraná deu 20 tiros por minuto contra professores”, e, Coissi (2016), “Sem punição, ‘batalha’ da PM contra professores no PR faz 1 ano”.

CONCLUSÃO

No Brasil, as condições de trabalho dos professores universitários no setor público, seguindo a tendência geral do mundo do trabalho sob a égide do capital, têm se alterado profundamente. Muitos estudos, sobretudo aqueles relacionados às universidades federais, já demonstraram que a intensificação do trabalho, o produtivismo acadêmico e adoecimento docente tornaram-se atributos das atuais condições de trabalho docente na universidade pública. No entanto, esses mesmos estudos indicam que as resistências docentes diante desse quadro têm sido raras, quando não mesmo inexistentes. Procurando alargar a compreensão dessa problemática e trazer novos elementos ao debate, analisamos as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp, tendo em vista as múltiplas atividades do processo de trabalho docente, no período de 1989-2016, e identificamos as formas de resistência construídas por esses professores frente às transformações nas condições de trabalho. Para isso, interrogamos: o que permanece e o que muda nas condições em que esses professores concretizam o seu trabalho?

A fim de respondermos essa pergunta de pesquisa, inicialmente, delineamos o *locus*, os sujeitos e o objeto de pesquisa, isto é, respectivamente, a Unicamp, os professores de sociologia e o processo de trabalho docente, para, num segundo momento, analisarmos as transformações nas condições de trabalho dos professores investigados nas atividades de ensino, pesquisa, orientação, administração, extensão e em outras atividades, como bancas, pareceres e eventos, e identificarmos as formas de resistência, tanto individuais quanto coletivas, construídas por esses professores frente às transformações nas condições de trabalho.

Primeiramente, verificamos que a singularidade do “projeto da Unicamp” reside no fato de sua concepção e implementação ter sido baseada num novo modelo de universidade moderno e inovador que se diferenciava de outros modelos até então existentes (USP, UDF e UnB). Fundada sob o domínio do autoritarismo da ditadura militar, a Unicamp caracteriza-se por ser um modelo de universidade tecnológica, de pesquisa e de pós-graduação, assentado na interação universidade-empresa. A atuação de Zeferino Vaz, o “semeador de universidades”, durante a concepção e implementação do projeto da Unicamp, sem dúvidas, foi de fundamental importância para a concretização desse modelo de universidade, ainda que ele, enquanto reitor, cargo que ocupou por doze anos (1966-1978), tenha sido uma figura

autoritária, conservadora e contraditória. Três frases repetidas frequentemente por Zeferino Vaz sintetizam o projeto da Unicamp: “uma universidade se constrói com cérebros e não com edifícios”, “a universidade é uma empresa de produção de cultura” e “dos meus comunistas cuido eu”. Ou seja, o projeto da Unicamp, enquanto modelo de universidade, está fundamentado, em primeiro lugar, na concentração de professores que sejam referências em suas respectivas áreas de pesquisa e que tenham alta produtividade científica e não na construção de prédios suntuosos; em segundo lugar, na aplicação de princípios empresariais para a administração da universidade, tais como, eficiência, produtividade, racionalidade e economia de recursos, a fim de garantir, não apenas a produção de conhecimento científico, mas a qualidade dessa produção; e, em terceiro lugar, na existência de liberdade acadêmica aos professores para ensinar e pesquisar, desde que esses mantenham alta produtividade científica e sobriedade política, sobretudo, na sala de aula.

A apreensão da área de sociologia da Unicamp, por intermédio da história dos Programas de Pós-graduação em Sociologia e em Ciências Sociais, revelou a existência, por quase duas décadas, de um projeto intelectual próprio de pós-graduação do IFCH na área de Ciências Sociais, talvez o único no país, que previa uma formação disciplinar no mestrado e interdisciplinar no doutorado. Esse projeto intelectual, em decorrência das injunções do modelo CAPES de avaliação, sofreu reveses e foi abandonado, em parte, em 2004, quando foram criados os doutorados disciplinares no IFCH. A área de sociologia da Unicamp, então, passou a ser constituída pelos Programas de Pós-graduação em Sociologia (mestrado/doutorado, nota 6) e em Ciências Sociais (doutorado, nota 4). Ainda que sejam Programas de Pós-graduação distintos, o primeiro, de caráter disciplinar, e o segundo, interdisciplinar, ambos compartilham de incertezas quanto ao futuro, em razão da exigência por produtividade científica oriunda do modelo CAPES de avaliação: o Programa de Pós-graduação em Sociologia, a incerteza quanto à sua permanência no Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) da CAPES; o Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, a incerteza quanto à sua própria existência, o que sepultaria, por definitivo, o projeto intelectual de pós-graduação do IFCH na área de Ciências Sociais.

O delineamento do perfil socioprofissional dos professores de sociologia da Unicamp informa que esses professores são, proporcionalmente, homens e mulheres, efetivos ou aposentados, procedentes, sobretudo, de diferentes departamentos do IFCH (sociologia, antropologia e ciência política, principalmente), mas também de outras unidades da universidade (FE e IE, principalmente), credenciados em um ou em dois Programas de Pós-graduação na área de sociologia. A maior parte desses professores realizou sua formação de

doutorado na área de Ciências Sociais, Sociologia ou Antropologia, principalmente, na própria Unicamp, mas também na USP ou no exterior, em países como França, Inglaterra e Estados Unidos, nas décadas de 1990, 2000 e 2010. De modo geral, esses professores constituem dois grupos geracionais muito bem definidos: os professores com mais tempo de trabalho, que ingressaram na universidade nas décadas de 1980 e 1990, e os professores com menos tempo de trabalho, ingressantes na década de 2010. A maior parte desses professores pertence à carreira do Magistério Superior, no nível inicial ou final dessa carreira, ou ao Programa de Professor Colaborador. No nível inicial da carreira do Magistério Superior, na carreira de Pesquisador e no Programa de Professor Colaborador, com menores salários e/ou formas mais precárias de contratação, a participação das mulheres é predominante, ao passo que, no nível final da carreira do Magistério Superior, com maior salário, prestígio acadêmico e poder universitário, predomina a participação dos homens. Por fim, muitos professores gozam de alto *status* acadêmico por possuírem a bolsa Produtividade em Pesquisa do CNPq, sendo a participação das mulheres, contraditoriamente, majoritária nesse tipo de bolsa.

Em relação às atividades do processo de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp, identificamos que, diferentemente dos professores das IES privado-mercantis, que concentram suas atividades de trabalho somente nas atividades de ensino, geralmente, o processo de trabalho desses professores compreende ao menos seis grupos de atividades docentes, quais sejam, as atividades no ensino, na pesquisa, na orientação, na administração, na extensão e em outras atividades, como bancas, pareceres e eventos. Esses grupos de atividades docentes podem ser caracterizados, para fins de análise, em atividades acadêmicas e não acadêmicas; em atividades mais valorizadas e menos valorizadas no campo universitário; em atividades controláveis e não controláveis em função do tempo de trabalho; e, em atividades visíveis e invisíveis socialmente.

Nas atividades de ensino, as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp informam a emergência do aumento da carga de trabalho docente e da desvalorização das atividades de ensino e da docência em detrimento da maior valorização das atividades de pesquisa. Os professores investigados se veem impelidos a dispenderem maior carga de trabalho nas atividades de ensino, em virtude, primeiro, do aumento no número de cursos e de matrículas de graduação e pós-graduação, de alunos por turma, de disciplinas ministradas por semestre e da relação professor/aluno e, segundo, da diminuição dos postos de trabalho docente. E são justamente os produtos decorrentes dessas atividades docentes, em especial, a aula na graduação, aqueles de menor valor no mercado acadêmico.

Assim, o trabalho dos professores nas atividades de ensino é secundarizado, com graves consequências para a função social do professor e a formação dos estudantes.

Ainda que as atividades de pesquisa sejam mais valorizadas institucionalmente, tanto pela universidade quanto pelas agências de fomento, as condições de sua concretização também se transformaram no período em tela. Identificamos a compressão temporal das atividades de pesquisa em decorrência da prevalência da temporalidade da produtividade e da noção de desempenho no trabalho intelectual. A temporalidade do saber, própria do trabalho intelectual, tem sido cada vez mais colonizada pela temporalidade da produtividade, corroendo a qualidade dos produtos gerados pelos professores na pesquisa, em razão do aniquilamento do tempo calmo e da condensação do tempo acelerado no trabalho intelectual. Em razão da diminuição acentuada do tempo de reflexão, o trabalho intelectual tem se tornado, além de desencantado, rotineiro e mediano. A prevalência de projetos coletivos de pesquisa, sobretudo, a partir dos anos 2000, representa outra transformação importante nas condições de trabalho dos professores investigados nas atividades de pesquisa. Preteridos pelas agências de fomento para a concessão de financiamentos, os projetos coletivos de pesquisa se transformaram em instrumento para a obtenção de maiores e melhores financiamentos, num contexto de redução e escassez de recursos.

Nas atividades de pesquisa, analisamos também a relação entre carreira acadêmica e maternidade para as professoras de sociologia da Unicamp. Percebemos que nessa relação as professoras mães experienciam as seguintes tensões: jornadas de trabalho extenuantes, delegação do trabalho reprodutivo a outrem, maior tempo para a construção da carreira e sentimento de culpa frente à dificuldade de conciliação da maternidade com a carreira acadêmica. Para as professoras sem filhos, a escolha pela não maternidade em detrimento da carreira acadêmica, fundamentada na produtividade científica, constitui-se na principal tensão experienciada. Se a produtividade científica é o motor da carreira acadêmica atual, a maternidade, então, tende a figurar como um empecilho para a construção da carreira. Nesse sentido, podemos dizer que, na universidade, maternidade e produtividade não só não rimam, como também tendem a se excluir mutuamente.

Considerando as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nas atividades de ensino e de pesquisa, concluímos que o trabalho docente nessas atividades tem transitado do prazer ao sofrimento no trabalho.

Nas atividades de orientação de teses e dissertações e na participação em bancas de defesa de tese, de modo geral, identificamos a existência de dois eixos, um externo e outro interno à universidade, que transformaram as condições de trabalho docente nessas atividades:

por um lado, as injunções do modelo CAPES de avaliação, expressas na redução e no controle de prazos para a conclusão de dissertações e teses em, respectivamente, 24 e 48 meses; e, por outro lado, o aumento da relação professor/aluno de pós-graduação na Unicamp e no IFCH, em razão da conjugação entre a estagnação/redução de postos de trabalho docente e a ampliação de matrículas na pós-graduação.

As transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nas atividades de orientação de teses e dissertações e na participação em bancas de defesa de tese indicam, em primeiro lugar, que o controle quantitativo dos produtos do trabalho docente tem sobressaído à avaliação qualitativa, deteriorando a qualidade do processo de formação de pesquisadores e de produção de conhecimentos; em segundo lugar, que há um evidente processo de intensificação do trabalho docente na pós-graduação, enquanto consequência do aumento do ritmo e da carga de trabalho docente nas atividades de orientação e de participação em bancas.

Analisamos também as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nas atividades de administração e de extensão. Nas atividades de administração, identificamos, por um lado, a burocratização do trabalho docente, com a emergência do trabalho docente administrativo, e, por outro lado, a delegação de cargos administrativos da base da gestão universitária aos professores com menos tempo de trabalho, sobretudo, às mulheres, que demandam maior quantidade de trabalho e possuem menor poder universitário. Como o exercício de cargos administrativos se soma à realização das outras atividades docentes, tais como ensino, pesquisa, orientação etc., observamos uma forte correlação entre o trabalho docente em cargos administrativos e o processo de adoecimento docente. A redução de postos de trabalho docente e administrativos na universidade, associada à informatização das tarefas administrativas e à sua incorporação compulsória, via tecnologia digitais, pelo trabalho docente, constituem-se em elementos explicativos das transformações nas condições de trabalho dos professores investigados na administração. Neste sentido, a intensificação do trabalho e o adoecimento docente tendem a caracterizar as condições de trabalho dos professores investigados nas atividades de administração.

Em relação às atividades de extensão, num contexto de prevalência da concepção mercantil de extensão na universidade, identificamos o processo de desvalorização institucional dessas atividades sob uma concepção crítica, na qual o trabalho docente e a militância política encontram-se fundidos em prol da transformação social. Há valorização institucional das atividades de extensão apenas quando elas, orientadas pela concepção mercantil, trazem recursos financeiros extra orçamentários para a universidade, por

intermédio da comercialização de cursos, pesquisas e serviços. Como os professores de sociologia da Unicamp rechaçam essa maneira de realizar as atividades de extensão e percebem que essas atividades sob a concepção crítica não são valorizadas institucionalmente, acabam por marginalizá-las na sua prática universitária.

No trabalho docente, as atividades de administração e de extensão revestem-se de uma dimensão política, pois possibilitam aos professores intervirem criticamente na universidade e na sociedade. Em conjunto, as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nas atividades de administração e de extensão, evidenciam, de maneira explícita, um irrefreável processo de burocratização e desvalorização institucional dessas atividades de trabalho. O esforço pela manutenção da dimensão política e crítica dessas atividades, em geral, traduz-se na intensificação do trabalho e no adoecimento docente.

Analisamos também as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp na elaboração de pareceres e na participação e na organização de eventos científicos. De modo geral, identificamos, em primeiro lugar, um aumento quantitativo dessas atividades de trabalho, isto é, um maior número de pareceres elaborados, de participações e de organização de eventos científicos por professor, num contexto de estagnação/redução de postos de trabalho docente. Em segundo lugar, como consequência do aumento quantitativo da elaboração de pareceres e da participação e organização de eventos científicos, verificamos um aumento qualitativo da carga de trabalho docente, em razão da maior dedicação de tempo de trabalho na realização dessas atividades, ocasionando, muitas vezes, uma situação de sobrecarga de trabalho. Em terceiro lugar, percebemos mudanças na natureza dessas atividades de trabalho, com a elaboração de pareceres transformando-se, de atividade acadêmico-pedagógica, em atividade burocrático-administrativa, e os eventos científicos induzidos ao gigantismo e à cacofonia.

Na raiz das transformações nas condições de trabalho dos professores investigados na elaboração de pareceres e na participação e na organização de eventos científicos encontramos, por um lado, a estagnação/redução de postos de trabalho docente, e, de outro lado, as injunções do modelo CAPES de avaliação e do produtivismo acadêmico no trabalho docente.

Por fim, em linhas gerais, analisamos as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp, e, a partir disso, identificamos as formas de resistência construídas por esses professores frente às transformações nas condições de trabalho. De modo geral, as transformações nas condições de trabalho dos professores investigados resultam na intensificação do trabalho, no produtivismo acadêmico e no adoecimento docente,

tendo em vista o aumento da carga de trabalho docente, a pressão por produtividade científica e o estímulo à competição universitária. Em razão da dificuldade do sindicato da categoria no enfrentamento das atuais condições de trabalho e do adoecimento docente, os professores de sociologia da Unicamp construíram formas de resistência docente.

Configurando-se num conjunto de ações objetivas, constantes e dinâmicas, construídas pelos professores para, senão confrontar, ao menos atenuar as consequências advindas das transformações nas condições de trabalho, as resistências docentes podem ser classificadas em resistências individuais e coletivas.

As resistências docentes individuais constituem-se em formas de preservação da saúde docente, pois representam um conjunto de estratégias individuais empregadas pelos professores para limitar a carga de trabalho e/ou preservar o tempo de não trabalho docente (família, lazer, descanso, sono etc.). O que está em jogo nas resistências docentes individuais é justamente o tempo de trabalho docente. As resistências docentes individuais podem ser agrupadas de três diferentes formas: no controle do tempo de trabalho, na taylorização da vida privada e no cuidado de si.

Em relação às resistências docentes coletivas, essas se constituem em ações grupais, abrangendo pequenos grupos de professores, e coletivas, envolvendo a categoria como um todo. No caso dos professores de sociologia da Unicamp, as resistências docentes coletivas podem ser agrupadas de duas maneiras: no sindicalismo e na solidariedade docente.

O sindicalismo docente constitui-se na forma mais explícita de resistência coletiva dos professores, mas, na percepção dos professores entrevistados, tem-se limitado à dimensão econômica-corporativa (salário, aposentadoria etc.), adotando uma postura defensiva face às atuais condições de trabalho e ao adoecimento docente, em razão da não adesão e/ou participação efetiva dos professores. Ainda que haja greves, paralizações, manifestações etc., muitos professores não aderem e/ou participam dessas, pois parecem estar mais preocupados mais com suas próprias carreiras do que com o arrocho salarial e a degradação das condições de trabalho e emprego.

A solidariedade docente constitui-se num conjunto de ações grupais, que ocorrem no interior de grupos de pesquisa, departamentos, linhas de pesquisa, programas de pós-graduação, entre professores de uma mesma área de atuação, dentre outras possibilidades. Essas ações grupais, tais como o compartilhamento de atividades, a criação de um ambiente colaborativo e de auxílio mútuo, a construção de coletivos de trabalho entre os professores, em suma, formas de solidariedade docente, representam, a nosso ver, a principal forma de resistência coletiva construída pelos professores de sociologia da Unicamp.

Portanto, considerando os resultados de pesquisa, podemos dizer que, em três décadas (1990, 2000 e 2010), as condições sob as quais os professores de sociologia da Unicamp concretizam o seu trabalho nas atividades de ensino, pesquisa, orientação, administração, extensão e outras atividades, como bancas, pareceres e eventos, se transformaram profundamente. De maneira geral, as atuais condições de trabalho dos professores investigados caracterizam-se pela intensificação do trabalho, pelo produtivismo acadêmico e pelo adoecimento docente. Todavia, diante desse quadro, os professores construíram formas de resistência individuais, o controle do tempo de trabalho, a taylorização da vida privada e o cuidado de si, e coletivas, o sindicalismo e a solidariedade docente, para atenuar as consequências advindas das transformações nas condições de trabalho.

Por fim, para concluirmos esse estudo, no qual analisamos as transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp e suas formas de resistência, reproduzimos uma passagem constante no livro *Natureza sociológica da sociologia*, de Florestan Fernandes (1980, p. 13, itálicos do autor), que delinea o ponto de chegada desta pesquisa:

Para ficarmos no essencial: a sociologia perdeu o seu encanto [...]; e o sociólogo profissional converteu-se numa pessoa que luta mais para sobreviver e ganhar a vida [...] do que pela verdade inerente à natureza científica e, portanto, revolucionária da explicação sociológica. Queiramos ou não, sob o capitalismo e dentro de uma sociedade capitalista [...], os controles externos e a repressão da imaginação criadora corroem tanto a *sociologia como ciência*, quanto os *papéis intelectuais construtivos* do sociólogo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 190 p.
- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. *Universidade pública & iniciativa privada: a Unicamp diante os desafios da globalização*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2002. 179 p.
- AMARAL, Nelson Cardoso. *Financiamento da educação superior: Estado x mercado*. São Paulo: Cortez; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2003. 214 p.
- AMARAL, Roberto Franco do; RODRIGUES, Ruy. *Memórias da Unicamp: 1950-1966 - edição de documentos*. Campinas, SP: Arquivo Central/SIARQ, 1998. CD-ROM.
- ANDRADE, Rodrigo de Oliveira. Distúrbios na academia. *Pesquisa FAPESP*, São Paulo, n. 262, p. 63-65, dez. 2017.
- ANTUNES, Arnaldo; BELLOTTO, Tony; FROMER, Marcelo. O pulso. In: TITÃS. *Õ Blesq Blom*. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1989. 1 CD (ca 35 min.). Faixa 9 (2:45 min.).
- APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classes e de gênero em educação*. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 218 p.
- ARAÚJO, Ângela Maria Carneiro; et al. (Org.). *Relatório final da Comissão da Verdade e Memória “Octávio Ianni” da Unicamp*. Campinas, SP: Unicamp/Gabinete do Reitor, 2015. 68 p.
- ARBEX, Thais; LOPES, Reinaldo José. Alckmin critica FAPESP por “pesquisa inútil”. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Ciência, 27 abr. 2016, p. B7.
- ASSOCIAÇÃO DE DOCENTES DA UNICAMP. *Seminário: o que significa ser MS-3 na Unicamp?* Campinas: ADunicamp, 17 out. 2017. Disponível em: <http://www.adunicamp.org.br/wp-content/uploads/2017/10/boletim_ms3_inscricao_correcao-final.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2018.
- AVANCINI, Marta. Sistema de avaliação da pós-graduação vai mudar. *Folha de S. Paulo*, Educação, São Paulo, 13 jul. 1998, p. 2.
- AVILA, Sueli de Fatima Ourique de; LÉDA, Denise Bessa; VALE, Andréa Araujo do. Configurações do setor privado-mercantil na expansão da educação superior privada: notas para a análise do trabalho docente. In: MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. (Org.). *Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012, p. 147-182.

BATTINI, Okçana. *Produtividade acadêmica e políticas avaliativas no ensino superior: intensificação do trabalho e descaracterização da identidade docente no departamento de educação da Universidade Estadual de Londrina*. 2011. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

BERNARDO, João. *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo: Cortez, 1991. 371 p.

BIANCHETTI, Lucídio. Condições de trabalho e repercussões pessoais e profissionais dos envolvidos com a pós-graduação *stricto sensu*: balanço e perspectivas. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 17, n. 34, p. 439-460, set./dez. 2011.

BIANCHETTI, Lucídio. Os dilemas do coordenador de programa de pós-graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. (Org.). *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 15-99.

BIANCHETTI, Lucídio. Pós-graduação: processo e resultados de uma “indução voluntária”. *Universidade e Sociedade*, Brasília, ano XVII, n. 41, p. 143-161, jan. 2008.

BIANCHETTI, Lucídio. O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recursos? In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de tese e dissertações*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 165-185.

BIANCHETTI, Lucídio. (Org.). *Trama & Texto*. Leitura crítica e escrita criativa. v. 2. São Paulo: Plexus, 1997. 224 p.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. Trabalho docente no *stricto sensu*: publicar ou morrer?! In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. (Org.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 49-89.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. Entrevista Maria Célia Marcondes de Moraes. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 369-386, mai./ago. 2008.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. “Refêns da produtividade”: sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2007.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de tese e dissertações*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 408 p.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. *Da universidade à commoditycidade: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. 124 p.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. (Org.). *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. 254 p.

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 89-110, jan./mar. 2014.

BITENCOURT, Silvana Maria. *Maternidade e carreira: reflexões de acadêmicas na fase de doutorado*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013. 192 p.

BITENCOURT, Silvana Maria. *Candidatas à ciência: a compreensão da maternidade na fase do doutorado*. 2011. 341 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BITENCOURT, Agueda Bernardete. Um documento histórico: Parecer ao Conselho Diretor da Unicamp sobre Paulo Freire. *Pro-Posições*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 251-257, set./dez. 2014.

BOITO JÚNIOR, Armando. *Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT*. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Editora da UNESP, 2018. 331 p.

BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Tradução de Ione Ribeiro do Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora UFSC, 2011. 314 p.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Tradução Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004. 86 p.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão*. Tradução de Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. 143 p.

BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. *Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm>. Acesso em: 21 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. *Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá*

outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm>. Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 96, de 06 de junho de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 jun. 2017.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 16 dez. 2018.

BROSS, João Carlos. Considerações sobre o Plano Diretor da Universidade Estadual de Campinas. *Revista da Universidade Estadual de Campinas*, Campinas, n. 0, p. 85-89, nov. 1971.

BRUNI, José Carlos. Tempo e trabalho intelectual. *Tempo Social*, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 155-168, jan./dez. 1991.

BRUNI, José Carlos. Apresentação. *Tempo Social*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 5, 1º sem. 1989.

BRUNI, José Carlos; ANDRADE, José Aluysio Reis de. *Introdução às técnicas do trabalho intelectual*. Araraquara, SP: UNESP/FCLAR/Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2003. 26 p.

CASTORIADIS, Cornelius. *A experiência do movimento operário*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1985. 258 p.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; LOURENÇO, Henrique da Silva. Ensino superior privado: expansão das cooperativas de mão de obra docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 642-659, mai./ago. 2011.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 279 p.

CAMPINAS capital da ciência. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; MARTINS, Neire de Rossio. (Org.). *Zeferino Vaz, ideia de universidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018 [1973], p. 136-139.

CANO, Wilson. Instituto de Economia da Unicamp: nota sobre sua origem e linhas gerais de sua evolução. In: SZMRECSÁNYI, Tamás; COELHO, Francisco da Silva. (Org.). *Ensaio de história do pensamento econômico no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 2007, p. 199-209.

CARAZZAI, Estelita Hass. Durante protesto, PM do Paraná deu 20 tiros por minuto contra professores. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Poder, 01 mai. 2015. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/04/1765918-sem-punicao-batalha-da-pm-contra-professores-no-pr-faz-1-ano.shtml>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

CARAZZAI, Estelita Hass; BRUM, Adriana. Protesto na Assembleia do PR termina com 170 feridos. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Poder, 29 abr. 2015, p. A4.

CARVALHO, Denise Pires. *Discurso de posse da reitora Denise Pires de Carvalho*. 2019. Disponível em: <<https://ufrj.br/noticia/2019/07/15/discurso-de-posse-da-reitora-denise-pires-de-carvalho>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

CASTILHO, Fausto; SOARES, Alexandre Guimarães Tadeu de. (Org.). *O conceito de universidade no projeto da Unicamp*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008. 207 p.

CASTRO, Cláudio Moura. Memórias de um orientador de tese. In: NUNES, Edison de Oliveira. (Org.). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método de pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 307-326.

CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan./mar. 2011.

CATANI, Afrânio Mendes; GUTIERREZ, Gustavo Luiz; FERRER, Walkiria Martinez Heinrich. O jornal *Folha de S. Paulo* e a “lista dos improdutivos” da USP. In: DOURADO, Luiz Fernando; CATANI, Afrânio Mendes. (Org.). *Universidade pública: políticas e identidade institucional*. Campinas, SP: Autores Associados; 1999, p. 75-87.

CERVANTES, Miguel de. Conselhos de D. Quixote à Sancho Pança. In: CONSELHOS aos governantes. Brasília: Senado Federal, 1998, p. 427-441.

CHAMBOULEYRON, Ivan; ARRUDA, José Roberto de França. Uma década de avaliação docente na Unicamp. *Jornal da Unicamp*, Campinas, ano XVI, n. 173, p. 14-15, 03 abr. 2002.

CHASSOT, Ático Inácio. Orientação virtual: uma nova realidade. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 89-108.

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

CHAUI, Marilena. Bruni: o sentido da docência formadora. *Tempo Social*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 49-54, nov. 2000.

CHAUI, Marilena. Perfil do professor improdutivo. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Opinião, 24 fev. 1988, p. A3.

CODO, Wanderley. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: UnB/Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. 431 p.

COISSI, Juliana. Sem punição, “batalha” da PM contra professores no PR faz 1 ano. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Poder, 29 abr. 2016, p. A10.

COMISSÃO ORGANIZADORA DA UNIVERSIDADE DE CAMPINAS. Relatório da Comissão Organizadora da Universidade de Campinas ao Egrégio Conselho Estadual de

Educação. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; MARTINS, Neire de Rossio. (Org.). *Zeferino Vaz, ideia de universidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018 [1966], p. 47-81.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. *Plataforma Lattes*. Brasília: CNPq, 2018b. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. RN-028/2015. *Bolsas Individuais no País*. Estabelece as normas gerais e específicas para as modalidades de bolsas no País. 2015. Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/2958271>. Acesso em: 24 set. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Avaliação da pós-graduação: sobre avaliação de cursos*. 2019. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7421-sobre-avaliacao-de-cursos>>. Acesso em: 07 fev. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Programa de Apoio a Eventos no Exterior - PAEX 2018/2019*. Edital n° 15/2018. Brasília: CAPES, 2018a. 11 p. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/09052018-Edital-15-2018-PAEX.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *GeoCapes - Sistema de Informações Georreferenciadas*. Brasília: CAPES, 2018b. Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Portaria n° 182, de 14 de agosto de 2018*. Dispõe sobre processos avaliativos das propostas de cursos novos e dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em funcionamento. 2018c. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16082018-PORTARIA-N-182-DE-14-DE-AGOSTO-DE-2018.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Sucupira: Coleta de Dados, Programas de Pós-Graduação stricto sensu no Brasil 2017*. Brasília: CAPES, 2018d. Disponível em: <<https://metadados.capes.gov.br/index.php/catalog/128>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Plataforma Sucupira*. 2018d. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Ficha de avaliação quadrienal 2017 do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Campinas*. Brasília: CAPES, 2017. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/gerarRelatorioView.jsf?idFicha=4743&idTipoAvaliacao=1&publico=true&popup=true#>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Ficha de avaliação quadrienal 2017 do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Campinas*. Brasília: CAPES, 2017a. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/gerarRelatorioView.xhtml?idFicha=7599&idTipoAvaliacao=1&publico=true&popup=true#>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Portaria n° 227, de 27 de novembro de 2017*. Altera o Anexo da Portaria CAPES n° 34/2006 e inclui o Anexo II da Portaria CAPES n° 34/2016. 2017b. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/30112017-PORTARIA-N-227-DE-27-DE-NOVEMBRO-DE-2017-III.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Ofício circular n° 13/2015-CDS/CGSI/DPB/CAPES*, de 06 de julho de 2015. Brasília: CAPES, 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Portaria n° 156, de 28 de novembro de 2014*. Aprova o regulamento do Programa de Apoio à Pós-graduação - PROAP, que se destina a proporcionar melhores condições para a formação de recursos humanos e para a produção e o aprofundamento do conhecimento nos cursos de pós-graduação stricto sensu, mantidos por instituições públicas brasileiras. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=11&data=03/12/2014>>. Acesso em: 18 out. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Ficha de avaliação trienal 2004 do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Campinas*. Brasília: CAPES, 2004. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=33003017/034/2003_034_33003017039P0_Ficha.pdf&aplicacao=avaliacaotrienal&idEtapa=2&ano=2003&tipo=divulga>. Acesso em: 05 jan. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Ficha de avaliação trienal 2001 do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Campinas*. Brasília: CAPES, 2001. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=33003017/034/2000_034_33003017015P3_Ficha.pdf&aplicacao=avaliacaotrienal&idEtapa=0&ano=2000&tipo=divulga>. Acesso em: 05 jan. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Avaliação da pós-graduação: síntese dos resultados: 1998*. Brasília: CAPES, 1998. 87 p.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Avaliação da pós-graduação: síntese dos resultados: 1981-1993*. Brasília: CAPES, 1996. 90 p.

COSTA JÚNIOR; Wercy Rodrigues. *Trabalho docente na pós-graduação no contexto da política de avaliação da CAPES 2004-2006*. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

COSTA JÚNIOR; Wercy Rodrigues; BITTAR, Mariluce. Política de avaliação da pós-graduação e suas consequências no trabalho docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 253-281, jan./abr. 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. 300 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Prefácio. Da crítica à avaliação à avaliação crítica. In: BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. (Org.). *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas: Autores Associados, 2009, p. ix-xiv.

DAL ROSSO, Sadi. Intensificação do labor docente. In: CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; MENEGHEL, Stela Maria. (Org.). *A cultura da universidade pública brasileira: mercantilização do conhecimento e certificação em massa*. São Paulo: Xamã, 2011, p. 9-28.

DAL ROSSO, Sadi. Intensidade do trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2010. CD-ROM.

DAL ROSSO, Sadi. *Mais trabalho!:* a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008. 206 p.

DE MEIS, Leopoldo; et al. The growing competition in Brazilian science: rites of passage, stress and burnout. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*, Ribeirão Preto, v. 36, n. 9, p. 1135-1141, set. 2003.

DIAS SOBRINHO, José. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. 258 p.

DURKHEIM, Émile. *O suicídio: estudo de sociologia*. Tradução de Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 513 p.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 15. ed. Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2000. 170 p.

FARIAS, Laurimar de Matos. *O trabalho docente nas instituições públicas de ensino superior: intensificação do produtivismo acadêmico na UFPA*. 2010. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

FÁVERO, Osmar. Reavaliando as avaliações da CAPES. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *A avaliação da pós-graduação em debate*. São Paulo: ANPEd, 1999, p. 5-27

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. UDF: construção criadora e extinção autoritária. In: MOROSINI, Marília. (Org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Inep, 2006, p. 37-50.

FERNANDES, Florestan. *A natureza sociológica da sociologia*. São Paulo: Ática, 1980. 157 p.

FERNANDES, Florestan. *A condição de sociólogo*. São Paulo: Hucitec, 1978. 169 p.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERRETTI, Celso João. Acompanhando o processo de escrever de mestrandos e doutorandos: um depoimento. In: BIANCHETTI, Lucídio. (Org.). *Trama & Texto*. Leitura crítica e escrita criativa. v. 2. São Paulo: Plexus, 1997, p. 151-158.

FOLLARI, Roberto Agustín. Argentina: el acceso a los posgrados como urgencia regulamentaria. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 337-354.

FONSECA, Claudia. Avaliação dos programas de pós-graduação: do ponto de vista de um nativo. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 261-275, dez. 2001.

FONTENELLE, Paula. O tabu do suicídio. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Opinião, 09 set. 2016, p. A3.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. *Política nacional de extensão universitária*. Manaus: FORPREX, 2012. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/re nex /images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2017.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 93 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Lições do ato de orientar e examinar dissertações ou teses. In: BIANCHETTI, Lucídio. (Org.). *Trama & Texto*. Leitura crítica e escrita criativa. v. 2. São Paulo: Plexus, 1997, p. 181-198.

FROMER, Ana; CAPRIGLIONE, Laura. Goldemberg defende substituição de docentes improdutivos. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Educação e Ciência, 22 nov. 1987, p. A40.

FRY, Peter Henry. *Peter Henry Fry (depoimento, 2008)*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV; LAU/IFCS/UFRJ; ISCTE/IUL, 2010. 33 p. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/cientistas_sociais/peter_fry/TranscricaoPeterFry.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Auxílio à Pesquisa - Regular*. São Paulo: FAPESP, 2018. Disponível em: <<http://www.fapesp.br/137>>. Acesso em: 20 set. 2018.

GARCIA, Regina Leite; ALVEZ, Nilda. A necessidade de orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano - duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 255-296.

GASPAR, Ronaldo Fabiano dos Santos; FERNANDES, Tânia da Costa. Exploração do trabalho docente e oligopolização no ensino superior privado. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 878-902, set./dez. 2015.

GERMANO, William P. *Cómo transformar tu tesis em livro*. Madrid: Siglo XXI, 2008. 155 p.

GEWIN, Virginia. Under a cloud. Depression is rife among graduate students and postdocs. Universities are working to get them the help they need. *Nature*, v. 490, n. 11, p. 299-301, out. 2012.

GIBNEY, Elizabeth. Brazilian science paralysed by economic slump. *Nature*, v. 526, n. 7571, p. 16-17, 01 oct. 2015.

GOMES, Eustáquio. *O mandarim: história da infância da Unicamp*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007. 292 p.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*, v. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. 334 p.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*, v. 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1. 494 p.

GROSSI, Miriam Pillar. A dor da tese. *Ilha*, Florianópolis, v. 6, n. 1-2, p. 221-232, jul. 2004.

GUIMARÃES, Valeska Nahas; SOARES, Sandro Vieira; CASAGRANDE, Denize Henrique. Trabalho docente voluntário em uma universidade federal: nova modalidade de trabalho precarizado? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 77-101, set. 2012.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 157-169, jan./dez. 1994.

HALFFMAN, Willem; RADDER, Hans. Manifesto acadêmico: de uma universidade ocupada a uma universidade pública. *Revista Adusp*, São Paulo, n. 60, p. 6-25, mai. 2017.

HEY, Ana Paula; CATANI, Afrânio Mendes. A USP e a formação de quadro dirigentes. In: MOROSINI, Marília. (Org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Inep, 2006, p. 231-244.

HOLANDA, Chico Buarque de. Bom conselho. Compositor e intérprete: Chico Buarque de Holanda. In: HOLANDA, Chico Buarque de; VELOSO, Caetano. *Caetano e Chico juntos e ao vivo*. Rio de Janeiro: Polygram/Philips, 1988 [1972]. 1 CD (ca 38 min.). Faixa 1 (2 min.). Remasterizado em digital.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2010. CD-ROM.

IANNI, Octávio. A metáfora da viagem. In: IANNI, Octávio. *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 11-31.

INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS. *Instituto de Filosofia e Ciências Humanas*. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2018. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS. *Regimento da Comissão [de Biblioteca Octávio Ianni]*. Campinas: IFCH, 04 ago. 2015. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ifch/pf-ifch/public-files/pg_basica/5790/regimentocomissao_biblioteca_do_ifch.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. (Org.). *Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016. 176 p.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena *et al.* (Org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 67-75.

KERGOAT, Danièle. Da divisão do trabalho entre os sexos. *Tempo Social*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 88-96, 2º sem. 1989.

KERGOAT, Danièle. Em defesa de uma sociologia das relações sociais. Da análise crítica das categorias dominantes à elaboração de uma nova conceituação. In: KARTCHEVSKY-BULPORT, Andrée. (Org.). *O sexo do trabalho*. Tradução Sueli de Tomazini Cassal Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 79-83.

KRIEGER, Eduardo Moacyr. Avaliando a avaliação da CAPES: problemas e alternativas. In: BRASIL. *Discussão da pós-graduação brasileira*. Brasília: CAPES, 1996, p. 17-18.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1241-1362, set./dez. 2005.

KUHN, Thomas Samuel. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. 323 p.

LA BOÉTIE, Etienne de. *Discurso da servidão voluntária*. Tradução de Laymert Garcia dos Santos. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. 239 p.

LA SOCIOLOGIE est un sport de combat (avec Pierre Bourdieu). Direção de Pierre Carles. Produção: Véronique Frégosi e Annie Gonzalez. Paris: C-P Productions e VF Films, 2001. (146 min.), son., color. Legendado port.

LARA, Rafael da Cunha. *Sob o signo de Jano: tensionamentos no trabalho docente com usos de tecnologias digitais na pós-graduação stricto sensu*. 2016. 393 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LETA, Jacqueline. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contraste e um perfil de sucesso. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 271-284, set./dez. 2003.

LIMA, Eloi José da Silva. *A criação da Unicamp: administração e relações de poder numa perspectiva histórica*. 1989. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

LIMA, Maria de Fátima Evangelista Mendonça; LIMA-FILHO, Dario de Oliveira. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. *Ciência & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 62-82, nov. 2009.

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. O stress do professor de pós-graduação. In: LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. (Org.). *O stress do professor*. Campinas: Papyrus, 2002, p. 55-62.

LOUZADA, Rita de Cássia Ramos; SILVA FILHO, João Ferreira da. Formação do pesquisador e sofrimento mental: um estudo de caso. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 3, p. 451-461, set./dez. 2005

LUNA, Sérgio de Vasconcelos de. *Análise da dificuldade na elaboração de teses e de dissertações a partir da identificação de prováveis contingências que controlam essa atividade*. 1983. 261f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1983.

MACHADO, Ana Maria Netto. A bússola do escrever: sobre a função da orientação de teses e dissertações. *Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia*, Porto Alegre, v. 7, n. 13, p. 140-147, dez. 2000.

MACHADO, Ana Maria Netto; BIANCHETTI, Lucídio. (Des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 51, n. 3, p. 244-254, mai./jun. 2011.

MACHADO, Ana Maria Netto; BIANCHETTI, Lucídio. Orientação de teses e dissertações: individual ou coletiva? Contextos e transformações nos 40 anos da pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Deise. (Org.). *Reforma universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p. 141-156.

MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe e escritos políticos*. Tradução de Lívio Xavier. São Paulo: Abril Cultural, 1973. 245 p.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente e produção do conhecimento. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 519-526, 2013.

MANCEBO, Deise. Intensidade do trabalho docente: um debate necessário. In: CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; MENEGHEL, Stela Maria. (Org.). *A cultura da universidade pública brasileira: mercantilização do conhecimento e certificação em massa*. São Paulo: Xamã, 2011, p. 29-40.

MANCEBO, Deise. Uma análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 235-250.

MANDELLI, Mariana. Unicamp cria prêmio para melhor professor da graduação. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, Vida, 05 dez. 2011, p. A20.

MARINHO, Maria Gabriela Silva Martins da Cunha. *Norte-americanos no Brasil: uma história da Fundação Rockefeller na Universidade de São Paulo (1934-1952)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 197 p.

MARQUES, Fabrício. A escola de Campinas. *Pesquisa FAPESP*, São Paulo, Especial Unicamp 50 anos, p. 72-75.

MARTINS, José de Souza. O artesanato intelectual na sociologia. In: MARTINS, José de Souza. *Uma sociologia da vida cotidiana: ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 21-45.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. 894 p.

MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2013a. 181 p.

MARX, Karl. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. Tradução de Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011. 788 p.

MARX, Karl. *O capital: Livro I - Capítulo VI (inédito)*. Tradução de Eduardo Sucupira Filho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda., 1978. 151 p.

MAUÉS, Olgaíses Cabral Maués; MOTA JUNIOR, William Pessoa. A nova regulação educacional e o trabalho docente na pós-graduação. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 17, n. 33, p. 385-402, mai./ago. 2012.

MAZZILLI, Sueli. *Orientação de dissertações e teses: em que consiste?* Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2009. 135 p.

MELO, Savana Diniz Gomes. Resistência docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellia; VIEIRA, Livia Fraga (org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2010. CD-ROM.

MELO, Savana Diniz Gomes. *Trabalho e conflito docente: experiências em escolas de educação profissional no Brasil e na Argentina*. 2009. 377 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MENEGHEL, Stela Maria. Unicamp: cérebros, cérebros, cérebros. In: MOROSINI, Marília. (Org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Inep, 2006, p. 255-262.

MENEGHEL, Stela Maria. *Zeferino Vaz e a Unicamp: uma trajetória e um modelo de universidade*. 1994. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

MENEZES, Jean de. A burocratização do trabalho docente, ou, da cafetinagem acadêmica. *Caros Amigos*, São Paulo, 08 jan. 2018. Disponível em: <<http://www.carosamigos.com.br/index.php/colunistas/216-jean-de-menezes/11615-a-burocratizacao-do-trabalho-docente-ou-da-cafetinagem-academica>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

MENEZES, Paulo. Homenagem José Carlos Bruni. *Tempo Social*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 1-2, nov. 2000.

MILLS, Charles Wright. *A nova classe média (white collar)*. Tradução de Vera Borba. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969. 380 p.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de tese e dissertações*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 187-214.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Paradigmas e adesões: temas para pensar a teoria e a prática em educação. *Perspectiva*, Florianópolis, ano 17, n. 32, p. 51-68, jul./dez. 1999.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa da. *Os impactos do sistema CAPES de avaliação sobre o trabalho docente na pós-graduação: o caso da UFPA*. 2011. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

MULHERES na ciência. Produção de Embrapa Agroenergia. Distrito Federal: Embrapa Agroenergia, 2017. (13 min.), YouTube, son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9QRvY268NXU>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. *O trabalho docente no ensino superior: múltiplos saberes, múltiplos fazeres do professor de pós-graduação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015. 268 p.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. Um estudo sobre o trabalho de elaboração de parecer do professor de pós-graduação. *D.E.L.T.A.: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 289-317, 2010.

NOSELLA, Paolo. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 177-183, jan./abr. 2010.

O PROCESSO. Direção de Maria Augusta Ramos. Produção: Leonardo Mecchi. Brasil/Alemanha/Holanda: Nofoco Filmes e Canal Brasil/Autentika Films/Conjin Film, 2018. (142 min.), son., color. Legendado port.

OLIVEIRA, Adriano de. *Política científica no Brasil: análise das políticas de fomento à pesquisa do CNPq*. 2003. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

OLIVERIA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes; MENDONÇA, Erasto Fortes. UnB: da universidade idealizada à “universidade modernizada”. In: In: MOROSINI, Marília. (Org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Inep, 2006, p. 113-131.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; CATANI, Afrânio Mendes. Avaliação do impacto da Constituição Paulista de 1989 na expansão do ensino superior público noturno. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 61-77.

ORTIZ, Renato. Durkheim: arquiteto e herói fundador. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 5-22, out. 1989.

PAULA, Maria de Fátima de. O processo de modernização da universidade: casos USP e UFRJ. *Tempo Social*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 189-202, nov. 2000.

PAULANI, Leda. *Brasil delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico*. São Paulo: Boitempo, 2008. 150 p.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; MARTINS, Neire de Rossio. (Org.). *Zeferino Vaz, ideia de universidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. 312 p.

PRATA, Mário. Uma tese é uma tese. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, Segundo Caderno, 07 out. 1998, p. 67.

PROTETTI, Fernando Henrique. Transformações no trabalho e resistência docente na universidade pública. In: BAUER, Carlos *et al.* (Org.). *Sindicalismo e associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil: com escritos sobre a Argentina, Colômbia, Inglaterra, Japão e Peru*. v. 3. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017, p. 165-180.

PROTETTI, Fernando Henrique. Estudo exploratório sobre as condições de vida e trabalho dos estudantes de pós-graduação. In: SEMINÁRIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 8., 2015, Campinas: *Anais...* Campinas, SP: PUC-Camp, 2015, p. 130-144. Disponível em: <<https://www.puc-campinas.edu.br/handlers/arquivos/?arquivo=2934>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

PROTETTI, Fernando Henrique. O gerencialismo na atual organização do trabalho docente universitário. In: ENCONTRO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE, 9., 2014, São Paulo: *Anais...* São Paulo: Grupo Cruzeiro do Sul Educacional, 2014, p. 534-545. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/pdf/1013692>>. Acesso em: 04 fev. 2015.

PROTETTI, Fernando Henrique. *A organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação*. 2012. 84 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PROTETTI, Fernando Henrique. Burocracia e pós-graduação *lato sensu* na Unesp: os cursos de especialização na área de Educação (1999-2010). 2010. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

PROTETTI, Fernando Henrique; VAIDERGORN, José. As fundações de apoio às universidades públicas: efeitos da reforma do Estado na educação superior brasileira. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 159-177, jan./jun. 2011

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991. 171 p.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 70-81, set./dez. 2005.

REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS. *Instruções aos autores*. São Paulo: ANPOCS, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/revistas/rbcsoc/pinstruc.htm>>. Acesso em: 24 set. 2017.

RODRIGUES, José Albertino. A sociologia de Durkheim. In: RODRIGUES, José Albertino. (Org.). *Émile Durkheim: sociologia*. Tradução de Laura Natal Rodrigues. São Paulo: Ática, 1978, p. 7-37.

RODRIGUES, Lea Carvalho. *Rituais na universidade*. Uma etnografia na Unicamp. Campinas, SP: CMU/Unicamp, 1997. 266 p.

SALMERON, Roberto Aureliano. *A universidade interrompida: Brasília, 1964-1965*. Brasília: Editora UnB, 1999. 476 p.

SANTANA, Otacílio Antunes. Docentes de pós-graduação: grupo de risco de doenças cardiovasculares. *Acta Scientiarum. Educacion*, Maringá, v. 33, n. 2, p. 219-226, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 116 p.

SANTOS, Carolina da Costa; PEREIRA, Fátima; LOPES, Amélia. Experiências da gestão acadêmica da docência universitária. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 989-1008, jul./set. 2018.

SANTOS, Carolina Costa; PEREIRA, Fátima; LOPES, Amélia. Efeitos da intensificação do trabalho no ensino superior: da fragmentação à articulação entre investigação, ensino, gestão acadêmica e transferência do conhecimento. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 29, n. 1, p. 295-321, jun. 2016.

SÃO PAULO. Decreto nº 47.408, de 21 de dezembro de 1966. Declara cessados os efeitos do Decreto n. 45.220, de 9 de setembro de 1965 e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1966/decreto-47408-21.12.1966.html>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

SÃO PAULO. Decreto nº 45.220, de 9 de setembro de 1965. *Dispõe sobre a criação da Comissão Organizadora da Universidade de Campinas e dá outras providências*. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1965/decreto-45220-09.09.1965.html>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

SÃO PAULO. Lei nº 7.655, de 28 de dezembro de 1962. *Dispõe sobre a criação da Universidade de Campinas como entidade autárquica e dá outras providências*. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1962/lei-7655-28.12.1962.html>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

SÃO PAULO. Lei nº 4.996, de 25 de novembro de 1958. *Dispõe sobre criação da Faculdade de Medicina de Campinas e dá outras providências*. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1958/lei-4996-25.11.1958.html>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

SÃO PAULO. Lei nº 2.154, de 30 de junho de 1953. *Dá nova redação ao inciso IV do artigo 1º da Lei nº 161, de 24 de setembro de 1948*. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1953/lei-2154-30.06.1953.html>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

SÃO PAULO. Lei nº 161, de 24 setembro de 1948. *Dispõe sobre a criação de estabelecimentos de ensino superior em cidades do interior do Estado e dá outras providências*. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1948/lei-161-24.09.1948.html>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de tese e dissertações*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 135-163.

SAVIANI, Dermeval. Extensão universitária: uma abordagem não-extensionista. In: SAVIANI, Dermeval. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984, p. 46-65.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco; OLIVEIRA, Cleiton de. (Org.). *Orientadores em foco: o processo de escrita de teses e dissertações em educação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2010. 216 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006, p. 67-87.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002. 335 p.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Avaliação acadêmica, ideologia e poder. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 315-344, jun. 2011.

SINGER, André. *O lulismo em crise: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. 389 p.

SGUISSARDI, Valdemar. Prefácio. O que está sendo feito do trabalho do professor na reforma universitário em curso. In: MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. (Org.). *Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012, p. 11-17.

SGUISSARDI, Valdemar. Mercantilização e intensificação do trabalho docente: traços marcantes da expansão universitária brasileira hoje. In: LOPEZ SEGRERA, Francisco; RIVAROLA, Domingo M. (Org.). *La universidad ante los desafíos del siglo XXI*. Asunción: Ediciones y Arte, 2010. p. 295-315.

SGUISSARDI, Valdemar. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellia; VIEIRA, Lívia Fraga. (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2010a. CD-ROM.

SGUISSARDI, Valdemar. 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, n. 1, p. 49-88, jan./jun. 2006.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009. 271 p.

SILVA, Aline Rodrigues de. *A luta do Conselho de Entidades de Campinas por uma Faculdade de Medicina na cidade*. 2012. 109 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SILVA, Antonio Ozaí da. A sua revista tem *Qualis?*. *Mediações*, Londrina, v. 14, n. 1, p. 117-124, jan./jun. 2009.

SILVA, Antonio Ozaí da. A corrida pelo *Lattes*. In: RAMPINELLI, Waldir José; ALVIM, Valdir; RODRIGUES, Gilmar. (Org.). *Universidade: a democracia ameaçada*. São Paulo: Xamã, 2005, p. 87-96.

SILVA, Eduardo Pinto e; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Da avaliação heterônoma da pós-graduação à desumanização das relações de trabalho na instituição universitária. In: ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. (Org.). *Avaliação da educação: diferentes abordagens*. São Paulo: Xamã, 2011, p. 55-73.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Despolitização leva ao empobrecimento intelectual da USP. *Revista Adusp*, São Paulo, n. 57, p. 6-17, mar. 2015.

SILVA, Junior Vagner Pereira da; GONÇALVES-SILVA, Luiza Lana; MOREIRA, Wagner Wey. Produtivismo na pós-graduação. Nada é tão ruim, que não possa piorar. É chegada a vez dos orientandos! *Movimento*, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1423-1445, out./dez. 2014.

SILVA, Maria das Graças Martins da. *Trabalho docente na pós-graduação: a lógica da produtividade em questão*. 2008. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SILVA, Maria Izabel da; NOGUEIRA, Claudia Mazzei. O trabalho docente voluntário no contexto da crise contemporânea. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III*. São Paulo: Boitempo, 2014, p. 221-230.

SILVA, Mário Augusto Medeiros da. Rumos e desafios das políticas de ações afirmativas no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas: In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). *Ações afirmativas no Brasil: reflexões e desafios para a pós-graduação*. v. 2. São Paulo: Cortez, 2016, v. 2, p. 157-182.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *The new brazilian university: a busca de resultados comercializáveis: para quem?* Bauru, SP: Canal 6, 2017. 285 p.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001. 300 p.

SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. Acompanhando o processo de escrever de pós-graduandos: um depoimento. In: BIANCHETTI, Lucídio. (Org.). *Trama & Texto*. Leitura crítica e escrita criativa. v. 2. São Paulo: Plexus, 1997, p. 157-162.

SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Tradução de Cátia Aida Pereira da Silva. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 204 p.

SOARES, Alexandre Guimarães Tadeu de; TORINO, Luciene Maria; SENEDA, Marcos César. Fausto Castilho: uma vida filosófica. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 27, n. 53, p. 17-72, jan./jun. 2013.

SOUSA, Andrea Luciana Harada; PIOLLI, Evaldo. A expansão do ensino superior privado a partir dos anos 1990: educação mercantil e precarização do trabalho docente. In: MARINGONI, Gilberto. (Org.). *O negócio da educação: a aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco*. São Paulo: Olho d'Água, 2017, p. 145-158.

SOUZA, Aparecida Neri de. Trabalhar na universidade pública no Brasil, lugar de trabalho, qual trabalho? *Revista da ABET*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 78-93, jan./jun. 2018.

SOUZA, Aparecida Neri de. Tempo de ensino e tempo de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2010. CD-ROM.

SOUZA, Aparecida Neri de. As formas atuais de modernização do trabalho dos professores: individualização e precarização. In: GARCIA, Dirce Maria Falcone; SALUA, Cecílio. (Org.). *Formação e profissão docente em tempos digitais*. Campinas, SP: Alínea, 2009, p. 91-116.

SOUZA, Aparecida Neri de. Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França. In: COSTA, Albertina de Oliveira *et al.* (Org.). *Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008, p. 355-370.

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Márcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out./dez. 2011.

SOUZA, Paulo Renato. *A revolução gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002*. São Paulo: Prentice Hall, 2005. 264 p.

SPAGNOLO, Fernando. Aumentaram os cursos “A” e “B”: consolidação da pós-graduação ou afrouxamento da avaliação? O futuro da avaliação da CAPES. *INFOCAPES - Boletim Informativo da CAPES*, Brasília, v. 3, n. 1-2, p. 6-18, jan./jun. 1995.

STANISCUASKI, Fernanda. *Precisamos falar sobre nossos filhos!* Entendendo o impacto da maternidade na carreira científica das mulheres brasileiras. Palestra proferida no Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo, 29 jun. 2017. Disponível em: <<http://iptv.usp.br/portal/video.action?idItem=37193>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 317 p.

THOMPSON, Edward Palmer. Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial. In: THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. Tradução de Rosaura Eicheberg. São Paulo: Cia das Letras, 1998. p. 267-304.

TRAGTENBERG, Maurício. Aplicação das teorias de Weber, Selznick e Lobrot à educação. In: TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. 3. ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 71-75

TRAGTENBERG, Maurício. Resposta de um intelectual a um coronel embaixador. In: TRAGTENBERG, Maurício. *A falência da política*. São Paulo: Editora UNESP, 2009, 302-305.

TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. Entrevista com Maurício Tragtenberg. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 3 dez. 1978. Folhetim, p. 12-13.

TRAGTENBERG, Maurício. *A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder*. São Paulo: Rumo, 1979. 83 p.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na Academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento mercadoria. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 769-792, set./dez. 2011.

UNICAMP premia professores por dedicação ao ensino. *Agência Fapesp*. São Paulo, 28 nov. 2012. Disponível em: <<http://agencia.fapesp.br/unicamp-premia-professores-por-dedicacao-ao-ensino/16535/>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. *Tabelas de vencimento*. Campinas, SP: DGRH/Unicamp, 2018. Disponível em: <<http://www.dgrh.unicamp.br/documentos/tabelas-de-vencimentos>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. *Sistema de Informação de Pesquisa, Ensino e Extensão - SIPEX*. Campinas, SP: CCUEC/UNICAMP, 2018b. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/sipex/>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. *Anuários estatísticos*. Campinas, SP: AEPLAN/Unicamp, 2017. Disponível em: <<http://www.aeplan.unicamp.br/anuario/anuario.php>>. Acesso em: 19 out. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. *Anuários de pesquisa*. Campinas, SP: CCUEC/Unicamp, 2017a. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/anuario/>>. Acesso em: 03 out. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. *A Unicamp em 2013-2017*. Campinas, SP: Unicamp, 2017b. 245 p. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/2017-04/RELATORIO_GESTAO_2013-17_TJ_WEB_170425_03.pdf>. Acesso em: 28 mai.2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. *Exposição Unicamp 50 anos*. 2016. Disponível em: <<https://www.expo50anos.unicamp.br/>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Deliberação CONSU-A-010/2015, de 11 de agosto de 2015. *Dispõe sobre o Regimento Geral dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu e dos Cursos Lato Sensu*. 2015. Disponível em: <http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=3862>. Acesso em: 20 jun. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Resolução GR-019/2014, de 27 de maio de 2014. *Altera a redação da Resolução GR-031/2010, de 07 de julho de 2010, que institui o Programa de Estágio Docente*. 2014. Disponível em: <https://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=3632>. Acesso em: 30 abr. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Deliberação CONSU-A-021/2013, de 29 de outubro de 2013. *Estabelece nova regulamentação para o Prêmio de Reconhecimento Acadêmico “Zeferino Vaz” e para o Prêmio de Reconhecimento Docente pela Dedicção ao Ensino de Graduação*. Disponível em: <https://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=3480>. Acesso em: 09 jul. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. *A Unicamp em 2009-2013*. Campinas, SP: Unicamp, 2013a. 247 p. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/divulgacao/gestao2009-2013/REL_GESTAO_UNICAMP_2009_2013_web.pdf>. Acesso em: 28 mai.2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Deliberação CONSU-A-034/2011, de 29 de novembro de 2011. *Estabelece a regulamentação para a Premiação de Reconhecimento Docente pela Dedicção ao Ensino de Graduação*. Disponível em: <https://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=3137> Acesso em: 09 jul. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. Escola de Extensão. *Relatório de atividades - 2011*. Campinas, SP: Unicamp, 2011a. 86 p. Disponível em: <http://www.extecamp.unicamp.br/documentos-extecamp/relatorios/extecamp_relatorio_atividades_2011.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Deliberação CONSU-A-006/2006, de 02 de agosto de 2006. *Dispõe sobre o Programa de Professor Colaborador e de Pesquisador Colaborador*. 2006. Disponível em: <https://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=2836>. Acesso em: 11 mar. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Deliberação CAD-A-002/2005. *Institui a Carreira de Pesquisador (Pq) e dá outras providências*. 2005. Disponível em: <https://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=2208>. Acesso em: 11 mar. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Deliberação CONSU-A-024/2003, de 30 de setembro de 2003. *Cria a denominação e a estrutura do Fundo de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão - FAEPEX e dá outras providências*. 2003. Disponível em: <http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=2761>. Acesso em: 25 set. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Deliberação CONSU-A-017/2000, de 11 de dezembro de 2000. *Altera a Deliberação CONSU-A-022/1987 que baixou o Modelo de Regimento Interno dos Núcleos e Centros Interdisciplinares de Pesquisa*. 2000. Disponível em: <http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=2682>. Acesso em: 18 out. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Deliberação CONSU-A-011/1998, de 10 de agosto de 1998. *Baixa o Manual do Aluno que compreende as normas referentes ao Ensino de Graduação*. Texto consolidado até a Deliberação CONSU-A-014/2016, de 02 de agosto de 2016. 1998. Disponível em: <http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=2624>. Acesso em: 20 jun. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Deliberação CEPE-A-992/1992, de 19 agosto de 1992. *Dispõe sobre o Regulamento Geral dos Cursos de Pós-Graduação, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Estadual de Campinas*. 1992. Disponível em: <https://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=2073>. Acesso em: 30 abr. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Portaria GR-232/1990, de 28 de novembro de 1990. *Cria a Comissão de Avaliação e Desenvolvimento Institucional - CADI*. 1990. Disponível em: <https://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=636>. Acesso em: 30 abr. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Portaria GR-347/1985, de 16 de dezembro de 1985. *Emenda nº 1 ao Esunicamp*. Disponível em: <http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=383>. Acesso em: 28 out. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Deliberação CONSU-A-022/1987, de 18 de fevereiro de 1987. *Baixa o modelo de Regimento Interno dos Núcleos e Centros*. 1987. Disponível em: <http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=2329>. Acesso em: 18 out. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Portaria GR-129/1979, de 20 de dezembro de 1979. *Baixa o Regimento Interno da Comissão Permanente de Dedicção Integral à*

Docência e à Pesquisa (CPDI) da Universidade Estadual de Campinas. 1979. Disponível em: <https://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=130>. Acesso em: 30 abr. 2018.

VAZ, Zeferino. A problemática da universidade brasileira. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; MARTINS, Neire de Rossio. (Org.). *Zeferino Vaz, ideia de universidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018 [1968], p. 97-111.

VAZ, Zeferino. A Unicamp segundo seu criador. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; MARTINS, Neire de Rossio. (Org.). *Zeferino Vaz, ideia de universidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018a [1973], p. 145-151.

VAZ, Zeferino. A economia e a universidade brasileira. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; MARTINS, Neire de Rossio. (Org.). *Zeferino Vaz, ideia de universidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018b [1978], p. 271-300.

VAZ, Zeferino. Cérebros com liberdade. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; MARTINS, Neire de Rossio. (Org.). *Zeferino Vaz, ideia de universidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018c [1978], p. 244-251.

VAZ, Zeferino. Discurso na transmissão do cargo de reitor da Universidade Estadual de Campinas ao professor Plínio Alves de Moraes em assembleia universitária realizada em 17 de abril de 1978. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; MARTINS, Neire de Rossio. (Org.). *Zeferino Vaz, ideia de universidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018d [1978a], p. 257-263.

VAZ, Zeferino. A pesquisa institucional e a universidade. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; MARTINS, Neire de Rossio. (Org.). *Zeferino Vaz, ideia de universidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018e [1976], p. 194-201.

VAZ, Zeferino. Discurso de Zeferino Vaz na inauguração do primeiro edifício da cidade universitária. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; MARTINS, Neire de Rossio. (Org.). *Zeferino Vaz, ideia de universidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018f [1968], p. 68-92.

VELHO, Léa. Desafio da mulher cientista no Brasil. São Paulo, 2007. Entrevista concedida à revista Cláudia. Disponível em: <<http://www.bv.fapesp.br/namidia/noticia/8257/desafio-mulher-cientista-brasil>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

VELHO, Léa; LEÓN, Elena. A construção social da produção científica por mulheres. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 10, p. 309-344, 1998.

VIANA, Diego. Uma ponte entre as ciências. *Pesquisa FAPESP*, São Paulo, Especial Unicamp 50 anos, p. 82-84.

VILAÇA, Murilo Mariano; PALMA, Alexandre. Diálogo sobre cientometria, mal-estar na academia e a polêmica do produtivismo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 467-484, abr./jun. 2013.

VOGT, Carlos. Antonio Candido na Unicamp. *Literatura e Sociedade*, São Paulo, v. 14, n. 11, p. 264-273, jun. 2009.

- VOLPATO, Gilson Luiz. *Administração da vida científica*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 142 p.
- WACQUANT, Loïc. *As prisões da miséria*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 208 p.
- WACQUANT, Loïc. A Zona. In: Bourdieu, Pierre. (Coord.). *A miséria do mundo*. Vários tradutores. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 177-202.
- WACQUANT, Loïc. *Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe*. Tradução de Angela Ramalho. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. 293 p.
- WACQUANT, Loïc. *As duas faces do gueto*. Tradução de Paulo Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2008. 160 p.
- WAIZBORT, Leopold. *As aventuras de Georg Simmel*. São Paulo: Editora 34, 2000. 592 p.
- WARDE, Mirian Jorge. Diário de bordo de uma orientadora de teses. In: BIANCHETTI, Lucídio. (Org.). *Trama & Texto*. Leitura crítica e escrita criativa. v. 2. São Paulo: Plexus, 1997, p. 163-180.
- WATERS, Lindsay. *Inimigos da esperança: publicar, perecer e o eclipse da erudição*. Tradução de Luiz Henrique de Araújo Dutra. São Paulo: Editora da UNESP, 2006. 95 p.
- WEBER, Max. *A ética protestante e o "espírito" do capitalismo*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 335 p.
- WEBER, Max. A ciência como vocação. In: WEBER, Max. *Ciência e política: duas vocações*. Tradução de Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2002, p. 15-52.
- WEBER, Max. *Sobre a universidade: o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Cortez, 1989. 149 p.
- ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. *Os cursos noturnos na Unicamp num contexto de crise da universidade brasileira*. 1996. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- ZILBERMANN, Regina. Orientação: a aventura compartilhada. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de tese e dissertações*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 329-335.

APÊNDICES

Apêndice A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Trajetória de formação

- ✓ Cursos realizados (graduação e pós-graduação) - o porquê dessas escolhas?

2. Trajetória profissional

- ✓ Primeiro emprego (o que fazia, como foi feita a escolha), mudanças de emprego e/ou de profissão (motivos)
- ✓ Como se tornou professor(a) universitário(a) - quais fatores influenciaram na decisão?
- ✓ Percursos em diferentes universidades, faculdades/institutos, cursos e disciplinas

3. Trabalho na universidade (atual)

- ✓ Ingresso, concurso (descrever processo)
- ✓ Ingresso na pós-graduação (descrever processo)
- ✓ O que faz um professor universitário? (descrição da atividade profissional, em termos de atividades, tarefas etc.) - se professor antigo, quais as mudanças percebidas no período?
- ✓ Ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa, orientação, administração, extensão (períodos de trabalho, quantidade de horas de trabalho etc.) - se professor antigo, quais as diferenças percebidas no período?
- ✓ Jornada de trabalho na universidade (turnos e horários de trabalho diário, semanal etc.)
- ✓ Jornada de trabalho em casa (estudo, pesquisa etc.)
- ✓ Descrição da última semana de trabalho (de preferência, uma semana de trabalho típica)
- ✓ Formas de avaliação do trabalho realizado (universidade, agências de fomento à pesquisa etc.) - se professor antigo, quais as mudanças percebidas no período?
- ✓ Permanência na pós-graduação (descrever critérios e processo)
- ✓ Relação com outros professores (departamento, programa de pós-graduação, faculdade/instituto, universidade)
- ✓ Diferenças entre o trabalho antes e agora - quais as diferenças percebidas no período?

4. Condições de trabalho

- ✓ Salas de aula, sala de professor, sala de grupo de pesquisa, salas administrativas, biblioteca etc.
- ✓ Equipamentos (tecnologias de informação e comunicação)

- ✓ Quantidade de alunos por disciplina e de orientandos (principais dificuldades)
- ✓ Funcionários técnico-administrativos
- ✓ Financiamentos de pesquisa - bolsas, auxílios, editais etc. (agências de fomento - descrever processo)
- ✓ Salário e carreira
- ✓ Férias

5. Emprego do tempo

- ✓ Divisão do tempo entre trabalho e família
- ✓ Divisão do tempo entre trabalho e lazer
- ✓ Formas preferidas de lazer
- ✓ Saúde e bem-estar

6. Movimentos sociais (sindicato, partido político etc.)

7. Associações científicas

8. O que é ser professor(a) universitário(a)? (no passado e no presente - descrever similitudes e diferenças)

9. Dificuldades e prazeres da profissão de professor(a) universitário(a)

10. Quais orientações daria a um jovem professor universitário?

11. Pergunta/questão não realizada, mas que gostaria de ter respondido

12. Família

- ✓ Cônjuge (idade, escolaridade, profissão)
- ✓ Filhos (idade, escolaridade, profissão)
- ✓ Pais (escolaridade, profissão)

14. Identificação pessoal (nome, idade, naturalidade etc.)

Apêndice B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Transformações nas condições de trabalho docente na área de sociologia na Universidade Estadual de Campinas.

Pesquisador responsável: Fernando Henrique Protetti.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza.

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador responsável.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo

Justificativa e objetivos

A pesquisa tem por objetivo analisar as transformações nas condições de trabalho de professores(as) universitários(as) na área de sociologia na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), tendo em vista as décadas de 1990 e 2000. A justificativa da pesquisa é a de melhor conhecer as permanências e as mudanças no trabalho de professores(as) universitário(as) no âmbito da Unicamp.

Procedimentos

Participando deste estudo você está sendo convidado a gravar uma entrevista em áudio. Sua participação consistirá em responder um conjunto de perguntas realizadas pelo pesquisador responsável a partir de um roteiro semiestruturado de entrevista. A estimativa de tempo necessário para a realização da entrevista poderá variar entre 1h00 a 2h00. A entrevista somente será gravada em áudio se houver autorização do(a) entrevistado(a), sendo condição para sua participação como voluntário(a) na pesquisa.

Desconfortos e riscos

Você **não** deve participar deste estudo se durante a realização da entrevista sentir algum risco de constrangimento, de dano emocional e/ou social. Caso **não** se sinta à vontade para responder qualquer pergunta realizada pelo pesquisador responsável durante a realização

da entrevista, você pode deixar de respondê-la, solicitando ao pesquisador a próxima pergunta ou, a persistir tal situação, o encerramento da entrevista.

Benefícios

O benefício, direto ou indireto, relacionado com a sua colaboração como voluntário(a) nessa pesquisa é o de propiciar uma melhor compreensão acerca das mudanças e permanências no trabalho de professores(as) universitários(as) na Unicamp.

Sigilo e privacidade

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação sua será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores, isto é, o pesquisador responsável e a sua orientadora. Na transcrição da entrevista e na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado ou referências que possam identificá-lo(la).

Ressarcimento

A pesquisa não prevê qualquer tipo de ressarcimento financeiro devido à sua participação como voluntário(a) (transporte, alimentação, diárias etc.). A entrevista poderá, a seu critério, ser realizada no seu local de trabalho (universidade) ou em outro local de sua escolha (residência, lanchonete etc.), a ser combinada previamente com o pesquisador responsável.

Armazenamento do material

A entrevista será transcrita e armazenada em local seguro, através de arquivo digital, tendo acesso às mesmas apenas o pesquisador responsável, a sua orientadora e o(a) voluntário(a), ficando sob a guarda do primeiro durante um período de cinco (5) anos.

As informações constantes na entrevista serão utilizadas, integralmente ou em partes, para a elaboração da tese de doutorado em Educação na Faculdade de Educação da Unicamp e em publicações científicas daí decorrentes (livro, capítulos de livros, artigos científicos e/ou trabalhos completos em anais). Neste sentido, ao participar desse estudo, o(a) voluntário(a) cede, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, de maneira total e definitiva, os direitos autorais da entrevista (áudio) e da transcrição da mesma, de caráter histórico e documental, prestada ao pesquisador responsável.

Findado o período de guarda do material pelo pesquisador responsável, se o(a) voluntário(a) estiver de acordo, a entrevista e/ou sua transcrição será doada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC) da Faculdade de Educação da Unicamp, ficando sujeita às regras de doação, conservação, acesso e reprodução desse órgão.

Ao final da pesquisa, você receberá uma cópia da transcrição na íntegra da entrevista, assim como uma cópia da gravação e o relatório final da pesquisa em CD-ROM.

Contato

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, Fernando Henrique Protetti, e-mail: protetti@gmail.com, ou com sua orientadora, Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza, e-mail: ansouza@unicamp.br, ambos possíveis de serem localizados no contato telefônico (019) 3521-5673 ou no endereço profissional: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Departamento de Ciências Sociais na Educação, Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural (GEPEDISC), Av. Bertrand Russel, 8001, Cidade Universitária “Zeferino Vaz”, Campinas (SP), CEP 13083-865.

Consentimento livre e esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que essa possa acarretar, aceito participar como voluntário(a) da pesquisa:

Nome do(a) participante (voluntário/a): _____

Assinatura do(a) participante (voluntário/a): _____ Data: ___/___/___

Responsabilidade do Pesquisador

Asseguro ter explicado e fornecido uma cópia desse documento ao voluntário(a). Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nessa pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Assinatura do Pesquisador: _____ Data: ___/___/___

Apêndice C

Tabela 24. Salário dos professores por níveis da carreira Magistério Superior (MS) em Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP) na Unicamp, 2017.

Carreira/Nível da carreira	Vencimento mensal	Vencimento Anual Estimado*	Varição (%)
MS-3 - Professor Doutor	R\$ 11.183,64**	R\$ 145.387,32	-
MS-5 - Professor Associado	R\$ 13.768,46***	R\$ 178.989,98	23,1%
MS-6 - Professor Titular	R\$ 15.862,33	R\$ 206.210,29	15,2%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de *Tabela de vencimentos* da Unicamp (2018).

Notas:

* O vencimento anual estimado foi calculado multiplicando por 13 os vencimentos mensais.

** O vencimento mensal foi calculado pela média aritmética dos vencimentos mensais dos níveis da carreira de MS-3.1 - Professor Doutor I e MS-3.2 - Professor Doutor II.

*** O vencimento mensal foi calculado pela média aritmética dos vencimentos mensais dos níveis da carreira de MS-5.1 - Professor Associado I, MS-5.2 - Professor Associado II e MS-5.3 - Professor Associado III.

ANEXOS

Anexo I

Perfil do professor improdutivo

MARILENA CHAUI

Diante da calamitosa incompetência acadêmica e da inacreditável falta de ética profissional da reitoria da Universidade de São Paulo, cabe oferecer aos leitores informações sobre o trabalho universitário, a fim de que, sabedores das condições das atividades universitárias, possam livremente formar sua opinião. Peço licença para escrever na primeira pessoa do singular e para apresentar meu perfil de professora improdutiva, misteriosamente assim não considerada pelos pequenos burocratas da USP.

Há 22 anos trabalho na USP (Departamento de Filosofia); estou na categoria MS-6, ponto final da carreira, professora titular em RDIDP, isto é, em regime de dedicação integral à docência e à pesquisa, com obrigatoriedade de 40 horas semanais de serviço e pelas quais recebo líquidos Cz\$ 104.307,00 (estou enviando xerox de meu holerite de janeiro de 88 para a Folha). Para fazer jus ao título e ao salário, redigi três teses (Mestrado, 350 págs., 1967; Doutorado, 250 págs., 1971; Livre-Docência, 750 págs., 1977) e passei por três concursos de provas e títulos, ministrando aula magna, apresentando memorial acadêmico e o conjunto de trabalhos publicados até 86, desde livros, ensaios, artigos, resenhas, prefácios e traduções até conferências e comunicações em congressos. Exigências normais. Como eu, assim procederam e procedem todos os professores das humanidades da USP.

No Departamento de Filosofia as 40 horas semanais de serviço assim se distribuem: quatro horas de aula de graduação para o diurno, quatro horas de graduação para o noturno, quatro horas de aula de pós-graduação, duas horas de plano de atendimento para alunos de graduação e duas horas de plantão de atendimento para orientandos da pós-graduação, totalizando 18 horas de atividades didáticas no recinto universitário. Para preparação de quatro horas de aula para graduação (o mesmo curso é repetido no noturno) são necessárias, em média, de cinco a sete horas semanais; para as aulas de pós-graduação, em média de seis a dez horas. Como a bibliografia necessária aos estudantes não existe em grande parte nas bibliotecas (muito pobres) e os textos são em línguas estrangeiras que a maioria dos alunos desconhece (grego, latim, inglês, francês, italiano, alemão, espanhol), pode ocorrer que uma parte do tempo do professor seja usada ou para traduzir os textos ou para expor resumos aos estudantes (sobretudo nos quatro primeiros semestres). Os trabalhos podem ser provas mensais ou dissertações semestrais, dependendo do nível e das necessidades dos estudantes, além dos seminários semanais. As classes variam entre 20 e 50 alunos (com exceção do primeiro ano, quando há de 80 a cem alunos por período). A correção dos trabalhos necessita de seis a dez horas semanais, para provas mensais e classes de 50 alunos; e de 15 a 20 horas, se forem dissertações semestrais de graduação para classes de

50 alunos (via de regra, uma dissertação tem em média cinco a oito laudas, na graduação). Na pós-graduação, as dissertações são semestrais e exigem de 30 a 40 horas para correção porque são textos de 15 a 20 laudas. Como se observa, embora o RDIDP se refira a 40 horas para ensino e pesquisa, só a atividade docente quase ultrapassa as 40 horas.

Além dessas atividades didáticas (que o professor não titular acumula com a preparação de suas próprias pesquisas e teses), a partir do doutorado, torna-se também orientador de teses. A orientação implica: 1) entrevista individual com candidatos para selecionar os orientandos (cada professor pode orientar sete pesquisadores, além de três professores "da casa", podendo chegar, como é meu caso, a dez orientandos); 2) avaliar os projetos ou mesmo auxiliar na elaboração deles; 3) sugestões bibliográficas (com empréstimo inevitável de textos aos orientandos); 4) acompanhamento das leituras, dos cursos seguidos, dos primeiros esboços de redação; 5) entrevistas periódicas para aconselhar no prosseguimento do trabalho; leitura da primeira versão para remanejamento; 6) leitura e observação da segunda versão e da versão final do trabalho para encaminhamento à defesa; 7) participação na banca de qualificação e na banca de defesa de tese. Se o orientando é bolsista de alguma fundação de auxílio à pesquisa, o orientador acompanha a preparação do projeto a ser enviado e, se aprovado, os relatórios de atividades periódicos que o orientando remete à fundação. Nas humanidades, uma tese de mestrado pede o mínimo de quatro anos para ser escrita; a de doutorado, no mínimo, oito anos. Um professor improdutivo como eu e meus colegas já orientamos (desde 1971, quando iniciei a atividade de orientação) 20 teses de mestrado e 15 de doutorado, as quais, evidentemente, foram escritas e defendidas por outros tantos improdutivos.

Além dessas atividades, a partir do seu mestrado, o professor passa a ter atividades em órgãos colegiados e comissões de trabalho da direção de seu departamento e de sua unidade, podendo ser eleito como representante de sua categoria para a congregação da unidade e para o Conselho Departamental, da Congregação e da presidência das principais comissões de trabalho. A partir do doutorado, participa de bancas de qualificação e de defesa de teses; o titular também participa de bancas dos concursos de livre-docência, ingresso, adjunção e titulação. Participar dos órgãos colegiados significa, uma vez por mês, dedicar um dia completo às reuniões administrativas — se o professor participa de vários colegiados e comissões deve dispendar vários dias completos nessas atividades administrativas. Participar de uma banca de defesa de tese significa ler um trabalho com 200 a 500 páginas em média, preparar uma arguição e fazê-la publicamente. Um titular participa, em média, de três a quatro bancas

por semestre. Um concurso de livre-docência dura cinco dias, com quatro provas e uma defesa de tese. A defesa de tese de doutoramento e de livre-docência dura por volta de cinco a seis horas: há cinco arguidores que arguem o candidato, cada um podendo arguir por 30 ou 40 minutos, o candidato dispõe de 30 a 40 minutos para responder a cada arguidor. Considerando-se o tempo para leitura da tese, preparação da arguição e cerimônia de defesa, um improdutivo necessita uma média de 50 horas de trabalho. A defesa de mestrado é mais rápida por que há apenas três arguidores. Nos concursos de adjunção e titulação, o candidato é arguido por cinco professores, durante várias horas, sobre seu currículo vitae e produção intelectual. O sistema de teses e concursos é a forma de avaliação da produção universitária. Teses e cursos, assim como conferências e comunicações e artigos, avaliam cada um de nós pelo mais terrível critério de avaliação: a qualidade, que define o que temos de mais precioso, isto é, a reputação intelectual. Eis por que o critério acadêmico da reputação intelectual é contrário ao critério burocrático da "produtividade", onde a quantidade de besteira posta no papel vale mais do que a seriedade intelectual.

Além dessas atividades no interior da universidade, o professor presta assessoria a fundação de auxílio à pesquisa (e, muitas vezes, é eleito para a direção e para os colegiados dessas fundações, sem interromper suas atividades universitárias). Participa de sociedades e associações científicas nacionais e internacionais, apresentando trabalhos em congressos, colóquios e simpósios, trabalhos que, dependendo da situação financeira da sociedade ou da associação, podem ser publicados. É também regularmente convidado para conferências e debates em associações docentes e discentes de todo o país e em associações da sociedade civil (das primeiras, sempre na penúria, nada recebe como remuneração; das últimas costuma receber um *pro labore* simbólico). É bom lembrar que as atividades em congressos e simpósios frequentemente não são remuneradas; dependendo da situação das entidades, o convidado recebe passagem e verba de estadia; em outros casos, nem mesmo isto. Um improdutivo das humanidades participa, em média, de dois a três congressos anuais no país e de um ou dois no exterior (desde que receba passagem e tenha a estadia paga, coisa frequente porque, ao contrário da reitoria da USP, as entidades internacionais tem grande apreço pelos professores uspianos); muitos costumam ser convidados a dar, a cada dois anos, um curso em universidade estrangeira e, durante as férias, cursos de extensão universitária em universidades de outros Estados. Faz regularmente várias conferências mensais para associações docentes, discentes e civis. Um texto para um congresso e simpósio exige, em média, dois a três meses de preparação (no caso dos internacionais um pouco mais porque devemos traduzir o trabalho para a língua

oficial do congresso ou simpósio); uma conferência exige dois ou três dias de preparação, levando, em média, duas horas para exposição e duas ou três horas para os debates subsequentes (se a conferência for em outra cidade do Estado ou em outros Estados, deve-se contar o tempo de locomoção e de estadia). Um congresso (excluído tempo de viagem e de estadia) pede em média 60 a 80 horas de trabalho; uma conferência, em média, 20 horas; um curso de extensão costuma exigir 70 horas de trabalho, contando-se as horas de aula. Faz também resenha de livros para revistas especializadas (grátis) e para jornais e revistas não especializadas (*pro labore* simbólico).

Pouparei os prezados leitores da parte mais ingrata e grotesca: as condições materiais para as pesquisas. Caso haja necessidade dedicarei um artigo a esse tópico, contandolhes como são nossas bibliotecas, o que um professor gasta comprando livros estrangeiros e solicitando xerox, microfiches e microfichas de bibliotecas estrangeiras e o tempo (de dois a três meses) de espera para a chegada do material necessário, quando chega. Posso garantir-lhes (porque já trabalhei em universidades estrangeiras) que se um professor estrangeiro precisa de dois a três anos para escrever um trabalho (dispondo de bibliotecas completas, serviços de xerox, microfiches, datilografia e computação gratuitos, de material de escritório grátis e do chamado "ano sabático", quando é dispensado de todas as atividades acadêmicas e administrativas para dedicar-se à pesquisa e à redação), o improdutivo uspiano, se for sério, precisa de cinco a seis anos, sendo redator, xeroqueiro, datilógrafo, revisor e pagador dos custos de seu trabalho e sem "ano sabático". Quer a reitoria medir-nos em condições de Yale, Harvard e Oxford, mas nos dá condições haitianas. Se o professor (graças às teses e aos trabalhos realizados, que formam sua reputação intelectual) obtiver auxílio de fundações de pesquisa, poderá adquirir parte do material necessário sem ter que gastar todo o seu salário (um livro importado de filosofia custa, em média, Cz\$ 12 mil).

Ao contrário dos demais funcionários públicos e de várias categorias profissionais, o improdutivo uspiano trabalha na universidade e em casa, à noite, nos fins de semana e durante as férias, sendo um caso exemplar de hora extra permanente, sem remuneração.

Por 22 anos de trabalho, três teses, três concursos, livros, artigos, por muito mais de 40 horas semanais de dedicação ao ensino e à pesquisa, por serviços à sociedade e, no final da carreira, Cz\$ 104.300,00. Não é um luxo? Vejam, caros leitores, onde vão parar seus impostos. Ah! Esqueci-me: somos descontados para o IR na fonte. Corrijo-me: vejamos onde vão parar nossos impostos. É mesmo uma pouca vergonha!

MARILENA DE SOUZA CHAUI, filósofa, é professora titular do Departamento de Filosofia da USP.

Anexo II

CARTA ABERTA DOS DOCENTES DO IFCH AO REITOR DA UNICAMP

O IFCH EM ESTADO DE EMERGÊNCIA

Ao Magnífico Reitor da Unicamp

Professor Dr. Fernando Costa

O IFCH está agonizando. O trabalho de pelo menos duas décadas, que resultou na excelência desse Instituto, está em sério risco de extinguir-se.

Nos últimos anos, temos encaminhado à Reitoria diversos ofícios justificando pormenorizadamente a necessidade urgente de novas contratações de docentes e nossas demandas não têm sido atendidas. No contexto da limitada política de contratações vigente, é preciso sublinhar que as quatro vagas destinadas ao IFCH no ano de 2009 são absolutamente insuficientes para recompor o quadro docente no patamar em que esse se encontrava há 15 anos.

Atendendo a necessidades acadêmicas ou a exigências da LDB, a Graduação e a Pós-Graduação do IFCH experimentaram nos últimos quinze anos uma expansão de cursos, de cargas horárias e de vagas discentes sem precedentes. Desde 1994, o número de vagas oferecidas no vestibular pelos cinco cursos de graduação aumentou 28% (de 140 para 180 em 2008) - sem contar as vagas do curso de Arquitetura, criado em 1998 e do qual participam professores do IFCH - e o total de alunos matriculados na graduação passou de 707 em 1998 para 1.048 em 2008 (um aumento de 48%). Chegamos assim ao índice de 11,6 alunos por professor, superior à média da Unicamp que é de 8,3, conforme pode ser constatado no *Anuário Estatístico* da Unicamp (2009). No mesmo período, os cursos na pós-graduação passaram de 5 mestrados e 4 doutorados para 7 mestrados e 11 doutorados - e o total de alunos matriculados aumentou de 741 em 1998 para 885 em 2008. Se contarmos os alunos de graduação e pós-graduação, num total de 1.933 em 2008, a relação número de alunos por professor sobe para 21,5. Nesse ano, também segundo o *Anuário Estatístico* da Unicamp, o IFCH era a terceira unidade em número de alunos na graduação e a segunda em número de programas e alunos de mestrado e doutorado, ficando atrás apenas da FCM. No mesmo período, entretanto, o número de docentes diminuiu drasticamente. Éramos 128 docentes em 1994, 101 em 1998, 90 em 2008 - e somos hoje apenas 89: uma diminuição de 30% do corpo docente.

Isso não significa apenas sobrecarga de trabalho. Certamente há mais cursos a serem dados e mais alunos a serem orientados, mais bancas para participar, mais coordenações de programas para serem exercidas. Ao mesmo tempo, as demandas por projetos e pareceres cresceram, assim como aumentou muito a pressão para ocupar cargos administrativos e acadêmicos. O crescimento de nossa produção e dos indicadores numéricos que contabilizam nossas atividades cotidianas básicas esconde, entretanto, uma crise acadêmica substantiva.

É lamentável constatar, por exemplo, que nossos alunos podem concluir a Graduação ou a Pós-Graduação sem a chance de cursar disciplinas eletivas importantes, simplesmente

por falta de professores especialistas para ministrá-las. O vínculo entre as aulas e a experiência de pesquisa, que sempre caracterizou os cursos do IFCH está se perdendo: diante da necessidade de cobrir a oferta de disciplinas obrigatórias, muitos de nossos professores não têm mais a oportunidade de oferecer disciplinas nas áreas em que atuam e publicam - e nas quais são nacional e internacionalmente reconhecidos. Nesse quadro é praticamente impossível pensar em criar novas disciplinas na graduação, mesmo as que têm sido demandadas pelos alunos nas avaliações de curso feitas a cada semestre.

Áreas importantes de conhecimento na Antropologia, na Ciência Política, na Demografia, na Filosofia, na História e na Sociologia estão desguarnecidas, por falta de docentes especialistas para ministrar aulas, coordenar pesquisas e orientar novos pesquisadores. Há linhas de pesquisa na pós-graduação e nos centros de pesquisa que tiveram uma produção acadêmica densa e expressiva que praticamente desapareceram por falta de professores plenos. Há cursos de pós-graduação que estão na iminência de fechar áreas e linhas de pesquisa, pois contam com apenas um professor. Não temos condições, portanto, de criar novas áreas de pesquisa que seriam necessárias para continuar a oferecer um ensino de ponta e acompanhar os avanços científicos e as novas demandas da sociedade.

A projeção internacional de nossos docentes é notória e facilmente verificável em uma consulta aos currículos e grupos de pesquisa da *Plataforma Lattes*. Os *Anuários Estatísticos* da Unicamp também reconhecem essa liderança intelectual e acadêmica: desde 2006, pelo menos, temos sido a primeira Unidade em produtividade intelectual em termos proporcionais (em relação à quantidade de docentes), e a segunda em termos numéricos absolutos. A CAPES também reconhece essa liderança, já que nossos programas de pós-graduação vêm conseguindo manter notas altas: um programa com nota 7, dois com nota 6 e quatro com nota 5; nos últimos anos, várias das teses defendidas no IFCH obtiveram prêmios da CAPES, do Arquivo Nacional e da ANPOCS. Esta liderança está sendo ameaçada pela estagnação de contratações e a conseqüente sobrecarga de trabalho; não é sem sacrifícios que vimos conseguindo manter a qualidade e a excelência do nosso desempenho acadêmico e científico.

O futuro é alarmante: em 2010 teremos 42 aposentáveis, 6 dos quais pela compulsória. Ou seja: em um ano podemos perder 47% do atual quadro docente do Instituto, perfazendo uma possível diminuição total de 63% do corpo docente do IFCH entre 1994 e 2010 (queda de 128 professores para 47). Com tantas perdas acumuladas, está em risco também a larga experiência do trabalho que conseguimos acumular até aqui. É eloquente o que esses dados apontam: o corpo docente está envelhecendo. A formação de grupos de pesquisa demanda a construção de patamares comuns de trabalho conjunto, o amadurecimento de discussões e a consolidação de eixos de investigação. Essa não é uma tarefa que possa ser simplesmente transmitida por escrito: demanda convivência, laços institucionais e trocas intelectuais que não podem ser empreendidas da noite para o dia. Novos docentes necessariamente devem conviver com seus colegas mais experientes. A convivência é um modo de formar novos quadros e manter a continuidade na excelência da pesquisa e da docência que tem nos caracterizado. Há, portanto, prejuízos evidentes se continuarmos a contar com uma reposição das vagas em futuro indefinido ou depois que departamentos e linhas de pesquisa estiverem extintos.

Também é preocupante nossa posição no cenário científico nacional. Nos últimos anos, temos assistido a uma incorporação crescente de novos docentes (muitos dos quais formados por nós) em outras universidades, por meio de concursos públicos. O quadro é particularmente alarmante quando comparado ao das universidades federais, que hoje oferecem salários mais altos do que os nossos. Ou quando comparado à própria USP que, na última reunião com o Fórum das Seis, anunciou a contratação de 1.285 docentes na atual gestão - um número surpreendente diante das melancólicas 55 contratações previstas para este

ano pela Unicamp. Em breve os Programas de Pós-Graduação do IFCH poderão perder pontos nas avaliações da CAPES, deixando de ser competitivos na disputa por recursos e na procura dos estudantes por uma formação de excelência.

Diante deste quadro crítico, não basta simplesmente repor a perda de 39 docentes que sofremos nos últimos 15 anos. É preciso mais que isso. Queremos redimensionar o quadro docente de acordo com as necessidades acadêmicas de nossos cursos, considerando a expansão dos últimos anos, e assegurar a dinâmica criativa das linhas de pesquisa para continuar a desenvolver um trabalho de excelência. Queremos também ter o direito de realizar uma expansão de nossas atividades assentada nos desdobramentos de nossas pesquisas e na combinação entre elas e o exercício da docência.

É preciso, portanto, que a Reitoria da Unicamp reflita sobre o seu próprio projeto para o futuro do IFCH e reavalie o tratamento que tem dispensado às nossas necessidades ao longo dos últimos anos, sob pena de que o patrimônio que duramente construímos ao longo dos anos soçobre em meio ao descaso e à indiferença. Não podemos aceitar que seja esse o projeto para o futuro do IFCH. O IFCH e a Unicamp não podem sobreviver por muito mais tempo apenas com base na reputação construída ao longo da sua história. Restaurar e ampliar esse patrimônio é uma responsabilidade inescapável da atual Reitoria.

Convidamos, pois, o Reitor de nossa Universidade a vir ao IFCH o quanto antes. Esperamos que essa visita possa ser agendada rapidamente, pois precisamos ter a garantia de uma política de contratações que atenda de fato a essas demandas: reivindicamos medidas urgentes para que possamos continuar a trabalhar. Estamos em ESTADO DE EMERGÊNCIA!

Campinas, 30 de junho de 2009.

Os Docentes do IFCH:

Álvaro Gabriel Bianchi Mendez - matrícula 286817

Amnéris Ângela Maroni - matrícula 075663

Andrei Koerner - matrícula 285394

Ângela Maria Carneiro Araújo - matrícula 103872

Arley Ramos Moreno - matrícula 087467

Armando Boito - matrícula 075701

Bela Feldman Bianco - matrícula 054810

Bruno Speck - matrícula 256021

Cláudio Henrique de Moraes Batalha - matrícula 165115

Cristina Meneguello - matrícula 278611

Daniel Joseph Hogan - matrícula 038229

Emília Pietrafesa de Godoi - matrícula 252531

Enéias Forlin - matrícula 288083

Evelina Dagnino - matrícula 039098

Fátima Rodrigues Évora - matrícula 174947

Fernando Antonio Lourenço – matrícula 106844
Fernando Teixeira da Silva - matrícula 286457
Gilda Figueiredo Portugal Gouvea - matrícula 039802
Guita Grin Debert - matrícula 106330
Heloisa André Pontes - matrícula 118559
Itala Maria Loffredo D'Ottaviano - matrícula 040436
Jesus José Ranieri - matrícula 287264
John Manuel Monteiro – matrícula 252557
Jorge Sidney Coli Junior - matrícula 116335
José Alves de Freitas Neto - matrícula 287069
José Carlos Pinto de Oliveira - matrícula 237108
José Marcos Pinto da Cunha - matrícula 268593
José Oscar de Almeida Marques - matrícula087467
Josué Pereira da Silva - matrícula 272787
Laymert Garcia dos Santos - matrícula 057614
Leandro Karnal - matrícula 273597
Leila da Costa Ferreira - matrícula: 220884
Leila Mezan Algranti - matrícula 165263
Luciana Ferreira Tatagiba - matrícula 286986
Luiz César Marques Filho - matrícula 198935
Luzia Margareth Rago - matrícula 117021
Marcelo Siqueira Ridenti - matrícula 274941
Marcio Bilharinho Naves - matrícula 053554
Marcos Lutz-Müller - matrícula 288083
Marcos Nobre - matrícula 237574
Maria Coleta Ferreira Albino de Oliveira - matrícula 073466
Maria Filomena Gregori - matrícula 222861
Maria Helena Guimarães de Castro - matrícula 088595
Maria Lygia Quartim de Moraes - matrícula 249068
Maria Stella Bresciani - matrícula 043842
Mauro William Barbosa de Almeida - matrícula 048071
Michael McDonald Hall - matrícula 043222
Nelson Alfredo Aguilar - matrícula 214141
Néri de Barros Almeida - matrícula 286112
Omar Ribeiro Thomaz - matrícula 28293

Oswaldo Giacoia Junior - matrícula 251470
Paulo Celso Miceli - matrícula 117030
Rachel Meneguello - matrícula 152790
Renato Ortiz - matrícula 206547
Ricardo Antunes - matrícula 144061
Rita de Cássia Lahoz Morelli - matrícula 220752
Robert Wayne Andrew Slenes - matrícula 087092
Roberto Luiz do Carmo - matrícula 290280
Roberto Romano - matrícula 069311
Ronaldo de Almeida - matrícula 286526
Rosana Baeninger - matrícula 273996
Rubem Murilo Leão Rêgo - matrícula 045721
Sebastião Velasco e Cruz - matrícula 129062
Shiguenoli Miyamoto - matrícula 20.4722
Silvana Barbosa Rubino - matrícula 285534
Sílvia Hunold Lara - matrícula 14634-9
Suely Kofes - matrícula 043851
Thomas Patrick Dwyer - matrícula 100455
Tirza Aidar - matrícula 292552
Valeriano Mendes Ferreira Costa - matrícula 274887
Vanessa Rosemary Lea - matrícula 079154
Walquiria Domingues Leão Rego - matrícula 224812
Yara Adário Frateschi - matrícula 287070
Professores Colaboradores:
Arlete Moisés Rodrigues - matrícula 283825
Caio Toledo - matrícula 28374-0
Elide Rugai Bastos - matrícula 292167
Izabel Andrade Marson - matrícula 220426
Luis Orlandi - matrícula 292557
Maria Clementina Pereira Cunha - matrícula 053309
Mariza Correa - matrícula 290598
Vera Hercília Faria Pacheco Borges - matrícula 197980