

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação**

Fernando Henrique Protetti

**A ORGANIZAÇÃO E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO
DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO**

Campinas
2012

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação**

Fernando Henrique Protetti

**A ORGANIZAÇÃO E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO
DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Coordenação de Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), como requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza.

Campinas
2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

P946o Protetti, Fernando Henrique, 1983-
A organização e as condições de trabalho docente na
pós-graduação / Fernando Henrique Protetti. – Campinas,
SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Aparecida Neri de Souza.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Organização do trabalho docente. 2. Trabalho
docente. 3. Pós-graduação. 4. Estado da arte. I. Souza,
Aparecida Neri de, 1952- II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-282-BFE

Data de entrega: 13 de dezembro de 2012.

Membros da Banca Examinadora:

Primeira leitora e orientadora: Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza
Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Segundo leitor: Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani
Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

*Dedico este trabalho a minha querida mãe
Elvira, fonte de inspiração, na sua presença e
ausência.*

AGRADECIMENTOS

Manifesto meu incondicional e sincero agradecimento a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a minha formação como pedagogo.

Em especial, agradeço:

Aos meus pais, Elvira e Henrique, pela compreensão dos meus momentos de “ausência” nestes últimos anos, e pelo privilégio de poder ser sempre este filho querido.

À Professora Aparecida Neri de Souza, pelas aulas, estágios, discussões, conversas, orientações, e, sobretudo, por ter acolhido minhas idéias para este TCC.

Ao Professor José Roberto Montes Heloani pelo aceite como segundo leitor deste TCC.

À Professora Roseli Aparecida Cação Fontana, pelas aulas, discussões, conversas, e, sobretudo, por sua amizade.

Aos Professores e às Professoras do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp), com os quais tive a oportunidade de aprender os fundamentos das múltiplas dimensionalidades que envolvem a educação, o ensino, a escola pública, o ofício de professor...

Aos colegas das diferentes turmas do Curso de Pedagogia da FE/Unicamp (nomeá-los seria impossível!).

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC), pelas conversas e discussões, em especial, à Liliane Bordignon de Souza.

À Luciane e Marta, profissionais da Coordenação do curso de Pedagogia da FE/Unicamp, pela ajuda sempre que possível.

Aos profissionais do SAE e SAPPE da Unicamp, pelo importante auxílio em momentos difíceis.

Aos Professores Derval dos Santos Rosa, Denise Consonni e Mario Minami, da Universidade Federal do ABC (UFABC), pelo apoio e pela compreensão da minha condição de “estudante-trabalhador”.

À pedagoga Flávia e à assistente social Neli, profissionais da Divisão de Assuntos Educacionais da UFABC, pela singular amizade.

Ao Mário, colega e hoje amigo de “fretado”, pelas conversas que encurtaram as viagens São Paulo-Campinas, e por me questionar sempre sobre qual é o “pulo do gato”.

À Julia, pela presença constante, pelo seu amor verdadeiro e por continuar me ensinando o que é compartilhar uma vida a dois, dia a dia.

Pesquisadores e docentes-pesquisadores, apressemo-nos em reduzir a velocidade! Libertemo-nos da Síndrome da Rainha Vermelha! Deixemos de querer correr sempre mais rápido para, afinal, não sair do lugar, quando não para dar um passo atrás! [...]

Pesquisar, refletir, ler, escrever, ensinar requer tempo. Esse tempo, nós não o temos mais ou temos cada vez menos. Nossas instituições e, ainda mais, a pressão social, promovem a cultura do imediato, do urgente do tempo real, do fluxo intenso, dos projetos que se sucedem a um ritmo cada vez mais rápido. Tudo isso ocorre não somente em detrimento de nossas vidas – todo colega que não estiver sobrecarregado, estressado, “atolado em compromissos” passa hoje por excêntrico, abúlico ou preguiçoso –, mas também em detrimento da ciência. A *Fast Science*, assim como o *Fast Food*, prefere a quantidade à qualidade.

Joël Candau, *Por um movimento Slow Science*, 2010.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) teve como objetivo realizar um *estado da arte* de teses e dissertações que investigaram a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação, tendo em vista verificar o processo de intensificação do trabalho docente na pós-graduação. De forma a tornar viável este objetivo maior, estabeleceu-se como objetivos específicos: (i) compreender o processo de intensificação do trabalho e do trabalho docente; (ii) descrever, e compreender o contexto social de produção, das teses e dissertações que investigaram a temática “organização e condições de trabalho docente na pós-graduação”; e, (iii) verificar nas produções acadêmicas selecionadas, o processo de intensificação do trabalho docente na pós-graduação. A pesquisa adotou o referencial teórico marxista, a partir dos estudos de Dal Rosso sobre a “intensificação do labor” na sociedade contemporânea. Para obtenção de dados e informações utilizou-se a pesquisa bibliográfica (Banco de Teses da CAPES e literatura especializada). Os resultados obtidos revelam que, independente da natureza, objeto, objetivos, referencial teórico, procedimentos metodológicos e conclusões das produções acadêmicas analisadas, verifica-se nos depoimentos dos professores universitários entrevistados o processo de intensificação do trabalho docente na pós-graduação, quando se considera os instrumentos de intensificação do trabalho (alongamento das jornadas, ritmo e velocidade, acúmulo de atividades, polivalência, versatilidade e flexibilidade, e gestão por resultados).

Palavras-chave: Organização do trabalho docente; Condições de trabalho docente; Pós-graduação; Estado da Arte.

LISTA DE FIGURAS, TABELAS E GRÁFICOS

| | | |
|------------------|--|-------|
| Figura 1 | Sítio do Banco de Teses da CAPES. | p. 37 |
| Tabela 1 | Palavras-chave, número e total de produções encontradas no Banco de Teses da CAPES (agosto de 2012) sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação. | p. 37 |
| Tabela 2 | Teses e dissertações pesquisadas sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação. | p. 38 |
| Tabela 3 | Palavras-chave e temáticas das teses e dissertações sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação encontradas no Banco de Teses da CAPES. | p. 44 |
| Gráfico 1 | Teses e dissertações sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação encontradas no Banco de Teses da CAPES por ano de publicação (2008-2011). | p. 39 |
| Gráfico 2 | Teses e dissertações sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação encontradas no Banco de Teses da CAPES por categoria administrativa da IES de origem. | p. 41 |
| Gráfico 3 | Teses e dissertações sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação encontradas no Banco de Teses da CAPES por natureza da IES pública de origem. | p. 42 |
| Gráfico 4 | Teses e dissertações sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação encontradas no Banco de Teses da CAPES por instituição universitária de origem. | p. 42 |
| Gráfico 5 | Teses e dissertações sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação encontradas no Banco de Teses da CAPES por área do conhecimento. | p. 43 |
| Gráfico 6 | Temas presentes nas teses e dissertações sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação encontradas no Banco de Teses da CAPES. | p. 45 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------------|---|
| ANP | Agência Nacional do Petróleo |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CNPG | Conselho Nacional de Pós-Graduação |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CNTE | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação |
| CT&I | Ciência, Tecnologia e Inovação |
| GEPES | Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Superior |
| GPEPEFH | Grupo de Pesquisa Economia Política da Educação e Formação Humana |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| IFES | Instituições Federais de Ensino Superior |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional |
| M | Mestrado |
| M/D | Mestrado e Doutorado |
| MEC | Ministério da Educação |
| PICD | Programa Institucional de Capacitação de Docentes |
| PG | Pós-graduação |
| PNPG | Plano Nacional de Pós-Graduação |
| PPG | Programa de Pós-graduação |
| PPGs | Programas de Pós-graduação |
| PUC-MG | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais |
| PUC-SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| UCDB | Universidade Católica Dom Bosco |
| UEL | Universidade Estadual de Londrina |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFSCar | Universidade Federal de São Carlos |
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia |
| UnB | Universidade de Brasília |
| USAID | <i>United States Agency for International Development</i> |
| USP-RP | Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| I A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO E DO TRABALHO DOCENTE | 17 |
| 1.1 Transformações político-econômicas do capitalismo no século XX..... | 17 |
| 1.2 A intensificação do trabalho como mais trabalho | 23 |
| 1.3 Intensificação do trabalho docente | 29 |
| II ESTADO DA ARTE SOBRE A ORGANIZAÇÃO E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO | 36 |
| 2.1 Seleção e descrição das teses e dissertações que investigaram a temática “organização e condições de trabalho docente na pós-graduação” | 36 |
| 2.2 Políticas de pós-graduação e “Modelo CAPES de Avaliação” como contexto social de produção das teses e dissertações investigadas | 46 |
| 2.3 Intensificação do trabalho docente como marca da organização e das condições de trabalho docente na pós-graduação..... | 53 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 65 |
| REFERÊNCIAS | 69 |
| ANEXOS | 74 |
| ANEXO A – Referências, resumos e palavras-chave das teses e dissertações sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação | 75 |

INTRODUÇÃO

O conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer o sabia ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício. (Mills, 2009, p. 22)

O estudioso típico se parece cada vez mais com a figura retratada por Charlie Chaplin em seu *Tempos modernos*, trabalhando louca e insensatamente para produzir. Estaríamos tomados por uma força que ultrapassou nosso controle? Devemos nos render ou lutar? O que se pode fazer? (Waters, 2006, p. 51)

As epígrafes acima versam sobre duas formas diametralmente opostas para se realizar o *métier* docente na universidade. Expressam, em boa medida, inquietações que temos vivenciado diariamente nos últimos anos. O “diariamente” explica-se tanto pela opção de cursarmos uma segunda graduação numa universidade estadual¹, pelo trabalho diário como técnico-administrativo numa universidade federal², quanto pela postura investigativa que assumimos nestes ambientes, enquanto observador (talvez próximo a de um antropólogo) que se vê mergulhado no cotidiano do seu objeto de pesquisa.

O fato é que a literatura científica sugere que o trabalho docente na universidade pública, em especial na pós-graduação, tem se alterado sensivelmente, por vezes aproximando-se do “estudioso típico” de Warters (2006) e distanciando-se do “artesão intelectual” de Mills (2009).

Sguissardi e Silva Júnior (2009), por exemplo, constatam mudanças no trabalho docente das universidades públicas federais, sendo a pós-graduação o polo gerador da efetiva reforma universitária. Além disso, os autores identificam o processo de intensificação e precarização do trabalho docente, que associado à ideologia do “produtivismo acadêmico”, teria como consequência a extensão e intensificação da jornada de trabalho para outros tempos da vida dos professores universitários, invadindo a esfera pessoal e familiar, e algumas vezes traduzindo-se em frustração e adoecimento. Nesta situação de

¹ Cursei uma primeira graduação em Ciências Sociais, obtendo os graus de Licenciado (2005) e Bacharel (2008), na Faculdade de Ciências e Letras, *Campus Araraquara*, da Universidade Estadual Paulista (FCLAr/UNESP). Nesta mesma instituição universitária, realizei o mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, tendo defendido em 2010 a dissertação intitulada *Burocracia e pós-graduação lato sensu na UNESP: os cursos de especialização na área de Educação (1999-2010)*, sob a orientação do Prof. Dr. José Vaidergorn (Departamento de Ciências da Educação), que contou com bolsa da CAPES. É neste sentido que o curso Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp), se constitui para mim numa segunda graduação.

² Trabalho como Técnico em Assuntos Educacionais (área de Ciências Sociais) na Universidade Federal do ABC (UFABC), lotado na Divisão de Assuntos Educacionais, órgão vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (DAE/PROGRAD).

individualização, competição e produtividade do trabalho docente, os autores observam uma radical mudança na identidade da universidade, com a promoção contínua do acréscimo do trabalho imaterial produtivo dos professores universitários.

Maués e Mota Junior (2012) identificam que o “Modelo CAPES de Avaliação” tem repercutido em mudanças na materialidade e subjetividade do trabalho docente na pós-graduação. Como tendências destas transformações, os autores apontam os processos de intensificação do trabalho, adoecimento e disseminação do produtivismo acadêmico entre os professores universitários. De forma semelhante, Costa Júnior e Bittar (2012, p. 276) observam que “existe um fenômeno de intensificação e precarização do trabalho docente que se revela num 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.”

Bianchetti e Machado (2007) afirmam que os docentes envolvidos na pós-graduação defrontam-se cotidianamente com o “publicar ou morrer?!”, tornando-se “refêns da produtividade”. O resultado seria

[...] o inventário dos riscos de 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 PG, 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 de trabalho vivo não contabilizado, recurso à força de trabalho, degradação de amplo espectro. (MACHADO; BIANCHETTI, 2011, p. 245)

Portanto, a partir dos resultados destas pesquisas, que problematizam o trabalho docente na pós-graduação, interrogou-se: existem teses de doutorado e dissertações de mestrado que investigaram a temática organização e condições de trabalho docente na pós-graduação? Que produções acadêmicas são estas, de que forma foram realizadas, e quais os resultados trazem acerca do trabalho docente na pós-graduação? Nas análises destas pesquisas é possível verificar o processo de intensificação do trabalho docente na pós-graduação?

Com a finalidade de responder estas questões, este TCC³ tem como objetivo geral realizar um *estado da arte* de teses e dissertações que investigaram a organização e as

³ Considero válido o registro de que este TCC se iniciou ainda na disciplina TCC I (EP 808), cursada no primeiro semestre de 2012, sob a orientação da Profa. Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana, que acolheu minhas idéias iniciais.

condições de trabalho docente na pós-graduação, tendo em vista verificar o processo de intensificação do trabalho docente neste subsetor do ensino superior.

De forma a tornar viável a persecução deste objetivo maior, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Compreender o processo de intensificação do trabalho e de intensificação do trabalho docente;

- ✓ Descrever, e compreender o contexto social de produção das teses de doutorado e das dissertações de mestrado que investigaram a temática organização e condições de trabalho docente na pós-graduação; e,

- ✓ Verificar em algumas das produções acadêmicas selecionadas o processo de intensificação do trabalho docente na pós-graduação.

Assim, para a realização do *estado da arte* sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação optou-se neste TCC pela utilização de pesquisa bibliográfica sobre as teses e dissertações que investigaram esta temática.

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”, a partir do emprego de “uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar”.

Nesta metodologia 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 selecionada para a pesquisa.

Geralmente, a pesquisa do tipo *estado da arte* se realiza em dois momentos distintos. Primeiro, o pesquisador interage com a produção acadêmica, através da quantificação e da identificação de dados bibliográficos, objetivando mapear a produção num período determinado e compreender os dados objetivos e concretos das pesquisas investigadas. Num segundo momento, verifica-se a possibilidade de se inventariar essa produção, de se identificar suas tendências e ênfases, suas escolhas metodológicas e teóricas, bem como, as aproximações ou os distanciamentos dos trabalhos entre si (Ferreira, 2002).

Vale destacar que recentes pesquisas de *estado da arte* na área de Educação têm originado contribuições importantes para o aprofundamento e o debate acadêmico sobre a profissão docente na educação básica, como é o caso da pesquisa de Gatti, Barretto e André

(2011) e de Souza e Leite (2011), o que demonstra as potencialidades analíticas deste tipo de pesquisa.

Assim, com a finalidade de se realizar um *estado da arte* de teses e dissertações que investigaram a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação, a pesquisa deste TCC está organizada em três partes, além desta Introdução.

No primeiro capítulo “A intensificação do trabalho e do trabalho docente” explicita-se ao leitor o referencial teórico adotado na pesquisa. Neste, a pretensão é delinear as principais características das transformações político-econômicas do capitalismo no século XX, de forma a subsidiar a compreensão do fenômeno social da intensificação do trabalho. Posteriormente, no sentido de aquilatar aspectos relativos ao referencial teórico deste TCC, problematiza-se a literatura especializada acerca do processo de intensificação do trabalho docente.

No segundo capítulo “*Estado da arte* sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação” apresentam-se ao leitor os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa e as análises das teses e dissertações que investigaram a problemática “organização e condições de trabalho docente na pós-graduação”. A partir da descrição das principais características e da (re)construção do seu contexto social de produção, procura-se verificar a existência do processo de intensificação do trabalho docente na pós-graduação a partir de uma amostra de teses e dissertações selecionadas.

Ao final, sintetizam-se os resultados obtidos na pesquisa, e indicam-se aspectos e dimensões concernentes ao trabalho docente na pós-graduação que ainda carecem de investigação.

I A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO E DO TRABALHO DOCENTE

A pretensão deste capítulo é apresentar ao leitor o referencial teórico adotado neste TCC, de perspectiva marxista, a partir de pesquisa bibliográfica acerca do processo de intensificação do trabalho e do trabalho docente, tendo em vista realizar um *estado da arte* de teses e dissertações que investigaram a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação.

Para isso, inicialmente serão delineados as principais características das transformações político-econômicas do capitalismo no século XX, com o escopo de verificar as mudanças na relação entre as esferas do Estado, capital e trabalho. Num segundo momento, procura-se compreender, a partir da esfera do trabalho, o processo de intensificação do trabalho na sociedade contemporânea, de forma a identificar e apreender alguns dos conceitos principais que envolvem este fenômeno social. Finalmente, problematiza-se a literatura especializada acerca do processo de intensificação do trabalho docente, no sentido de aquilatar aspectos relativos ao referencial teórico deste TCC, importantes para verificarmos nas produções acadêmicas pesquisadas se o processo de intensificação do trabalho docente na pós-graduação se faz presente (ou não).

1.1 Transformações político-econômicas do capitalismo no século XX

No momento em que a “nova lógica da universidade pública [...] acaba por produzir o professor dotado de uma ‘sociabilidade produtiva’” (Sguissardi; Silva Júnior, 2009, p. 46-47), torna-se essencial para a realização de *estado da arte* sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação o “estabelecimento do fértil diálogo entre a discussão das trajetórias concretas do trabalho, mas articuladas aos novos processos de produção capitalista” (Mancebo, 2007, p. 478).

Neste sentido parece importante, então, delinear as principais características das transformações político-econômicas do capitalismo no século XX, em boa medida resultante da crise mundial do processo de superacumulação do capital, a partir da verificação das mudanças na relação entre Estado, capital e trabalho.

Inicialmente é válido considerar que apesar dos contrastes significativos entre as práticas político-econômicas do período de expansão do pós-guerra (1945-1973) e as da atualidade, as características essenciais do modo de produção capitalista operaram como

elementos invariantes no desenvolvimento social durante todo o século XX. Descreve David Harvey (2010), em *A condição pós-moderna*, fundamentando-se nas análises de Karl Marx sobre o modo de produção capitalista no século XIX, que é possível constatar três características que se mantêm ainda essenciais no capitalismo.

Primeiro, que “O capitalismo é orientado para o crescimento”, aspecto fundamental para a manutenção e a reprodução social deste modo de produção por meio de “taxas equilibradas de crescimento econômico”, pois é “só através do crescimento econômico que os lucros podem ser garantidos e a acumulação do capital, sustentada.” Logo, se “um dos pilares da ideologia capitalista é que o crescimento é tanto inevitável como bom”, a crise do capital apresenta-se “como falta de crescimento.” (Harvey, 2010, p. 166).

Uma segunda característica é que este crescimento econômico apoia-se no processo de exploração do trabalho vivo na produção (extração de mais valia absoluta e relativa), sendo o “controle do trabalho, na produção e no mercado, [...] vital para a perpetuação do capitalismo.” Assim, o modo de produção capitalista sustenta-se numa relação de classe entre capital e trabalho, na qual “o controle do trabalho é essencial para o lucro capitalista”, num contexto em que “a dinâmica da luta de classes pelo controle do trabalho e pelo salário de mercado é fundamental para a trajetória do desenvolvimento capitalista.” (Harvey, 2010, p. 166).

Um terceiro aspecto refere-se ao fato de que “O capitalismo é, por necessidade, tecnológica e organizacionalmente dinâmico”, o que implica terem as mudanças tecnológicas e organizacionais um “papel-chave na modificação da dinâmica da luta de classes, movida por ambos os lados, no domínio dos mercados de trabalho e do controle do trabalho”. Igualmente importantes são os processos de “inovação organizacional e tecnológica no sistema regulatório”, no aparelho do Estado, nos sistemas políticos, por exemplo, com papel “crucial para a perpetuação do capitalismo.” (Harvey, 2010, p. 169)

Ainda de acordo com Harvey (2010, p. 170), Marx ao ter demonstrado que estas características essenciais do capitalismo se faziam inconsistentes e contraditórias, compreendia como a própria dinâmica do modo de produção capitalista estava, necessariamente, propensa a crises de superacumulação do capital, indicadas por uma “capacidade produtiva ociosa, um excesso de mercadorias e de estoque, um excedente de capital-dinheiro [...] e grande desemprego.”⁴.

⁴ Como indica Harvey (2010, p. 170), “a tendência de superacumulação nunca pode ser eliminada sob o capitalismo. Trata-se de um interminável e eterno problema de todo modo capitalista de produção. A única

A partir da criação de um equilíbrio de forças na relação entre Estado, capital e trabalho no período de expansão do pós-guerra (1945-1973), os problemas relativos à superacumulação do capital foram afastados, possibilitando um crescimento expansivo da economia mundial capitalista, a *Era de Ouro* para o crescimento econômico e o desenvolvimento social, conforme indica o historiador inglês Eric Hobsbawm (1995, p. 15):

A uma Era de Catástrofe, que se estendeu de 1914 até depois da Segunda Guerra Mundial, seguiram-se cerca de 25 anos ou trinta anos de extraordinário crescimento econômico e transformação social, anos que provavelmente mudaram de maneira profunda a sociedade humana que qualquer outro período de brevidade comparável. Retrospectivamente podemos ver esse período como uma espécie da Era de Ouro, e assim foi visto quase imediatamente depois que acabou, no início da década de 1970.

Caracterizado por um arranjo econômico-político específico, o “regime fordista-keynesiano” constituía-se por “um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico”, formado pela associação entre o Estado de Bem-Estar Social do tipo keynesiano e a organização da produção e do trabalho no modelo fordista/taylorista (Harvey, 2010, p. 119). Ao citar a análise do italiano Antonio Gramsci (2011), presente em *Americanismo e o Fordismo*⁵, Harvey (2010, p. 121-122) realiza o seguinte comentário sobre a percepção deste autor acerca de ambos os fenômenos sociais:

O americanismo e o fordismo, observou ele em seus *Cadernos do Cárcere*, equivaliam ao “maior esforço coletivo até para criar, com velocidade sem precedentes, e com uma consciência de propósito sem igual na história, um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem”. Os novos métodos de trabalho “são inseparáveis de um modo específico de viver e de pensar e de sentir a vida”. Questões de sexualidade, de família, de formas de coerção moral, de consumismo e de ação do Estado estavam, ao ver de Gramsci, ao esforço de forjar um tipo particular de trabalhador, “adequado ao novo tipo de trabalho e do processo produtivo”.

O Estado de Bem-Estar Social, por sua vez, assumia uma variedade de obrigações, como, por exemplo, o controle dos ciclos econômicos por meio da combinação de políticas fiscais e monetárias dirigidas para áreas de investimento público (transportes, equipamentos públicos etc.), garantindo o crescimento da produção, o consumo de massa e o emprego pleno, o complemento salarial com gastos em seguridade social, assistência médica, educação

questão, portanto, é como exprimir, conter, absorver ou administrar essa tendência de maneira que não ameacem a ordem social capitalista.”

⁵ Cf. GRAMSCI, Antonio. Americanismo e Fordismo. In: **Cadernos do Cárcere**. Temas da cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 239-282.

e habitação (fundo público)⁶, e o exercício do poder (direto ou indireto) sobre os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção (Harvey, 2010, p. 129-130).

Apesar da existência de indícios de sérios problemas no modo de organização da produção e do trabalho fordista em meados dos anos 1960, é no período entre 1965 a 1973 que o “regime fordista-keynesiano” se vê incapaz de conter as contradições internas do capitalismo. De forma geral, as dificuldades apresentavam-se pelo excesso de “rigidez” deste regime:

[...] rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. [...] rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”). [...] A rigidez dos compromissos do Estado foi se intensificando à medida que programas de assistência (seguridade social, direitos de pensão etc.) aumentavam sob pressão para manter a legitimidade num momento em que a rigidez da produção restringia expansões de base fiscal par gastos públicos. (p. 135-136)

O único instrumento de reposta flexível, isto é, a política monetária de impressão de papel moeda, conseguiu manter por limitado período a economia capitalista ainda estável. De todo modo, cada vez mais “O mundo capitalista estava sendo afogado pelo excesso de fundos, e com as poucas áreas produtivas reduzidas para investimento, esse excesso significava forte inflação.” (Harvey, 2010, p. 136). O Estado de Bem-Estar Social, então, torna-se alvo de um intenso processo de reestruturação econômica e de reajustamento social e político, que aos poucos se delineava como resultante da crise mundial do processo de superacumulação do capital. Harvey (2010, p. 140) explica que esta crise foi sendo impulsionada pela

[...] profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, [que] evidentemente retirou o mundo capitalista do sufocante torpor da “estagflação” (estagnação da produção de bens e alta inflação de preços) e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. Em consequência, as décadas de 70 e 80 foram um conturbado período de reestruturação econômica e reajustamento social e político.

⁶ O papel do “fundo público”, que se caracteriza pelo (i) financiamento de acumulação do capital e pela (ii) reprodução da força de trabalho por meio de gastos sociais, se faz presente nas diferentes configurações estabelecidas na relação entre Estado, capital e trabalho no modo de produção capitalista durante o século XX. Apesar da sua importância analítica, neste momento não abordaremos esta questão. Entretanto, ressalta-se a necessidade de melhor compreender o fundo público, especialmente por se constituir enquanto um anti-valor (não é capital) e uma anti-mercadoria (não é força de trabalho). Para uma referência inicial da análise sobre o “colapso da modernização” a partir das transformações político-econômicas introduzidas pelo próprio Estado de Bem-Estar Social com a criação do fundo público, cf. OLIVEIRA, Francisco. O surgimento do anti-valor. Capital, força de trabalho e fundo público. In: _____ (Org.). **Os direitos do anti-valor**: A economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 19-48.

A transição para um novo padrão de acumulação do capital do modo de produção capitalista é explicada, conforme Harvey (2010, p. 140), por meio da vigência de um novo regime, a “acumulação flexível”, que “marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo [...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”. Assim, coadunado à acumulação flexível encontra-se o processo de reforma do Estado de Bem-Estar Social. Verificam-se, então, modificações mais amplas no modo de produção capitalista, isto é, um novo ordenamento na relação entre Estado, capital e trabalho.

No caso do capital, sua organização mais coesa e de centralização implosiva foram alcançadas tanto a partir do desenvolvimento de informações precisas e atualizadas que se tornaram uma mercadoria altamente valorizada, uma “arma vital na batalha competitiva”, como também pela reorganização do sistema financeiro global, “a criação de um único mercado mundial de dinheiro e de crédito”, com a emergência de poderes imensamente ampliados de coordenação financeira, tal como, por exemplo, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (Harvey, 2010, p. 152).

Na esfera do trabalho a ampliação do poder dos princípios da flexibilidade possibilitou que os empregadores pudessem exercer um maior controle sobre a força de trabalho, num momento “de níveis relativamente altos de desemprego ‘estrutural’ [...], rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos [...] de salários reais [...] e o retrocesso do poder sindical” (Harvey, 2010, p. 141). Surge assim uma nova estrutura para o mercado de trabalho, composto por três grupos de trabalhadores distintos. Primeiro, o grupo do “centro” que agrupa trabalhadores em tempo integral, com maior segurança no emprego, boas perspectivas de promoção, requalificação e direitos sociais, porém, com a necessidade de antederem a “expectativa de ser adaptável, flexível e, se necessário, geograficamente móvel” (Harvey, 2010, p. 144); e outros dois grupos, compostos pela “periferia” do mercado de trabalho, que agrupa: (i) um “primeiro grupo periférico”, caracterizado por sua alta rotatividade, que inclui os “empregados em tempo parcial com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho, como pessoal das áreas de trabalho rotineiro e de trabalho manual menos especializado”; e, (ii) um “segundo grupo periférico”, em significativo crescimento nas duas últimas décadas, que “inclui empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratação e

treinando com subsídios públicos”, que possuem menores seguranças de emprego do que o “primeiro grupo periférico” (Harvey, 2010, p. 144)⁷.

Essas mudanças na esfera do capital e do trabalho se viram acompanhadas, no que diz respeito à esfera do Estado, pela ascensão do neoconservadorismo político nos principais países do centro capitalista (Thatcher em 1979, na Inglaterra, e Reagan em 1980, nos Estados Unidos), que tinha como premissa fundamental o rompimento com a política do Estado de Bem-Estar Social vigente durante o regime “fordista-keynesiano”. Conforme destaca Harvey (2010, p. 158-159), foi

[...] o aumento da competição internacional em condições de crescimento lento [que] forçou todos os Estados a se tornarem mais “empreendedores” e preocupados em manter um clima favorável aos negócios, a força do trabalho organizado e de outros movimentos sociais tinha de ser contida. Embora a política de resistência possa ter variado [...], a austeridade, as reduções fiscais e a erosão do compromisso social entre o grande trabalho e o grande governo se tornaram lemas de todos os Estados do mundo capitalista avançado. [...]

Do outro lado da moeda, governos ideologicamente comprometidos com a não-intervenção e o conservadorismo fiscal foram forçados pelos fatos a ser mais intervencionistas. Deixando de lado o grau até o qual as evidentes inseguranças da acumulação flexível criam um clima conducente ao autoritarismo do tipo Thatcher-Reagan, a instabilidade financeira e os enormes problemas de endividamento interno e externo obrigaram a intervenções periódicas em mercados financeiros instáveis.

No plano ideológico, as ideias da economia política neoliberal defendida pelo neoconservadorismo político, que se opunham duramente à política do Estado de Bem-Estar Social (keynesianismo), ganham larga legitimidade na esfera estatal. É interessante notar que além dessas ideias oferecerem um “diagnóstico” para a crise de superacumulação do capital, ocasionada, no seu entender, pelo excessivo poder da esfera do trabalho (sindicatos e dos movimentos operários), que havia pressionado por aumentos salariais e dos encargos sociais do Estado, propunham também o seu “remédio”, conforme explicita Marilena Chauí (1999, p. 3):

1) um Estado forte para quebrar o poder dos sindicatos e movimento operários, para controlar os dinheiros públicos e cortar drasticamente os encargos sociais e os investimentos na economia; 2) um Estado cuja meta principal deveria ser a estabilidade monetária, contendo os gastos sociais e restaurando a taxa de desemprego necessária para formar um exército industrial de reserva que quebrasse o poderio dos sindicatos; 3) um Estado que realizasse uma reforma fiscal para incentivar os investimentos privados

⁷ Sobre os impactos sociais e as suas implicações sobre a vida pessoal (a depressão, a corrosão do caráter, etc.) provenientes desta nova configuração do mercado de trabalho, cf. SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

e, portanto, que reduzisse os impostos sobre o capital e as fortunas, aumentos dos impostos sobre a renda individual e, portanto, sobre o trabalho, o consumo e o comércio; 4) um Estado que se afastasse da regulação da economia, deixando que o próprio mercado, com sua racionalidade própria, operasse a desregulação; em outras palavras, abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação anti-greve e vasto programa de privatização.

A partir disso, torna-se evidente a emergência de um novo (re)ordenamento na relação entre Estado, capital e trabalho. Isto porque, a crise de superacumulação do capital no final do “regime fordista-keynesiano” deixou “o Estado [...] numa posição mais problemática”, com o contraditório papel de “regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação e [...], ao mesmo tempo, [...] a criar um ‘bom clima de negócios’, para atrair o capital financeiro transnacional e global e conter [...] a fuga de capital” (Harvey, 2010, p. 160).

No caso do Brasil, apesar de não ter construído propriamente um Estado de Bem Estar Social, sabe-se que o movimento registrado acima, isto é, de (re)ordenamento na relação entre Estado, capital e trabalho, se efetivou a partir da década 1990. Pode-se citar como conseqüência, por exemplo, o processo de reforma do aparelho do Estado, com o pressuposto básico de que “o mercado é portador de racionalidade sócio-política e agente principal do bem-estar da república” (Chauí, 1999, p. 3). Por sua vez, os direitos sociais, isto é, a educação, a saúde e a cultura, foram realocados no setor de serviços que passa a ser definido diretamente pelo mercado, comprimindo o “espaço público democrático de direitos”, a partir da privatização das atividades ligadas à produção econômica estatal, mas também, dos direitos sociais conquistados.

Assim, ao consideramos as modificações explicitadas acima na relação entre Estado, capital e trabalho, que esboçam um quadro geral das transformações político-econômicas do capitalismo do século XX, torna-se fundamental para a explicitação do referencial teórico-analítico deste TCC, que se compreenda uma das muitas faces da esfera do trabalho presente atualmente no modo de produção capitalista, o processo de intensificação do trabalho, em especial, do trabalho docente.

1.2 A intensificação do trabalho como mais trabalho

Nesta seção pretende-se compreender o processo de intensificação do trabalho na realidade contemporânea em geral, de forma a identificar e apreender os conceitos principais que envolvem este fenômeno social, tendo em vista, num segundo momento, identificar na

literatura específica o processo de intensificação do trabalho docente. Para isso, considerou-se adequado problematizar, ainda que de forma concisa, os estudos e as investigações de Dal Rosso sobre a “intensificação do labor”, uma vez que este autor tem pesquisado a temática do trabalho no Brasil, a partir de uma ancoragem teórica marxista, tendo como linha de reflexão a constante inquietação de se pensar a relação entre trabalho, capitalismo e movimento social.

Primeiramente, parece válido considerar uma constatação de Dal Rosso (2010, p. 9) sobre os estudos e as investigações que tem como objeto a intensificação do trabalho: “Tanto na literatura nacional quanto na internacional, tem-se dificuldade de fazer articulação entre processos de intensificação, teoria do valor trabalho e ondas de intensificação.”

Sabe-se que é por meio do trabalho que os seres humanos transformam a natureza empregarem os meios e instrumentos disponíveis, seguindo um determinado projeto mental. O trabalho, enquanto ação e como tal, consome energias de quem o efetiva, podendo ter um maior ou menor engajamento do sujeito que a realiza (Marx, 1985). É neste sentido que se pode dizer que toda e qualquer atividade de trabalho efetiva-se segundo determinados limites de intensidade (Dal Rosso, 2008).

A intensidade do trabalho se relaciona com todo e qualquer ato de trabalho, referindo-se ao “Grau, medida, quantidade, magnitude do desgaste pessoal do trabalhador no processo laboral. Tal gasto pode ocorrer em termos da capacidade física, intelectual ou afetiva, a depender das exigências específicas demandadas pela atividade.” (Dal Rosso, 2010, s. p.) É deste modo que “intensificar é exigir mais trabalhos e resultados superiores no mesmo espaço de tempo. Significa, portanto, aumentar a exploração do trabalho” (Dal Rosso, 2008, p. 36) vivo pelo trabalho morto (Marx, 1985).

No modo de produção capitalista, o trabalhador ao vender sua força de trabalho, possibilita que o controle da intensidade do trabalho sai de suas mãos, e seja definida, parcial ou totalmente, pelo capitalista. Marx, n’*O Capital*, explica o processo de intensificação do trabalho utilizando-se, como destaca Dal Rosso (2010, s. p.), da imagem metafórica de que uma determinada jornada de trabalho⁸ seria composta por tempos vivos e mortos.

Vejamos:

Numa jornada qualquer, os tempos de trabalho efetivo (tempos vivos) são intercalados por intervalos de descanso (tempos mortos). A ambição do administrador capitalista racional é fazer coincidir o tempo de trabalho efetivo com a jornada, de modo que não existam mais tempos mortos. Toda

⁸ “Por jornada, entende-se a duração, o número de horas durante as quais o trabalhador atua diariamente, semanalmente ou mensalmente em atividade laboral.” (Dal Rosso, 2011, p. 11)

a jornada seria convertida em tempo de trabalho vivo. (Dal Rosso, 2010, s. p.)

É claro que o controle da jornada e da intensidade do trabalho no modo de produção capitalista constitui-se em um dos focos da luta histórica entre administradores e trabalhadores, em que os primeiros buscam aumentar, e os segundos diminuir, o ritmo e a intensidade do trabalho. Historicamente, a resistência dos trabalhadores ao alongamento da jornada de trabalho materializou-se por meios das legislações nacionais, com a diminuição das jornadas para limites considerados justos, segundo padrões sociais vigentes⁹. Como atualmente não é mais possível o alongamento da duração da jornada de trabalho prescrita, pois a legislação opera em seu sentido contrário, os empregadores se utilizam de recursos disponíveis para intensificar o trabalho dos seus empregados, enquanto técnica social para o aumento ou a melhoria dos resultados.

A extensão da jornada e a intensidade do trabalho se apresentam, pois, como fenômenos que se inserem na “teoria de valor trabalho” de Marx. Além da compreensão do tempo médio socialmente necessário como elemento indispensável do processo de trabalho enquanto produtor de valor, na teoria de valor trabalho, conforme indica Dal Rosso (2011), deve-se perceber que a intensidade do esforço dedicado ao trabalho opera também como outro elemento importante.

Duração da jornada e intensificação do trabalho são categorias que se articulam historicamente por meio de uma relação causal. Tanto menos possível o recurso a mais horas de trabalho para produzir valor, tanto mais se escancara a possibilidade de tornar o trabalho denso e produtivo. A redução da extensividade requer, a intensificação do labor. (Dal Rosso, 2011, p. 15)

A intensificação do trabalho, então, apresenta-se da seguinte forma:

Quanto mais esforço e empenho aplicado pelo trabalhador, mais densidade conferida ao labor, ritmo mais rápido adotado, velocidade cada vez maior impressa na realização das atividades, maior habilidade e polivalência, mais engajamento e envolvimento das subjetividades, todas essas formas resultam em graus superior de intensidade do trabalho (Dal Rosso, 2011, p. 15)

A diminuição da jornada de trabalho acaba por se relacionar, portanto, as formas históricas de exploração do grau de intensidade do trabalho, a partir da utilização de estratégias diferenciadas para o alcance de maiores resultados do trabalho. É neste sentido que

⁹ Na realidade contemporânea brasileira, por exemplo, a Constituição Federal de 1988 define que a jornada de trabalho no setor privado é de quarenta e quatro (44) horas semanais, sendo passível de acréscimo de mais duas (2) horas extraordinárias diante de necessidade relevantes; por sua vez, no setor público, a jornada de trabalho é de quarenta (40) horas semanais.

“As escolas de gestão representam, entre outras coisas, a consolidação de princípios e práticas que visam aumentar os efeitos obtidos com a ação laboral racionalmente organizada e sistematicamente explorada.” (Dal Rosso, 2011, s. p.)

O taylorismo, por exemplo, explorou a rapidez, a propriedade dos movimentos e a capacidade física do trabalho. No fordismo, em continuidade aos princípios de intensificação descobertos pela administração científica de Taylor, observa-se ao controle dos ritmos e da velocidade o emprego das correias mecânicas de circulação. Por sua vez, o toyotismo, tendo como pretensão a superação da alienação individualizada do trabalho fordista/taylorista, se consagrou pelo princípio de trabalho em equipes, pelo autoincentivo da ação coletiva, pelo controle da subjetividade, pela apropriação crítica do saber do trabalho e pela integração do sindicato aos quadros da empresa (Dal Rosso, 2008).

A mais recente onda de intensificação do trabalho no âmbito internacional ocorreu em meados dos anos 1980, tendo seu debate se iniciado com a publicação do artigo de Gollac e Volkoff (1996)¹⁰, no qual os autores empregavam as palavras *citius, altius, fortius*¹¹ para se referirem à intensidade do trabalho. Ainda para estes autores, no contexto da reestruturação produtiva, estaria em curso o fenômeno da intensificação do labor contemporâneo, uma vez que apesar das grandes empresas reduzirem a contratação de mão de obra, além da dispensa de trabalhadores, constatava-se o aumento da produção e da produtividade (Dal Rosso, 2010).

Este enigma de “diminuir a mão de obra empregada sem que se abrandasse a produção e a produtividade” explicava-se pela combinação do aumento da produtividade, por meio do investimento de tecnologias aos processos de trabalho e da introdução de crescentes exigências feitas aos trabalhadores, em que “a elevação dos investimentos em capital constante era acompanhada por técnicas e estratégias de elevação do labor, o que requeria mais esforço e engajamento dos trabalhadores.” (Dal Rosso, 2011, p. 14)

Um dos principais problemas quando se investiga a intensidade do trabalho diz respeito à distinção entre esta categoria e outros fenômenos correlatos. Um exemplo 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 quando se refere ao aumento da intensidade do trabalho. Deste modo, a distinção conceitual entre “produtividade” e “intensidade” é pertinente, tal como proposto por Fernex (2002, p. 11 *apud* Dal Rosso, 2011, p. 18).

¹⁰ Cf. GOLLAC, Michel; VOLKOFF, Serge. *Citius, altius, fortius. L'intensification du travail. Actes de la Recherche em Sciences Sociales*, Paris, n. 114, p. 54-67, sept. 1996.

¹¹ Do latim “mais rápido, mais alto, mais forte”.

[...] um crescimento da produção, no curso de um período dado, por um número de homens-hora determinados, pode depender de três fatores:

- ou decorre do aumento da produtividade do trabalho, se a quantidade de trabalho feito não mudou. Traduz-se, na teoria do valor trabalho, pela redução do valor unitário das mercadorias;
- ou provém estritamente da intensificação do trabalho se, todas as outras coisas tornadas iguais, o único elemento suscetível de explicar este crescimento é um aumento da quantidade de trabalho contida no mesmo número de homens-hora. E resulta na manutenção do valor unitário das mercadorias produzidas, já que uma quantidade maior é produzida com um trabalho mais importante;
- ou, enfim, resulta da combinação destes dois efeitos e esta situação parece ser, ao mesmo tempo, a mais “plausível”, como também a que apresenta maiores dificuldades.

A partir da citação acima se verifica dois aspectos sobre a distinção entre “produtividade” e “intensidade”. Primeiro, que a intensidade equivale ao “aumento da quantidade de trabalho contida no mesmo número de homens-hora”, pois os resultados aumentam sem o crescimento do número de trabalhadores empregados e do número de horas da jornada de trabalho. Neste caso, “O trabalho se torna mais intenso e produz mais resultados e mais mercadorias.” (Dal Rosso, 2011, p. 18). Por sua vez, a elevação da produtividade ocorre com “o 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, conforme a expressão ‘a quantidade de trabalho feito não mudou’.” (Dal Rosso, 2011, p. 18-19)

Um segundo aspecto refere-se à investigação da intensificação do trabalho. No caso deste fenômeno social, deve-se empregar técnicas de pesquisa longitudinais, isto é, a observação de mais de um momento no tempo, com pelo menos dois pontos para realizar comparações sobre a intensidade do trabalho. Devido ao alto custo desta constância de observação, os pesquisadores têm, frequentemente, se utilizado “do recurso à memória dos trabalhadores que são capazes de dizer se o trabalho aumentou em intensidade ou não em um determinado período de tempo.” (Dal Rosso, 2011, p. 19) Vale destacar ainda, conforme a passagem acima de Fernex (2002), situações de estudo, mas difíceis e complicadas, em que a intensidade e a produtividade do trabalho acontecem como fenômenos simultâneos e de forma combinada, isto é, “quando uma empresa introduz inovações técnicas que requerem labor mais intenso.” (Dal Rosso, 2011, p. 19)

Destarte, ao delinear os processos de intensificação, a teoria do valor trabalho e as ondas de intensificação, a seguir apresentam-se alguns dos mecanismos ou formas utilizados para tornar o trabalho mais intenso ao trabalhador. Tal como proposto por

Dal Rosso (2008), os instrumentos de intensificação do trabalho se constituem como ferramentas, teóricas e metodológicas, que norteiam a compreensão do processo de intensificação do trabalho. Para nosso caso poderão ajudar a se verificar a existência, ou não, da intensificação do trabalho docente na pós-graduação, a partir das produções acadêmicas selecionadas sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação.

✓ Alongamento das jornadas:

Uma das maneiras de intensificar o trabalho consiste em alongar a jornada. Quando os trabalhadores são conduzidos a trabalhar mais tempo, acumulam-se tarefas sobre os seus ombros, exigindo mais esforço. Acúmulo de tarefas e outros mecanismos, tais como o domínio de tecnologias recentes que aumentam os ritmos ou exigem atividades suplementares, implica em intensificação do trabalho. (Dal Rosso, 2008, p. 109)

✓ Ritmo e velocidade:

Os estudos de tempo e movimento, em que estão incluídas as características de ritmo e velocidade, constituem elementos chaves do taylorismo. [...] [Deve-se] avaliar em que medida ritmo e velocidade representam mecanismos contemporâneos de elevação da intensidade. (Dal Rosso, 2008, p. 113)

✓ Acúmulo de atividades:

Outro indicador [...] a empregar para levantar o processo de intensificação do trabalho é representado pelo acúmulo de atividades em uma mesma pessoa de atividades que antes eram exercidas por mais pessoas. O processo interno de redistribuição de tarefas e cargas de trabalho realizados anteriormente por mais pessoas recaindo sobre os ombros de uma mesma pessoa é um indicador inequívoco de intensificação das condições de serviço, por requerer que o trabalhador desempenhe mais tarefas nos mesmos horários de trabalho. (Dal Rosso, 2008, p. 119)

✓ Polivalência, versatilidade e flexibilidade:

Polivalência [...] não significa apenas aquilo que na aparência insinua como capacidade de realizar diversos trabalhos. Acima disso, polivalência é a capacidade de realizar diversos serviços ao mesmo tempo, o que significa essencialmente realizar mais trabalho dentro da mesma duração da jornada. É, pois, produzir mais trabalho e mais valor no mesmo período de tempo. É intensificação do trabalho. [...] Optamos por adicionar ao termo polivalência um conjunto de termos ou expressões que, embora não fossem exatamente sinônimos, pudessem indicar com maior clareza [...] a dimensão do trabalho que queríamos captar. Acrescentamos ao vocabulário polivalência, os termos versatilidade, flexibilidade e a expressão “ser um faz-de-tudo” de amplo entendimento no mundo do trabalho. (Dal Rosso, 2008, p. 123)

✓ Gestão por resultados:

Cobrar resultados é expressão corrente na administração das empresas e dos serviços públicos. Mais resultados é uma expressão geral que indica tanto produtos físicos, quanto outros tipos de retornos imateriais. [...] Estas podem conduzir a resultados que terminam se caracterizando em expressão materiais e físicas, mas também resultados no campo propriamente teórico. [...]

A cobrança de resultados pode ser entendida como forma de intensificação num sentido mais subjetivo. Cobrar resultados impõe uma pressão interior ou exterior sobre o trabalhador. Aparece assim igualmente como meio ou forma de intensificação e não apenas como fim ou objetivo almejado. (Dal Rosso, 2008, p. 131)

Ao consideramos as definições dos diferentes instrumentos de intensificação do trabalho, que servirão de ferramentas teórico-metodológicas para a investigação deste TCC, apresenta-se a seguir a conceituação do processo de intensificação do trabalho, sintetizado pela ideia de “mais trabalho!”.

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)

Portanto, a partir da esfera do trabalho, e da articulação entre os processos de intensificação, a teoria do valor trabalho e as ondas de intensificação, tal como proposto por Dal Rosso (2008), compreendeu-se os principais conceitos que envolvem a intensificação do labor na sociedade contemporânea. A partir disso, foi possível apreender os diferentes instrumentos de intensificação do trabalho, isto é, o alongamento das jornadas, o aumento do ritmo e da velocidade, o acúmulo de atividades, a polivalência, versatilidade e flexibilidade, e a gestão por resultados, que possibilitam a realização de “mais trabalho!”.

1.3 Intensificação do trabalho docente

Na seção anterior nossa pretensão é identificar na literatura científica o processo de intensificação do trabalho docente, tendo em vista aquilatar aspectos relativos ao referencial teórico-analítico deste TCC. Para isso, a seguir, problematizam-se algumas pesquisas que abordaram a intensificação do trabalho docente como objeto de estudo na Educação.

No âmbito internacional, pode-se inicialmente citar a pesquisa de Apple (1995), estudo sobre o movimento de reforma educacional nos Estados Unidos na década 1980, em que se observa o fenômeno da intensificação do trabalho docente como uma das formas nas quais os direitos de trabalho dos trabalhadores da educação são deteriorados, trazendo, portanto, comprometimentos à qualidade de ensino.

Afirma Apple (1995, p. 39) que a intensificação do trabalho docente

[...] tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter 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. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo.

Este autor ainda chama atenção para a situação na qual os professores das escolas estadunidenses realizam atividades e tarefas fora do seu horário de trabalho (no intervalo, antes do início das aulas e depois do término da jornada de trabalho). Neste sentido, a intensificação do trabalho docente passa a interferir na autonomia e na sociabilidade dos professores, pois “Ela pode, na verdade, fazer com que eles/elas ‘tomem atalhos’, através da eliminação do que lhes parece ser irrelevante para a tarefa em questão” (Apple, 1995, p. 40), ou mesmo que os professores repassem certas incumbências a especialistas externos à instituição escolar, como é o caso da produção do material didático ou instrucional, elaborado em instâncias, e não fazendo mais parte do planejamento individual ou coletivo dos docentes nas escolas.

Outra pesquisa encontrada na literatura científica internacional é a de Hargreaves (1995), que corrobora aspectos abordados por Apple (1995). Neste estudo a intensificação do trabalho docente compreende a redução do tempo, a falta de tempo para a atualização profissional, a sobrecarga crônica e persistente de tempo e a redução da qualidade do trabalho do professor, apresentando-se enquanto ocupação objetiva do tempo dos professores com tarefas e atribuições que são demandas por instâncias administrativas relacionadas ao ensino e à gestão de cursos e escolas, que tendo como motivação o aumento da produtividade e do controle do trabalho docente, materializa-se pela vigilância direta e pelo controle burocrático do tempo de trabalho dos professores.

Hargreaves (1995) constata ainda um novo componente no processo de intensificação do trabalho docente, o da autointensificação, produzido pelas elevadas expectativas e demandas urgentes que acompanham as reformas educacionais e as avaliações externas. A autointensificação do trabalho docente, então, levaria os professores a buscarem níveis

praticamente inalcançáveis de resultados satisfatórios no trabalho, fixados por eles próprios, justificando-se pelo comprometimento do professor com o seu trabalho e pelo desejo de responder às diversas demandas, às vezes, foram do âmbito pedagógico, num contexto específico de falta de condições de trabalho.

Pode-se dizer, então, que as mudanças no trabalho docente são compatíveis com a tese da intensificação do trabalho docente, uma vez que se verifica a sobrecarga de trabalho dos professores, por meio da crescente demanda por prestação de contas, do aumento das responsabilidades referentes a aspectos sociais relativos aos discentes, das múltiplas inovações tecnológicas, e do incremento do trabalho administrativo. A emergência do sofrimento, da insatisfação, do cansaço e do adoecimento dos professores seria o “lado perverso” da intensificação do trabalho docente.

Na realidade latino-americana o processo de intensificação do trabalho docente, conforme Oliveira (2006), apresenta características específicas, pois são marcadas por três dimensões. A primeira delas liga-se a jornada de trabalho, caracterizando-se por estratégias muito sutis e menos visíveis de exploração do trabalho docente. Exemplo seria quando os professores assumem novas funções e responsabilidades, tendo em vista responder às exigências dos órgãos do sistema escolar e da comunidade, provenientes das reformas educacionais. A pedagogia dos projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, entre outras, seriam práticas nas quais os professores se sentem forçados a dominarem novos saberes e buscar, mesmo com o tempo comprimido, novas competências para o exercício da sua função (Oliveira, 2006, p. 214).

A jornada individual de trabalho se constitui como outra dimensão do processo de intensificação de trabalho docente. Por meio desta é possível identificar que parte dos docentes assumem mais de um emprego, como no caso de professores que trabalham em escolas públicas e que assumem mais de uma jornada de trabalho em diferentes estabelecimentos escolares (públicos e/ou privados), frente à necessidade de complementação salarial, num contexto da baixa remuneração do magistério na América Latina (Oliveira, 2006, p. 214).

Uma última dimensão relaciona-se a extensão da jornada de trabalho docente no interior do estabelecimento escolar. Sua manifestação se faz visível pelo aumento de horas e carga de trabalho sem qualquer remuneração adicional, o que significa dizer que as atividades dos professores extrapolam a jornada de trabalho prescrito, sendo o profissional obrigado a levar trabalho para casa (Oliveira, 1996, p. 214-215).

Relativo às pesquisas nacionais sobre a intensificação do trabalho docente, Dal Rosso (2011, p. 22) afirma que

[...] existem frequentes menções sobre trabalho intensificado como se esta fosse uma categoria do senso comum ou uma teoria tão elevada que fosse impossível tratá-la no dia a dia de quem trabalha. Há estudos que direta ou indiretamente tratam sobre o tema da intensidade do trabalho, embora não o enfrentando como um problema específico, mas como uma pergunta menor ou uma parcela dentre outras preocupações maiores.

Esta é a situação, por exemplo, da pesquisa coordenada por Codo (1999), intitulada *Educação: carinho e trabalho*. Realizada pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília (UnB) para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), nesta se investigou as condições de trabalho e a saúde mental dos professores nas diferentes redes estaduais de ensino, com atenção especial para o fenômeno do *burn-out*, a síndrome da desistência da educação.

Embora o conceito de *burn-out* seja distinto do de intensidade, a pesquisa coordenada por Codo (1999) traz algumas contribuições para se investigar a intensidade do trabalho docente, como é o caso do capítulo de Soratto e Pinto (1999) sobre a carga mental de trabalho dos professores. De acordo com estes autores, a carga mental é uma “característica do trabalho fragmentado, alienado, incapaz de se portador de prazer para quem o realiza, trabalho que parece vazio, que esvanece o trabalhador, aquele que o trabalho dificilmente consegue perceber a importância ou mesmo o seu lugar, a sua marca no produto” (Soratto; Pinto, 1999, p. 284). Na análise dos resultados empíricos apresentados pelos autores percebe-se que a carga mental dos professores aumenta quando as condições de trabalho dos professores apresentam: mais de uma atividade ou atividades em mais escolas diferentes; lecionar em turmas mais avançadas, em maior número de turmas e/ou em matérias diferentes; e, maior número médio de alunos por turmas.

Outra pesquisa identificada na literatura científica nacional é a dissertação de mestrado de Barbosa (2009), intitulada *A intensificação do trabalho docente na escola pública*, na qual se realizou estudo de campo sobre a intensificação do trabalho entre professores da rede pública de educação básica em Brasília. Ao investigar as atribuições docentes que são transformadas por novas exigências, emergentes de distintas fontes, Barbosa (2009, p. 159-160) indica que na escola pública o processo de intensificação do trabalho docente está dividido em dois blocos, aspectos institucionais e individuais:

Pode-se dizer que a intensificação ocorre institucionalmente:
- Nos arranjos pedagógicos que a escola pública cria;

- Nos desdobramentos da escola para a viabilização efetiva da política de inclusão;
 - Nas situações em que o tempo na escola é insuficiente para se realizar todo o trabalho;
 - Nas exigências burocráticas e cobranças institucionais da Secretaria de Educação;
 - Em decorrência das expectativas das famílias e da necessidade de interlocução e acompanhamento constante;
 - Das escolhas da própria escola em oferecer um atendimento diferenciado alicerçado em projetos, valores e inclusão real;
 - Por pressões externas que modificam o ritmo, as concepções e o modo particular da escola enxergar seus problemas.
- Pode-se destacar, ainda, situações de intensificação que acometem os professores de forma individual:
- A busca por novos conhecimentos e outras metodologias;
 - Quantidade de alunos portadores de necessidades especiais dentro da sala de aula;
 - Expressão e verbalização de estresse, cansaço, angústia, tensões, conflitos e resistências;
 - Aumento de trabalho dentro da mesma jornada na escola e também fora dela;
 - A necessidade de saber trabalhar com novos processos de avaliação.

Por sua vez, Dal Roso (2008, p. 177) ao pesquisar a rede de ensino privada também de Brasília observa algumas semelhanças aos demais setores empresariais privados, no que se refere à “crescente exigência de aceleração de ritmos, adoção dos princípios de polivalência, versatilidade e flexibilidade, administração por resultados, alongamento das horas trabalho e de acréscimos de mais e mais atribuições sobre os ombros dos docentes”.

Uma última pesquisa nacional que versa sobre a intensificação do trabalho docente, já citada na Introdução deste TCC, é a de Sguissardi e Silva Júnior (2009). Os autores investigaram a intensidade do trabalho dos professores universitários que atuam na pós-graduação, denominados como professor pesquisador¹², tendo como objeto a “prática universitária” (Sguissardi; Silva Júnior, 2009, p. 17), enquanto elemento chave para compreensão dos impactos da reforma educacional, ou seja,

[...] como a reforma da educação superior, que teve início no Brasil em meados dos anos 1990 como expressão das mudanças na economia e da reforma do Estado, e que envolveu em especial a identidade institucional das IES públicas, revela-se hoje na dimensão da prática universitária dos professores das federais do Sudeste. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 20)

Este objetivo maior é dividido pelos autores em cinco indagações, nas quais há espaço para captar o fenômeno da intensificação do trabalho docente, uma vez que se questiona de

¹² Conforme Silva Júnior e Silva (2010, s. p.), “a expressão linguística professor pesquisador só existe na condição de elemento do ser social professor no contexto da instituição universitária.”

que forma o professor se transforma, como esse professor reage à reforma e quais as conseqüências que essas mudanças trazem para a vida do professor universitário. Realizada em duas etapas, na primeira delas os autores estudam a expansão e evolução da educação superior no período entre 1995-2004, no que se refere aos recursos financeiros, salários, composição e tamanho do corpo docente, matrículas, produção intelectual e bibliográfica, e relação professor/aluno; tem-se como resultado que

A hipótese de mudança qualitativa do trabalho [...] por meio de sua intensificação e precarização, faz-se cada vez mais evidente, na medida em que se somam diversas variáveis e fatos reveladores dessa intensificação, que pode assim ser sucintamente enumerados:

- 1) [...] o financiamento [...] sofreu uma redução de, no mínimo um terço, no período estudado [1995-2004].
- 2) [...] a redução salarial [...] alcançou diversos graus que variaram em média de -15% a -28%.
- 3) [...] a) 37% do aumento de matrículas de graduação e 112% das matrículas de pós-graduação da amostra [...]; b) 12% do aumento de “professores em TI equivalentes” das IFES da amostra; c) 40% de redução do corpo técnico-administrativo.
- 4) [...] aumento de 50% da produção intelectual publicada *per capita* dos professores vinculados à pós-graduação. (Sguissardi; Silva Júnior, 2009, p. 125-127)

Na segunda etapa da pesquisa os autores entrevistaram quarenta e nove (49) professores universitários, sete (7) por instituição participante da amostra, contribuindo qualitativamente para a apreensão do processo de intensificação do trabalho docente e suas implicações psicológicas e físicas, conforme a contundência dos depoimentos dos sujeitos, como, por exemplo, o citado a seguir:

Para vocês terem uma ideia do que tem acontecido, por exemplo, a minha filha mais velha sofreu um acidente grave no dia 5 de outubro do ano passado, muito grave! Ela ficou muito tempo hospitalizada na (unidade de terapia intensiva) UTI, está passando pela terceira cirurgia. Na época em que ela sobre o acidente, fiquei um mês acompanhando-a, aí meus colegas me apoiaram muito. Mas depois que cheguei tive que recuperar tudo: muito trabalho! E agora, na terceira cirurgia dela, dia 21 de abril, ela estava na sala de operação, eu estava na sala de espera lendo uma dissertação de mestrado, porque tinha que mandar na segunda-feira um parecer por escrito lá pro Rio Grande do Sul... Eu me senti muito culpada naquele dia em relação a minha filha. *Foi uma leitura muito dolorida, muito sofrida, foi um momento de avaliação da minha vida, aquele momento. É aquela coisa, as perdas necessárias e as dores necessárias.* Minha filha sendo operada por nove médicos, três vindos de São Paulo para operá-la. Foi crânico-maxilo o acidente, e eu tendo que ler tudo! Tendo que ler! [...] Com certeza, até porque não li a tese, não consegui ler tão bem quanto eu deveria, foi muito complicado isso aí.! (EG6, 2007, p. 9, grifos nossos). (Sguissardi; Silva Júnior, 2009, p. 242, itálico dos autores).

Pois bem, ao se identificar na literatura científica as pesquisas que abordaram o processo de intensificação do trabalho docente como objeto de estudo na Educação, constatou-se que a intensificação do trabalho se inscreve como tendência do trabalho docente na atualidade, independente dos níveis ou etapas de ensino, isto é, se faz presente no trabalho dos professores na educação superior (graduação e pós-graduação) e na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

II ESTADO DA ARTE SOBRE A ORGANIZAÇÃO E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO

A finalidade deste capítulo é apresentar ao leitor um *estado da arte* das teses e dissertações que investigaram a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação, no sentido de verificar a existência (ou não) do processo de intensificação do trabalho docente na pós-graduação.

Para isso, inicialmente explicitam-se os procedimentos metodológicos adotados para a seleção das teses e dissertações investigadas e, num segundo momento, descrevem-se as principais características das produções acadêmicas investigadas neste TCC, de forma, ao final, se esboçar um quadro geral dessas pesquisas.

Posteriormente, procura-se (re)construir o contexto social de produção das teses e dissertações investigadas por meio da problematização das políticas de pós-graduação, em especial de uma nova sistemática de avaliação (e financiamento) dos PPGs, que tem induzido alterações na organização e nas condições de trabalho docente na pós-graduação.

Ao final, realiza-se a análise de uma amostra de teses e dissertações, aquelas que mais se relacionam à problemática “organização e condições de trabalho docente na pós-graduação”, com o escopo de examinar se nas produções acadêmicas selecionadas observa-se (ou não) o processo de intensificação do trabalho docente na pós-graduação.

2.1 Seleção e descrição das teses e dissertações que investigaram a temática “organização e condições de trabalho docente na pós-graduação”

Nesta seção, inicialmente, explicita-se ao leitor os procedimentos metodológicos adotados para a seleção das teses e dissertações investigadas neste TCC, e num segundo momento, descrevem-se as principais características destas produções acadêmicas, tendo em vista o mapeamento de dados objetivos e concretos sobre os trabalhos pesquisados, que se fazem presentes nos seus resumos, elementos pré-textuais e informações bibliográficas. Ao final, esboça-se um quadro geral sobre as teses e dissertações investigadas neste TCC.

No que diz respeito à seleção das produções acadêmicas sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação, ao se considerar a natureza destas pesquisas, isto é, por se tratarem de estudos produzidos no âmbito dos cursos de mestrado e doutorado, julgou-se adequado selecioná-las a partir do Banco de Teses da CAPES

(capesdw.capes.gov.br/caesdw)¹³. Vale destacar que esta ferramenta de busca e consulta propicia a seleção de teses e dissertações a partir dos descritores “autor”, “título” e/ou “palavras-chave”, tendo como critério de seleção para cada um destes descritores as opções “todas as palavras”, “qualquer uma das palavras” ou “expressão exata” (Figura 1).

Figura 1 – Sítio do Banco de Teses da CAPES.

Fonte: CAPES (2012).

No caso da seleção da produção científica investigada neste TCC, optou-se pela utilização do descritor “palavra-chave”, tendo como critério de seleção a opção “expressão exata”. As palavras-chave utilizadas, o número de produções e o total de produções, sem considerar as repetições, encontradas no Banco de Teses da CAPES em consulta realizada no mês de agosto de 2012, que versam sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação, são apresentadas na Tabela 1:

Tabela 1 – Palavras-chave, número e total de produções encontradas no Banco de Teses da CAPES (agosto de 2012) sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação

| Palavras-chave com expressão exata | Número de produções encontradas |
|---|--|
| Professor pesquisador na pós-graduação | 2 |
| Intensificação do trabalho docente na pós-graduação | 4 |
| Precarização do trabalho docente na pós-graduação | 1 |
| Trabalho docente na pós-graduação | 4 |
| Produtivismo acadêmico | 7 |
| Total de produções sem repetição | 11 |

Fonte: autor, a partir de CAPES (2012).

¹³ O Banco de Teses da CAPES é uma ferramenta de busca e consulta relativo às teses e dissertações defendidas a partir do ano de 1987, que são informadas pelos Programas de Pós-graduação diretamente à CAPES.

As informações com relação ao nome do(a) autor(a), título da tese ou dissertação, área de conhecimento, ano de defesa, natureza do curso (mestrado ou doutorado), instituição e nome do(a) orientador(a) do total das onze (11) produções científicas selecionadas no Banco de Teses da CAPES podem ser visualizadas a seguir:

Tabela 2 – Teses e dissertações pesquisadas sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação

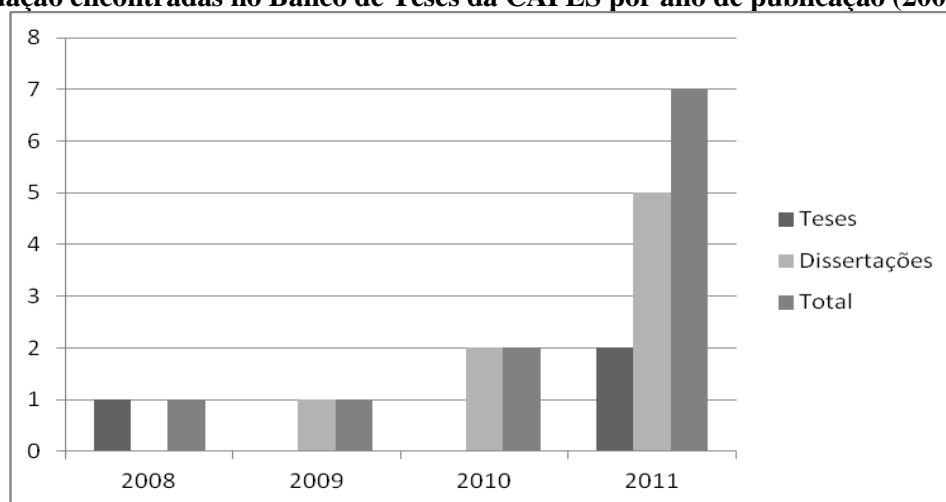
| Autor | Título | Área | Ano | Curso | Instituição | Orientador |
|--|---|---|------------|--------------|--------------------|--|
| Maria Das Graças Martins da Silva | Trabalho Docente na Pós-Graduação: a lógica da produtividade em questão | Educação | 2008 | Doutorado | UFRGS | Prof. Dra. Maria Estela Dal Pai Franco |
| Maria Virginia Monteiro Teixeira Freitas | As políticas da CAPES e seus impactos no trabalho do professor do <i>stricto sensu</i> | Educação | 2009 | Mestrado | PUC-MG | Prof. Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira |
| Cinara Ciberia Meireles Bahia | A consolidação da formação do professor-pesquisador da Pós-Graduação em Educação da UFPA: o(s) produto(s) científico(s) em foco | Educação | 2010 | Mestrado | UFPA | Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa |
| Laurimar de Matos Farias | O trabalho docente nas Instituições Públicas de Ensino Superior: intensificação do produtivismo acadêmico na UFPA | Educação | 2010 | Mestrado | UFPA | Prof. Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves |
| Okçana Battini | 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 | Educação | 2011 | Doutorado | UEL | Prof. Dra. Noela Invernizzi |
| Siderlene Muniz-Oliveira | O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública | Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem | 2011 | Doutorado | PUC-SP | Prof. Dra. Anna Rachel Machado |
| Murilo Damião Carolo | O impacto da interação universidade-empresa na produtividade dos pesquisadores: uma análise dos docentes coordenadores de projetos com apoio da Petrobrás/ANP | Economia Aplicada | 2011 | Mestrado | USP-RP | Prof. Dr. Sérgio Kannebley Júnior |
| Wercy Rodrigues Costa Júnior | Trabalho Docente na Pós-Graduação no Contexto da Política de Avaliação da CAPES 2004-2006 | Educação | 2011 | Mestrado | UCDB | Prof. Dra. Mariluce Bittar |
| William Pessoa da Mota Júnior | Os impactos do Sistema 'CAPES' de avaliação sobre o trabalho docente na Pós-graduação: o caso da UFPA | Educação | 2011 | Mestrado | UFPA | Prof. Dra. Olgaíses Cabral Maués |

| | | | | | | |
|-------------------------------------|---|----------|------|----------|--------|---------------------------------|
| Leonardo Freitas Sacramento | A reconfiguração do campo da pós-graduação e da pesquisa na universidade à luz de mudanças jurídico-políticas decorrentes das "políticas de inovação" no Brasil: o caso UFU | Educação | 2011 | Mestrado | UFSCar | Prof. Dr. Eduardo Silva e Pinto |
| Lia Bernardes Basile Silveira Stopa | A intensificação das contradições das práticas institucionais induzidas pela atual cultura da universidade pública: o caso da FEMEC-UFU | Educação | 2011 | Mestrado | UFSCar | Prof. Dr. Eduardo Silva e Pinto |

Fonte: autor, a partir de CAPES (2012).

Destas produções, uma primeira característica que se pode destacar refere-se ao ano de defesa das teses e dissertações selecionadas. A partir dos dados apresentados no Gráfico 1, verifica-se que no ano de 2011 situam-se a maioria das teses e dissertações sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação, totalizando 63,6% das pesquisas realizadas durante o período de 2008-2011, sendo duas (2) teses e cinco (5) dissertações. No ano de 2010 observam-se duas (2) dissertações sobre a temática, 18,2% do total, e em 2009 e 2008, respectivamente, uma (1) dissertação e uma (1) tese, cada uma equivalente a 9,1% do total.

Gráfico 1 – Teses e dissertações sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação encontradas no Banco de Teses da CAPES por ano de publicação (2008-2011)



Fonte: autor, a partir de CAPES (2012).

A primeira produção encontrada no Banco de Teses da CAPES, que inaugurou a preocupação acerca da temática sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação, é a tese de doutoramento de Silva (2008), intitulada *Trabalho Docente na Pós-Graduação: a lógica da produtividade em questão*, defendida em 2008 no Programa de

Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob orientação da Profa. Dra. Maria Estela Dal Pai Franco. Conforme afirma a autora da tese,

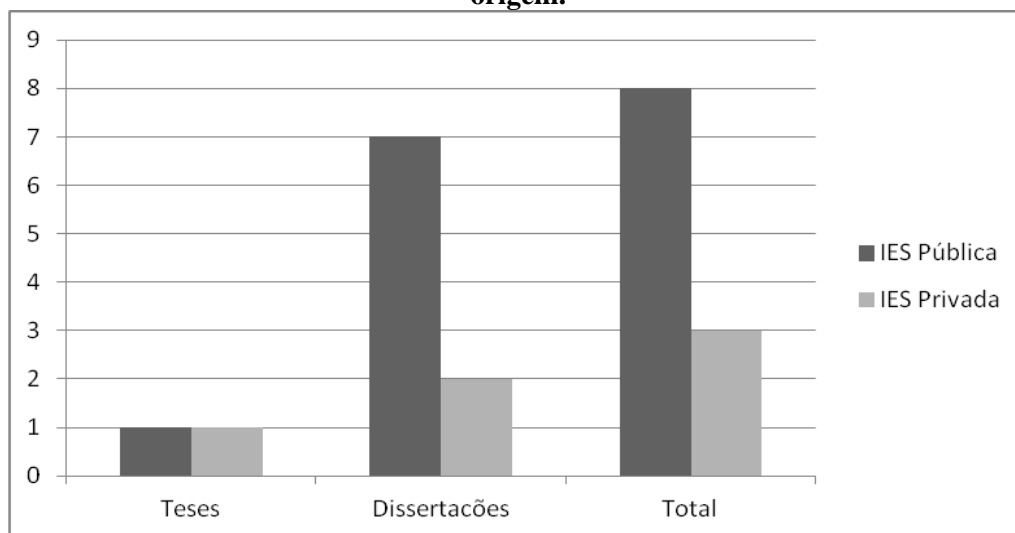
A delimitação do estudo sobre o trabalho docente na Pós-Graduação [...] reflete uma passagem da minha vida profissional, quando atuei como Coordenadora de Pós-Graduação na Pró-reitoria de Pós-Graduação da UFMT, podendo, então, ter uma dimensão ampla da Universidade e, em especial, do trabalho docente na Pós-Graduação. Um aspecto do trabalho docente, desde então, já despertava em mim um observar interrogativo: manifestava-se uma carga de obrigações e angústias que *vinha de onde e levava a quê?* Um quadro de professores sem tempo, atropelados pelo excesso de atividades (a *produção*), não raro dedicado àquelas que proporcionassem algum aporte financeiro para sua realização. Docentes comprimidos por cobranças do que fizeram, do que fazem, do que farão e poderiam ainda mais fazer para manter a sobrevivência do Programa e a própria, num ambiente competitivo e solitário. E o que me parecia ser mais contundente: a adaptação (ou a rendição), o ceticismo, o desencanto, o passo para a indiferença acerca da razão, do fundamento dos seus fazeres na Universidade. (Silva, 2008, p. 14, itálicos da autora).

Um segundo aspecto que se deve considerar sobre o ano de publicação das teses e dissertações selecionadas é o crescimento progressivo da quantidade de pesquisas sobre a temática no período de 2008-2011, em sua maioria dissertações de mestrado, no total de oito (8) pesquisas, em comparação as três (3) teses do período.

Uma possível explicação para este crescimento encontra-se nas recentes transformações provenientes das políticas de pós-graduação, especialmente a partir da implantação do atual Modelo CAPES de Avaliação e financiamento dos Programas de Pós-graduação (PPGs), que tiveram impacto significativo no trabalho dos professores universitários. Além disso, poderíamos aventar a hipótese do impacto produzido no campo acadêmico, e por extensão, sobre a legitimidade de se pesquisar a temática sobre o trabalho docente na pós-graduação, a partir do já citado estudo *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtividade acadêmica* de Sguissardi e Silva Júnior (2009).

Como o conhecimento científico e tecnológico atualmente produzido no país possui uma concentração majoritária no setor público, especialmente, nas universidades federais e estaduais paulistas, pode-se esperar que o local de produção das teses e dissertações investigadas, segundo a categoria administrativa da IES, se localize majoritariamente nas instituições públicas. Do total das produções acadêmicas selecionadas no Banco de Teses da CAPES, conforme Gráfico 2, 72,75% tem como local de origem as IES públicas, sendo sete (7) dissertações e uma (1) tese, e 27,25% originam-se das IES privadas, sendo duas (2) dissertações e uma (1) tese.

Gráfico 2 – Teses e dissertações sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação encontradas no Banco de Teses da CAPES por categoria administrativa da IES de origem.

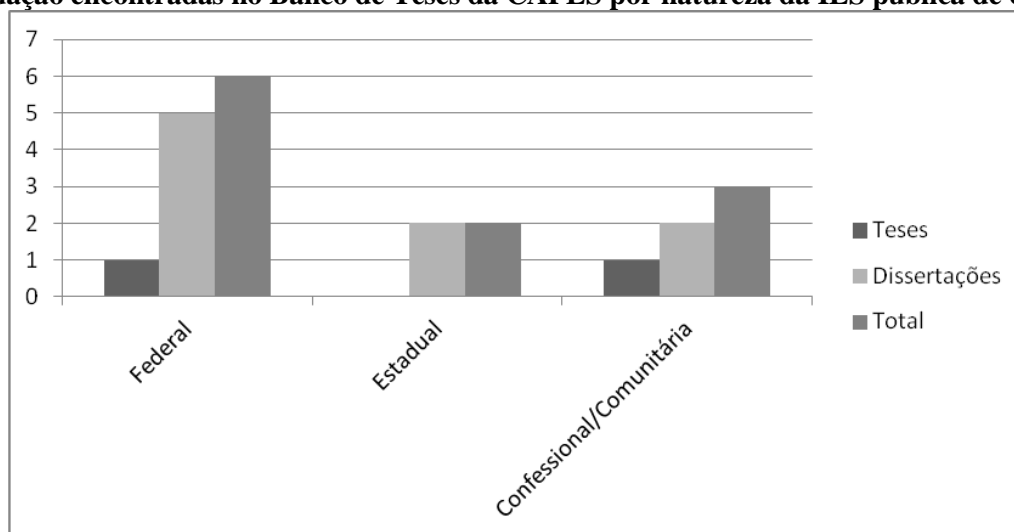


Fonte: autor, a partir de CAPES (2012).

Entretanto, quando se considera a natureza da IES de origem, isto é, no caso da IES públicas se as produções científicas sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação derivam de universidades federais ou estaduais, e no caso das IES privadas, se originam de universidades confessionais/comunitárias ou particulares *stricto sensu*, observa-se que as teses e dissertações selecionadas foram produzidas em sua maioria no âmbito dos Programas de Pós-graduação das universidades federais.

De acordo com os dados do Gráfico 3 são nas universidades federais que se concentram 54,55% do total das produções acadêmicas durante o período de 2008-2011, sendo cinco (5) dissertações e uma (1) tese. No caso da IES públicas, agora considerando as universidades estaduais, observa-se a produção de apenas duas (2) dissertações, o que corresponde a 18,18% da produção total. Finalmente, no caso das IES privadas, encontrou-se produção científica apenas nas universidades confessionais/comunitárias, uma (1) tese e (2) duas dissertações, equivalentes a 27,27% do total.

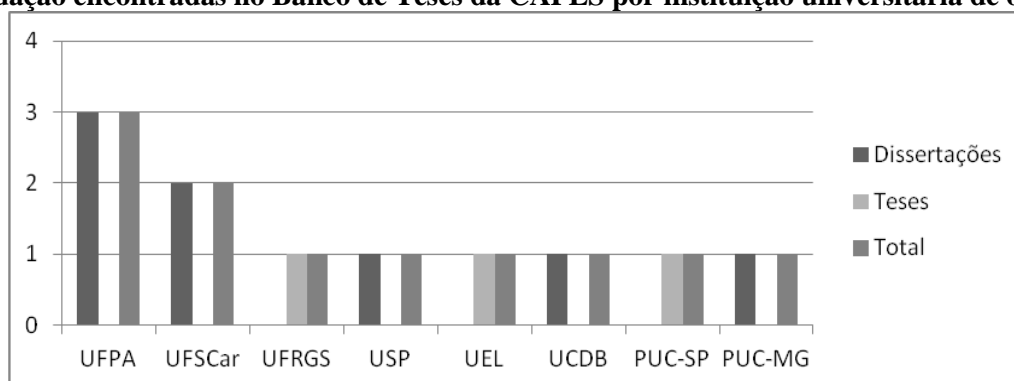
Gráfico 3 – Teses e dissertações sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação encontradas no Banco de Teses da CAPES por natureza da IES pública de origem.



Fonte: autor, a partir de CAPES (2012).

Quando se considera a universidade de origem das produções, observa-se, primeiramente, uma concentração de cinco (5) dissertações de mestrado em apenas duas universidades federais, a UFPA e a UFSCar, respectivamente, com três (3) e duas (2) dissertações de mestrado, o que equivale a 45,45% do total das produções científicas selecionadas. As outras universidades públicas, federais (UFRGS) e estaduais (USP e UEL), e as universidades privadas, confessionais/comunitárias (PUC-SP, PUC-MG e UCDB), contam, cada uma, com uma (1) dissertação de mestrado ou tese de doutorado, o que equivale a 9,09% do total das produções.

Gráfico 4 – Teses e dissertações sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação encontradas no Banco de Teses da CAPES por instituição universitária de origem.



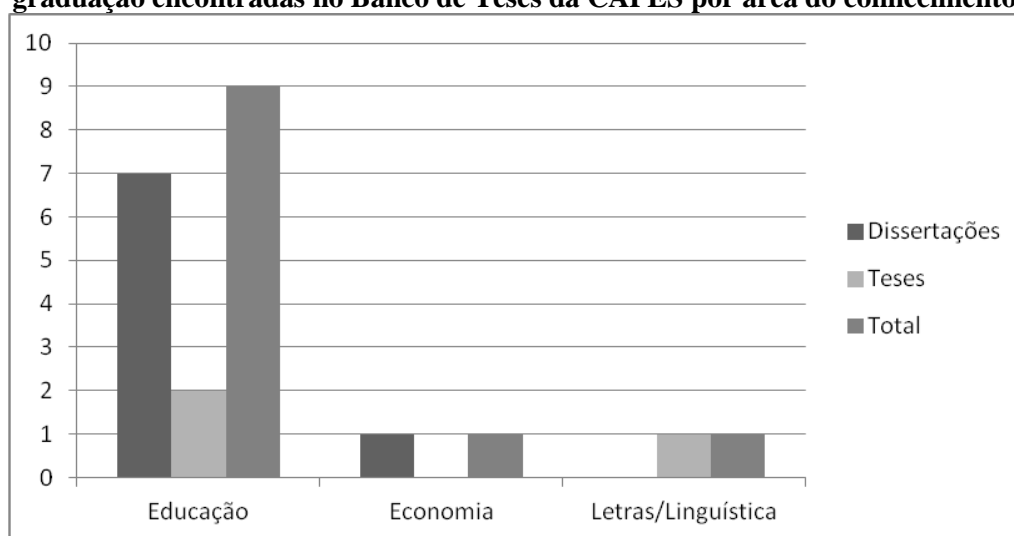
Fonte: autor, a partir de CAPES (2012).

Esta concentração de cerca da metade das produções científicas encontradas no Banco de Teses da CAPES sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação em duas universidades federais, UFPA e UFSCar, é explicado quando se considera os(as)

Profs.(as) Dr.(as) orientadores destas pesquisas. Das três dissertações de mestrado provenientes da UFPA, todas do Programa de Pós-graduação em Educação, duas foram orientadas pelas Profas. Dras. Vera Lúcia Jacob Chaves e Olgaíses Cabral Maués, pesquisadoras reconhecidas no campo acadêmico de estudos sobre a educação superior, sendo a primeira coordenadora e a segunda integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES), grupo este articulado à rede UNIVERSITAS/Br, que congrega pesquisadores do GT 11 – Política de Educação Superior da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

No caso das outras duas dissertações de mestrado provenientes do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar, estas tiveram como orientador o Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva, integrante do Grupo de Pesquisa Economia Política da Educação e Formação Humana (GPEPEFH), grupo também articulado à rede UNIVERSITAS/Br, e que tem como coordenador o Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior, co-autor da publicação *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*.

Gráfico 5 – Teses e dissertações sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação encontradas no Banco de Teses da CAPES por área do conhecimento.



Fonte: autor, a partir de CAPES (2012).

No que se refere à área de conhecimento das produções selecionadas sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação, tendo em vista os dados do Gráfico 5, a maioria das pesquisas concentram-se na área de Educação, 81,82% do total, composto pelo conjunto de sete (7) dissertações e duas (2) teses. Por sua vez, as áreas de Economia e Letras/Linguística possuem cada uma 9,59% do total das produções, respectivamente, uma (1) dissertação e uma (1) tese.

Outro aspecto ainda a ser ressaltado sobre as produções científicas pesquisadas diz respeito às suas palavras-chave, uma vez que por meio destas pode-se verificar quais são as temáticas mais recorrentes nestas pesquisas. Para isso, organizou-se a Tabela 3, de forma a captar as relações entre diferentes palavras-chaves das dissertações e teses pesquisadas a partir de temáticas correspondentes, que se relacionam à problemática da organização e das condições de trabalho docente na pós-graduação.

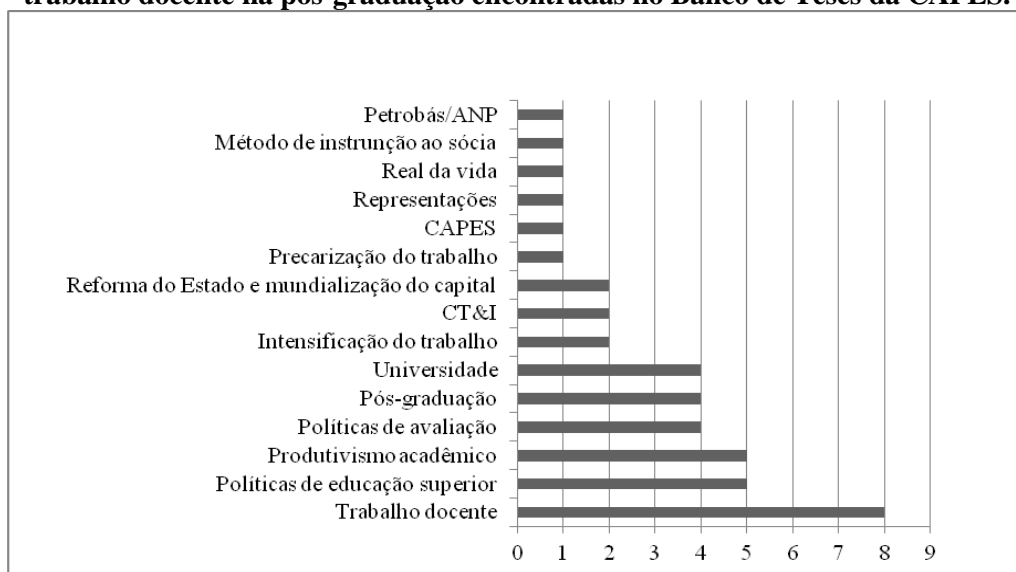
Tabela 3 – Palavras-chave e temáticas das teses e dissertações sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação encontradas no Banco de Teses da CAPES

| Palavras-chave | Temáticas |
|--|--|
| Pós-graduação Relação graduação-pós-graduação | Pós-graduação |
| Produtividade científica Produtividade acadêmica Produtivismo acadêmico | Produtivismo acadêmico |
| Políticas avaliativas Avaliação da Pós-graduação Modelo de Avaliação | Políticas de avaliação |
| Universidade Universidade Pública UFMT UFU | Universidade |
| Política educacional Ensino Superior - Política Educacional Educação Superior | Políticas de educação superior |
| Trabalho docente Trabalho dos professores dos Programas do <i>strico sensu</i> Professor - atividades docentes Trabalho e identidade docente Professor-pesquisador | Trabalho docente |
| Intensificação Intensificação do trabalho | Intensificação do trabalho |
| Precarização | Precarização do trabalho |
| Reforma do Estado Reforma do Estado e Mundialização do Capital | Reforma do Estado e Mundialização do Capital |
| CAPES | CAPES |
| Representações Real da atividade | Representações Real da atividade |
| Método de instrução ao sócia | Método de instrução ao sócia |
| Pesquisa e Inovação, Ciência e Tecnologia Interação universidade-empresa | Ciência, Tecnologia & Inovação (CT&I) |
| Petrobrás/ANP | Petrobrás/ANP |

Fonte: autor, a partir de CAPES (2012).

No Gráfico 6 são apresentados os temas das palavras-chaves que possuem maiores ocorrências nas teses e dissertações encontradas no Banco de Teses da CAPES, material principal para a investigação deste TCC.

Gráfico 6 – Temas presentes nas teses e dissertações sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação encontradas no Banco de Teses da CAPES.



Fonte: autor, a partir de CAPES (2012).

Inicialmente, verifica-se que das quarenta duas (42) ocorrências de palavras-chave das teses e dissertações selecionadas, o tema “Trabalho docente” foi recorrente em um total de oito (8) vezes, isto é, 19,04% do total de palavras-chave das produções. Por sua vez, “Políticas de educação superior” e “Produtivismo acadêmico” apresentaram cada uma cinco (5) ocorrências, equivalentes a 11,09% de palavras-chave disponíveis. Com quatro (4) ocorrências estão os temas “Políticas de avaliação”, “Pós-graduação” e “Universidade”, que computam cada uma 9,52% de palavras-chave. Com duas (2) ocorrências, 4,76% do total, estão os temas “Intensificação do trabalho”, “Ciências, Tecnologia & Inovação – CT&I” e “Reforma do Estado e mundialização do capital”. Finalmente, outros temas, com apenas uma (1) ocorrência, equivalem cada um a 2,38% do total de palavras-chave.

Os dados apresentados acima oferecem indícios sobre as temáticas que são recorrentes nas teses e dissertações selecionadas. Assim, para a realização de *estado da arte* de teses e dissertações que investigaram a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação, parece importante a construção do contexto social de produção destas pesquisas, a partir das temáticas mais recorrentes, “Trabalho docente”, “Políticas de educação superior”, “Produtivismo acadêmico”, “Políticas de avaliação”, “Pós-graduação” e “Universidade”. Este será o escopo da próxima seção. Antes disso, sintetiza-se o quadro geral das descrições apresentadas acima sobre as teses e dissertações investigadas neste TCC:

✓ 2011 é ano com a maior quantidade de produções existentes no Banco de Teses da CAPES sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação, no período 2008-2011, com 63,6% do total das pesquisas;

✓ A tese Silva (2008) é a primeira produção científica do período, e a publicação da obra *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*, de Sguissardi e Silva Júnior (2009), legitimou como objeto científico o “trabalho docente na pós-graduação” no campo acadêmico de estudos sobre a educação superior;

✓ 72,75% das onze (11) teses e dissertações pesquisadas neste TCC originam-se de IES públicas, sendo que 54,55% do total das produções foram defendidas em PPGs de universidades federais;

✓ A área de Educação concentra a maior quantidade de produções, teses e dissertações, sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação, correspondendo a 81,82% do total;

✓ As temáticas mais recorrentes nas teses e dissertações pesquisadas são “Trabalho docente”, “Políticas de educação superior”, “Produtivismo acadêmico”, “Políticas de avaliação”, “Pós-graduação” e “Universidade”.

2.2 Políticas de pós-graduação e “Modelo CAPES de Avaliação” como contexto social de produção das teses e dissertações investigadas

A leitura dos resumos e das palavras-chave das produções científicas selecionadas neste TCC indica que o trabalho dos professores universitários que atuam na pós-graduação, especialmente nas universidades públicas, tem se alterado sensivelmente nos últimos quinze anos. Esta constatação não se particulariza às teses e dissertações pesquisadas, uma vez que se evidência também na literatura sobre o tema¹⁴. Verificou-se na seção anterior que nas teses e dissertações pesquisadas as temáticas “Trabalho docente”, “Políticas de educação superior”, “Produtivismo acadêmico”, “Políticas de avaliação”, “Pós-graduação” e “Universidade” apresentam-se de forma recorrentes.

Neste sentido, de forma a delinear o *estado da arte* sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação, a pretensão desta seção é (re)construir o contexto social de produção das teses e dissertações pesquisadas. Para isso, considera-se adequado problematizar, a partir da literatura científica especializada, de que forma a política de pós-graduação, especialmente a adoção de uma nova sistemática de avaliação (e financiamento)

¹⁴ Cf. Sguissardi; Silva Júnior (2009); Bianchetti; Sguissardi (2009); e, Bianchetti; Machado (2006).

dos PPGs, tem induzido alterações na organização e nas condições de trabalho docente neste subsistema do ensino superior.

Inicialmente, poderíamos perguntar: quais seriam os fenômenos sociais que podem explicar a atual configuração do trabalho docente na pós-graduação?

Uma possível resposta é oferecida por Sguissardi (2010), que ao investigar os traços mais salientes do atual processo de expansão e reconfiguração da educação superior no Brasil, afirma que estaríamos frente, por um lado, à mercantilização do ensino superior, e por outro, à intensificação e precarização do trabalho dos professores universitários. Entretanto, distinguindo os níveis de graduação e de pós-graduação, no sentido de trabalhar com marcas que lhes seriam próprias, a mercantilização do ensino superior atingiria as universidades de ensino, enquanto que a intensificação e a precarização do trabalho docente abrangeria, sobretudo, as universidades de pesquisa.

Para este autor, as “universidades de ensino” compreendem “as instituições de ensino superior que, em geral organizadas como faculdades, centros universitários, institutos superiores, concentram-se na atividade-fim de ensino ou formação profissional.” Já as “universidades de pesquisa” representam “instituições de ensino superior que, em geral organizadas como universidades, desenvolvem atividades-fim de ensino, pesquisa e extensão [...]. Estas são as que, via de regra, possuem um setor de pós-graduação consolidado.” (Sguissardi, 2010, p. 298)

O crescimento exponencial nas últimas duas décadas do setor da pós-graduação, especialmente na sua “produtividade”, produziu “Um traço relativamente novo na ES [educação superior] no Brasil [que] é o da intensificação e precarização do trabalho dos professores/doutores envolvidos com atividades de pós-graduação.” (SGUISSARDI, 2010, p. 306) Fatores como o aumento gradativo per capita de “produtos”¹⁵, a excessiva valorização da quantidade em relação à qualidade desses “produtos” e as consequências perversas disto sobre as atividades de ensino, orientação, extensão, entre outras, são aspectos importantes que se relacionariam à intensificação e precarização do trabalho docente.

Assim, para Sguissardi (2010, p. 308-309, itálicos do autor), seria

[...] 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*¹⁶ – como motor da intensificação e precarização do

¹⁵ Dados objetivos que podem ser quantificáveis, especialmente, a produção bibliográfica qualificada.

¹⁶ O produtivismo acadêmico é o “fenômeno em geral derivado dos processos oficiais ou não de regulação e controle, supostamente de avaliação, que se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção científica-acadêmica, tendendo a desconsiderar a sua qualidade.” Conhecido mundialmente pela expressão

trabalho, invadem e impregnam a *universidade de pesquisa*, pois a *universidade de ensino* de há muito não passa de uma instituição meramente neoprofissional, fornecedora de precárias credenciais de diferenciação social.

O Modelo CAPES de Avaliação e o produtivismo acadêmico explicariam, então, a emergência do processo de intensificação e precarização do trabalho docente nas universidades de pesquisa. Apesar de ambos os fenômenos estarem relacionados, Kuenzer e Moraes (2005, p. 1.348) advertem que é a partir da introdução deste “novo paradigma de avaliação” (e financiamento) da pós-graduação pela CAPES no biênio 1996/1997 que se verifica “um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual versão requeitada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo. A quantidade institui-se em meta.”

Deveríamos, então, recorrer a uma compreensão imediata do que seria o Modelo CAPES de Avaliação e de como este “novo paradigma de avaliação” (e financiamento) tem induzido mudanças no trabalho docente na pós-graduação? Considera-se adequado, pois, tendo em vista o escopo deste TCC, resgatar a política de pós-graduação no país, uma vez que, conforme salientam Kuenzer e Moraes (2005, p. 1.353), “a compreensão do movimento cotidiano implica estarmos atento à sua gênese, seus conflitos e suas contradições.”

Apesar de existirem iniciativas de cursos de pós-graduação desde os anos 1930, o atual “sistema” de pós-graduação nasce, formalmente, com a publicação do Parecer n.º. 977/1965 pelo Conselho Federal de Educação (CFE) em plena ditadura econômico-militar (Goés, 1972).

As pesquisas históricas evidenciam que foi o regimento militar que, em aparente contradição, elegeu como prioridade a formação do pesquisador e docente no contexto universitário. Cunha (1998) chama atenção para alianças tácitas ocorridas entre militares e academia na definição das políticas de modernização e de financiamento das instituições brasileiras de ensino superior nos anos de 1970. Germano (1993) enfatiza que estava entre os planos do regime militar o desenvolvimento de projetos tecnológicos de grande porte. Schwartzman (2001), por sua vez, lembra que, ao lado da sua face autoritária, o regime militar abria novos espaços para a ciência, a tecnologia e a educação superior, o que conduziu os intelectuais e cientistas da esquerda a uma coexistência conflituosa com os militares da direita. (Hostins, 2004, p. 134)

Produto da solicitação ao CFE pelo então ministro da Educação, Raymundo Moniz de Aragão (governo Castelo Branco), para que o órgão definisse e regulamentasse a natureza e os

public or perish, seu sentido é que se “os professores/pesquisadores universitários que não publicassem de acordo com os parâmetros postos como ideais pelos órgãos financiadores, pela burocracia universitária ou pelo mercado, veriam sua carreira definhando e fenececer.” Cf. Sguissardi (2010a).

fins exatos da pós-graduação no país, o Parecer n.º. 977/1965, que teve como relator Newton Sucupira, daí a alcunha “Parecer Sucupira”, define conceitualmente a pós-graduação brasileira, seus níveis e suas finalidades. Distingue a pós-graduação *lato sensu* (especialização e aperfeiçoamento) da *stricto sensu* (mestrado e doutorado), considerando esta última responsável pela formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores em dois ciclos sucessivos, equivalentes ao *máster* e *doctor* da sistemática estadunidense (Cury, 2005). De forma geral a pós-graduação teria como objetivo o aprofundamento do saber adquirido na graduação, a oferta de ambiente e recursos adequados para a livre investigação científica, além de “afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária.” (Almeida Junior *et al.*, 2005, p. 164).

Duas razões indicam o protagonismo estatal para a criação da pós-graduação no país naquela ocasião: (1) a carência de pessoal altamente qualificado para a gestão dos grandes projetos de desenvolvimento¹⁷; e, (2) a necessidade de qualificar o corpo docente exigido pela grande expansão no ensino superior. Apesar da existência do doutorado, este se organizava num sistema livre, sem estrutura curricular uniforme e de difícil avaliação (modelo europeu). Os “novos tempos” exigiam estrutura específica para a pós-graduação, com garantia de qualificação em nível e escala muito maiores, com formas mais simples e eficientes de avaliação e controle (Sguissardi, 2009).

A presença estadunidense na consolidação da pós-graduação é evidente, tanto pelas recomendações estabelecidas pela comissão mista MEC-USAID¹⁸ para a educação superior, quanto pela Reforma Universitária de 1968, que promoveu mudanças organizacionais nas universidades brasileiras, tendo como base as universidades de pesquisa deste país, a partir da criação de departamentos, sistema de créditos, instituições de pesquisa, PPGs e “ciclo básico” (Hostins, 2004). O sucesso da iniciativa governamental no que se refere à constituição da pós-graduação não resultou apenas da adoção do modelo estadunidense, mas da implementação de três medidas sincronizadas:

1º) a estruturação da carreira universitária, exigindo graus pós-graduados dos professores como condição para promoção. A carreira universitária é

¹⁷ “O regime militar, como se sabe, ambicionava a construção de um Estado nacional forte, o ‘Brasil grande’, e entre seus planos, assinala Germano (1993), estava o desenvolvimento de projetos tecnológicos de grande porte, como a construção de usinas nucleares, o investimento na indústria bélica e aeronáutica, na pesquisa espacial, nas telecomunicações. Há consenso entre os especialistas que a carência de recursos humanos para alcançar esses objetivos teria sido um dos fatores determinantes para o apoio à criação e expansão dos programas de pós-graduação dentro e fora das universidades, o que se pode constatar pela indução financeira e normatização efetivadas pelo regime nesse campo, sobretudo na fase do chamado ‘milagre econômico’, no início da década de 1970”. (Moraes, 2006, p. 192)

¹⁸ Ministério da Educação e *United States Agency for International Development*.

divida em vários níveis hierárquicos e a passagem de um nível para o superior só é possível mediante a obtenção de um título acadêmico superior e/ou um concurso de títulos e provas. Obrigava-se assim os professores universitários a seguirem os cursos de pós-graduação. 2º) O financiamento dos programas de pós-graduação e pesquisa por órgãos como o BNDE [Banco Nacional de Desenvolvimento], CNPq [Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico], FINEP [Financiadora de Estudos e Projetos], CAPES e outros. [...] Houve um estímulo financeiro claro para o estabelecimento de programas de pós-graduação, e o número de bolsas de estudo também aumentou muito. 3ª) A regulamentação acadêmica da pós-graduação, iniciada com o parecer Sucupira. De forma geral esta regulamentação segue muito de perto a regulamentação das Universidades norte-americanas. (Hamburger, 1980, p. 83-84)

Além da estruturação da carreira universitária, a legislação da época considerava como condição para o ingresso e acesso ao magistério superior que os docentes tivessem as qualificações acadêmicas necessárias, num contexto em que as universidades eram incentivadas a criar e expandir seus cursos de pós-graduação. A publicação do Parecer CFE n.º. 77/1969, que estabelecia as normas regulatórias para o credenciamento dos cursos de pós-graduação, e do Decreto n.º. 73.411/1974, que criava o Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPq), órgão interministerial responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) e das políticas para o setor, possibilitou a consolidação efetiva da pós-graduação no país. A qualidade dos cursos de pós-graduação passava, então, a ser regulada conjuntamente entre o CFE e a CAPES¹⁹ (Hostins, 2004).

Na fase final da ditadura econômico-militar (governo Ernesto Geisel) a pós-graduação e a CAPES registram aumento progressivo da sua importância estratégica no cenário do ensino superior, por meio de ações como a criação das Associações Nacionais de Pesquisa e Pós-Graduação por áreas do conhecimento, do Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD) e aprovação dos PNPGs (Moraes, 2006).

O I PNPG (1975-1979), que se articulava ao I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), estabelecia como política a capacitação dos docentes das universidades, a integração dos cursos de pós-graduação ao sistema universitário, além da valorização das ciências básicas e da necessidade de se evitarem disparidades regionais. As estratégias estabelecidas

¹⁹ Órgão do MEC anterior à reforma universitária, até aquele momento encarregava-se pela concessão de bolsas de estudos para professores e estudantes de pós-graduação, dentro e fora do país. A CAPES nasce na condição de “Campanha” (1951), sob a liderança de Anísio Teixeira, com o desafio de criar programas de pós-graduação objetivando transformar e modernizar a universidade brasileira. Entretanto, “A situação era tão precária que se fazia necessário o desencadeamento de uma ‘campanha’, de uma ‘cruzada’, para atacar essa frente emergencial.” (Bianchetti, 2009, p. 39). Resolvida a precariedade da condição dos quadros docentes, a “Campanha”, por meio do Decreto n.º. 74.299/1974, ganha estatuto de órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira, tendo sua denominação substituída por “Coordenação”. Em 1992, após a sua breve extinção no governo Collor de Melo, o órgão é recriado como “Fundação” pública (Bianchetti; Sguissardi, 2009).

por este Plano parecem ter dado certo pelas agências de planejamento, pois no período verifica-se a expansão do número de cursos e de matrículas na pós-graduação.

Com reconhecimento formal enquanto órgão responsável pela formulação do PNPG, devido à extinção do CNPG (Decreto n.º. 86.791/1981), a CAPES, face à necessidade de avaliar a pesquisa e a formação, institui, a partir de 1976, o processo de avaliação externa da pós-graduação, por meio de comissões de consultores (avaliação por pares da comunidade acadêmica), que garantiria o credenciamento e credenciamento periódico dos cursos e a validade dos diplomas expedidos.

No II PNPG (1982-1985) o eixo principal da política já não se refere apenas à expansão da capacitação docente, mas também a melhoria da sua qualidade, destacando-se a importância da avaliação, da participação da comunidade científica e do desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica. Nos anos 1980 registram-se maiores investimentos na estruturação e no aperfeiçoamento do sistema de avaliação dos cursos de pós-graduação (informatização e aprimoramento dos formulários de coleta de dados, com indicadores objetivos da relação custo/eficiência e da quantificação dos “produtos”) e da participação da comunidade acadêmica no processo avaliativo (criação de comissões de especialistas por áreas do conhecimento e a realização de visitas *in loco*).

No III PNPG (1986-1989), o primeiro da Nova República, enfatiza-se o desenvolvimento da pesquisa na universidade e a integração da pós-graduação ao sistema nacional de ciência e tecnologia. A busca pela independência econômica, científica e tecnológica do país e suas respectivas exigências de formação de recursos humanos de alto nível estabelecem as diretrizes deste Plano, a do estreitamento das relações entre ciência, tecnologia e setor produtivo, enquanto dimensões integradas. No entanto, será durante a década 1990, período que se inicia no Brasil o ajuste neoliberal da economia e da administração estatal, que se verifica a inflexão das políticas de pós-graduação.

Conforme se verificou no capítulo anterior, quando delineamos as principais características das transformações político-econômicas do capitalismo no século XX, a crise mundial do processo de superacumulação do capital da década 1970 produziu a emergência de um novo (re)ordenamento na relação entre Estado, capital e trabalho. No caso do Brasil, a reforma do aparelho do Estado e da redefinição das suas funções sociais, que se realizou no octênio do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), corporificou um reordenamento político-institucional do Estado e das políticas sociais, com forte predomínio da ótica gerencialista/eficientista das empresas privadas e do mercado (Silva Júnior; Sguissardi, 2001). A promulgação da Lei n.º. 9.394/1996 (LDB), documento guarda-chuva, e

do conjunto de dispositivos legais, regulações específicas, expressam em boa medida as ações “estratégicas” do Estado brasileiro (Cunha, 2003), agora reformado, com vistas à implementação de mudanças radicais na educação superior, com destaque para as universidades públicas (Trindade, 1999).

É neste contexto de reordenamento da universidade pública, do seu *status* de “instituição social” para “organização social”²⁰, que surge o “Estado Avaliador”, expressão

[...] que caracteriza o estado forte, no controle do campo social, e liberal relativamente à economia. Segundo essa lógica, o estado confere maior liberdade à gestão dos meios e processos, como fator de eficácia e produtividade, podendo assim justificar a diminuição dos financiamentos e criar as facilidades para a expansão da privatização e da mentalidade empresarial em educação. Por outro lado, exerce um rígido controle sobre os fins e produtos, através de mecanismos que chama de avaliação, para consolidar os modelos desejados e orientar o mercado. (Dias Sobrinho, 2003, p. 34)

No caso da política de pós-graduação, a presença do Estado Avaliador ocorre quando a “CAPES, como agência de financiamento,” torna-se “responsável pela coordenação da coleta de dados da ‘produção’ dos PPGs e por sua avaliação que essencialmente condiciona a chamada *acreditação*, isto é, a *garantia pública de qualidade*.” (Sguissardi, 2009, p. 150-151, itálico do autor). A política de governo para a pós-graduação, então, cada vez mais se delinea como política de Estado (Bianchetti, 2009).

O IV PNPG (1998-2002), de elaboração atípica, diferenciando-se dos documentos anteriores, apresenta um caráter indicativo e não normativo da política. O enfoque centra-se na expansão do sistema nacional de pós-graduação, diversificação do modelo vigente (mestrado profissional), implantação de portal de periódicos, inserção internacional da pós-graduação e mudanças no processo de avaliação – implementação do Modelo CAPES de Avaliação (e financiamento).

Em 2004, a CAPES institui uma comissão responsável pela elaboração do V PNPG (2005-2012), que conta na sua fase final com interlocutores qualificados da comunidade acadêmica. O produto final é um PNPG que enfatiza o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, objetivando atender, com qualidade, as diversas demandas da sociedade, ou seja, o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país.

²⁰ A “instituição social” é caracterizada pelo seu compromisso com os fins coletivamente reconhecidos e os valores que as sustentam, o que requer reconhecimento público de sua legitimidade e autonomia. Por sua vez, a “organização social”, caracterizada pela instrumentalidade, lógica da adaptação dos meios ao fim particular a que visa, bastando em si mesma (autorreferencial), possui compromisso com o saber-fazer instrumental e o resultado prático, e conta com a gestão, a planificação, a eficácia, o sucesso, em que a eficiência assume finalidade em si e por si mesma. (CHAUI, 1999).

Neste sintético quadro sócio-histórico sobre a gênese, os conflitos e as contradições da pós-graduação no país²¹, é possível verificar como a recente concepção da política de Estado para a pós-graduação no país têm adotado uma perspectiva pragmática e utilitarista (Mancebo, 2008) no que se refere à formação e à produção de conhecimentos, impactando, especialmente na organização e nas condições de trabalho docente. É nesse *locus* espaciotemporal que se situa o contexto social de produção das teses e dissertações pesquisadas neste TCC, quando a política de governo se transforma em política de Estado, que num contexto de emergência do Estado Avaliador e reordenamento da universidade pública (de instituição social para organização social), verifica-se a acoplagem da avaliação ao financiamento dos PPGs.

O Modelo CAPES de Avaliação induziria, assim, a precarização e intensificação do trabalho docente na pós-graduação, pois os professores universitários estariam forçados a se tornarem cada vez mais competitivos e produtivos numa situação de disputas intra e entre PPGs e áreas do conhecimento, visto que quanto melhor a avaliação, a classificação de um programa ou de uma área, preservada ou melhorada seria a dotação orçamentária (Bianchetti, 2009; Sguissardi, 2009).

2.3 Intensificação do trabalho docente como marca da organização e das condições de trabalho docente na pós-graduação

Nas seções anteriores procurou-se mapear e discutir as teses e as dissertações que investigaram a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação no período entre 2008-2011, disponíveis no Banco de Teses da CAPES. Ao descrevermos suas principais características, foi possível esboçar um quadro geral sobre estas produções acadêmicas, o que permitiu, posteriormente, (re)construir o contexto social de produção dessas pesquisas.

Neste momento, considera-se adequado aprofundar a análise destas produções acadêmicas, no sentido de examinar se em algumas delas há a ocorrência (ou não) do processo de intensificação do trabalho docente na pós-graduação.

Para isso, a partir da leitura dos resumos das teses e dissertações investigadas neste TCC, disponíveis no Anexo A, foram selecionadas seis (6) pesquisas da área de Educação, considerando aquelas que mais se aproximavam da problemática “organização e condições de trabalho docente na pós-graduação”. Esta amostra compreendeu as teses de Silva (2008) e

²¹ O atual PNPG (2011-2020) foi desconsiderado neste quadro.

Battini (2011), e as dissertações de Freitas (2009), Farias (2010), Mota Júnior (2011) e Costa Júnior (2011).

Uma vez selecionadas, estas pesquisas foram lidas na íntegra com a finalidade de se identificar as possíveis tendências e ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, bem como, aproximações ou distanciamentos destas produções científicas entre si (Ferreira, 2002), com a finalidade de se verificar o processo de intensificação do trabalho docente na pós-graduação.

Inicialmente, observou-se que a quase totalidade das teses e dissertações da amostra adotam como referencial teórico a perspectiva marxista, ora denominando-o como “materialismo histórico-dialético”, ora como “materialismo dialético”, por vezes como “dialética materialista”²². Dentre os autores mais citados, além de Karl Marx (diversas obras), figuram Karel Kosik (*A dialética do concreto*), Gaudêncio Frigotto (diversas obras) e István Mészáros (*Para além do capital, A educação para além do capital*, dentre outras). Em menor frequência constatou-se a ocorrência de autores como Henry Lefebvre (*Metafilosofia e Lógica formal, lógica dialética*), György Lukács (*Ontologia do ser social*) e Adolfo Vázquez (*Filosofia da práxis*), dentre outros.

Esta certa homogeneização do referencial teórico marxista explica-se pela natureza do objeto investigado nas diferentes produções selecionadas, o trabalho docente, em especial, na pós-graduação. Silva (2008), por exemplo, pesquisou o trabalho docente nos PPGs em Educação (M/D, conceito 4), Agricultura Tropical (M, conceito 4) e Ecologia e Conservação da Biodiversidade (M, conceito 3) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMT); Freitas (2009) o trabalho docente no PPG em Letras (M/D, conceito 5) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG); Mota Júnior (2011) nos PPGs em Educação (M/D, conceito 4), Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável (M, conceito 3) e Genética e Biologia molecular (M/D, conceito 5) da Universidade Federal do Pará (UFPA); e Costa Júnior (2011) o trabalho docente nos PPGs em Educação da UFMT (M/D, conceito 4) e da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) (M, conceito 5). Além disso, Farias (2010) investigou o trabalho do professor/gestor/pesquisador, docentes com bolsa produtividade do CNPq e que exerciam, de forma concomitante, funções de gestão, docência e pesquisa na UFPA; e, finalmente, a pesquisa de Battini (2011) que analisa as

²² A pesquisa que mais se afasta desta situação é a tese de Battini (2011), que apesar da utilização implícita do referencial marxista, adota como perspectiva teórica a teoria das representações sociais, a partir da relação entre trabalho e identidade dos professores universitários, a partir de Raquel Gentili (*Representações e prática: identidade e processo de trabalho no serviço social*) e Wanderley Codo (coord.) (*Educação: carinho e trabalho*).

relações de trabalho dos professores universitários da graduação em Pedagogia e do PPG em Educação (M, conceito 3) da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Outro aspecto que merece destaque é a natureza das pesquisas da amostra. Observou-se certo padrão nas teses e dissertações, pois estas são de natureza qualitativa, com o emprego recorrente do estudo de caso, e utilizando-se, geralmente, da associação entre pesquisa bibliográfica e/ou documental e pesquisa empírica, esta última por meio da realização de entrevistas semi-estruturadas com os professores universitários pesquisados (objeto da investigação).

Vejamos, então, os objetivos e resultados das produções acadêmicas da amostra.

Em sua tese de doutorado Silva (2008) investiga o trabalho docente na pós-graduação da UFMT, tendo como objetivo “as relações entre trabalho docente (trabalho e educação), políticas educacionais e modo da sociedade estruturar-se” (p. 15), a partir da apreensão do trabalho docente na esfera (i) das “políticas educacionais que, sob determinado contexto, criam condicionamentos ao trabalho” e (ii) do “docente, posicionado diante da condição do seu trabalho e das finalidades deste.” (p. 14)

A autora verifica que as políticas de pós-graduação fundamentam-se na lógica da produtividade, implicando em contradições ao trabalho docente. Segundo Silva (2008), ao mesmo tempo em que os professores universitários reconhecem a negatividade do trabalho realizado, pois se sentem privados da convivência e da reflexão, num contexto de exacerbação do individualismo, intensificação e fragmentação do trabalho docente, se submetem a esta condição tendo em vista as exigências do Modelo CAPES de Avaliação, tornando, então, precário o trabalho docente na pós-graduação. A nosso ver, também intenso, pois

a intensificação do trabalho na Pós-Graduação (e seus efeitos) associa-se à centralidade da figura do professor no processo de produção acadêmica. [...] ele é responsável por 60% do peso da avaliação dos Programas, considerando 2 dos quesitos, Corpo docente e produção intelectual. O percentual sobe ao se considerar os quesitos Corpo docente e Inserção do Programa, em que também o professor é o agente que faz a alavanca; (Silva, 2008, p. 176)

Em outra tese da amostra, ao considerar as relações de trabalho dos professores universitários nos cursos de graduação (Pedagogia) e pós-graduação (PPGE em Educação) da UEL, Battini (2011, p. 10) analisa o impacto que as políticas avaliativas, centradas na produtividade acadêmica, têm na realização do trabalho e na identidade dos professores universitários. Sua hipótese é a de que o “ranqueamento entre as instituições e professores, oriundos do produtivismo acadêmico, tem gerado processos de intensificação e precarização

das relações de trabalho, resultando em um processo de polarização entre os professores tidos como ‘produtivos’ e ‘improdutivos’.” (Battini, 2011, p. 10). A autora destaca, a partir dos depoimentos dos docentes, que alguns elementos se contrapõem ao ideal de trabalho e identidade dos professores universitários (indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão), uma vez que

[...] existe por parte desses professores, o desejo de realizar o trabalho voltado para a tríade acadêmica, mas questões como sobrecarga de atividades, questões burocráticas, diferentes formas de contratação, extensão do trabalho para o âmbito privado e as dificuldades de realização do trabalho diretamente com os alunos dificultam a realização desse trabalho. (Battini (2011, p. 166)

A resultante do impacto das políticas avaliativas sobre o trabalho e a identidade docente é a “polarização do corpo docente entre professores da pesquisa e professores de ensino, entre os de graduação e de pós-graduação, e até entre os do mesmo nível”, situação que traz indícios de “um processo de transformação da identidade docente, historicamente sustentada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, isto é, “um possível redesenhar do trabalho e da identidade, em razão do deslocamento da relação entre ensino, pesquisa e extensão para a relação pesquisa e ensino.” (Battini, 2011, p. 191).

A dissertação de Freitas (2009, p. 8) pesquisou “as políticas da CAPES e seus impactos no trabalho dos professores do *stricto sensu*, de uma instituição de ensino superior particular” (PUC-MG), com o objetivo de verificar “os posicionamentos dos professores sobre o modelo de avaliação” da pós-graduação. Como resultado, Freitas (2009, P. 239) identifica que

[...] a grande maioria não concorda com o Modelo de Avaliação adotado pela CAPES, em virtude do seu caráter quantitativo; muitos reclamaram da intensificação do trabalho e da busca acirrada de produtividade que lhes dificultava desfrutar momentos de descanso, lazer e mesmo para dedicarem-se ao magistério, de forma mais efetiva; alguns entrevistados declararam que vivenciam, frequentemente, mal-estares e doenças físicas, psicossomáticas e psicológicas; outros docentes demonstraram posicionamentos de resistência/oposição ao referido modelo. (Freitas, 2009, p. 239)

No caso do trabalho docente na pós-graduação da UFPA, a dissertação de Farias (2010, p. 8) investigou “como a acumulação de funções de caráter administrativo, de pesquisa e de docência influenciam na produção acadêmica dos professores/pesquisadores, em especial, aqueles docentes que são detentores da Bolsa produtividade do CNPq”, tendo em vista o processo de intensificação e precarização do trabalho docente. Ao considerar as atuais políticas de educação superior, pautadas em instrumentos avaliativos da produção acadêmica

sob a lógica capitalista e mercadológica, e que trazem como marca a regulação e o controle do trabalho docente, Farias (2011) observa que as exigências de trabalho dos professores pesquisadores têm aumentado substancialmente sem a contrapartida adequada de investimentos, remuneração salarial e condições de trabalho. Neste sentido, “As atividades docentes são ainda mais intensificadas para aqueles profissionais que acumulam funções de gestão acadêmica [...] necessárias para a organização e o funcionamento institucionais.” (Farias, 2010, p. 174).

No trabalho do professor/gestor/pesquisador da UFPA,

O grande volume de trabalho e funções – que vai das atividades de ensino [...] às de gestão [...], concomitantes às atividades de pesquisa [...], acelera o processo de intensificação laboral do profissional que, numa maratona científica, produz e reproduz trabalhos acadêmicos, artigos, resultados de investigação científica, elabora relatórios e apresenta trabalho em seminário, congresso e conferências, num jornada que extrapola, algumas vezes, a carga horária ou os Planos Individuais de Trabalho (PIT), na universidade. (Farias, 2010, p. 178)

Enquanto conclusão da pesquisa, Farias (2010, p. 178) sinaliza que

[...] o professor/gestor/pesquisador se vê partícipe, na acadêmica, de uma dinâmica rápida de aligeiramento e mutação do seu trabalho cotidiano, na qual o que vale realmente é a sua inserção voluntária, ou não, num sistema cuja lógica fundante é o processo produtivo e competitivo. E este se mostra capaz de assimilar de forma passiva esta nova configuração, na acadêmica, sem uma reação que promova a resistência ao processo instaurado, numa atitude que caracteriza a alienação daquele trabalhado.

Mota Júnior (2011, p. 16), ao “Estabelecer [também] relações entre as políticas de avaliação para a Pós-Graduação e suas implicações para o trabalho docente na UFPA”, pesquisou quais são “os impactos do sistema ‘CAPES’ de avaliação sobre o trabalho docente” na pós-graduação. Os resultados da sua pesquisa corroboram com a tese de que o trabalho docente nas IFES, especialmente na pós-graduação, tem passado por um profundo processo de reestruturação na sua organização, natureza e sentidos, uma vez que a emergência do Modelo CAPES de Avaliação e financiamento dos PPGs produziu um novo modelo de pós-graduação, no qual a formação com pesquisa é substituída pela formação para a pesquisa, e a formação de professores pela formação de pesquisadores, sendo o professor pesquisador a referência deste novo modelo.

Assim, a organização do trabalho docente na pós-graduação se vê pautada pela gestão de resultados de “produtos” quantificáveis, a partir da lógica do binômio avaliação-financiamento dos PPGs. Os efeitos produzidos pelo processo de intensificação do trabalho

docente sobre o corpo docente da pós-graduação da UFPA, conforme salienta Mota Júnior (2011), são bem visíveis: alongamento da jornada de trabalho, aumento do ritmo de trabalho, acúmulo de tarefas, diluição das fronteiras entre espaço-tempo de trabalho e não-trabalho, e adoecimento dos docentes, que decorre do trabalho cada vez mais intenso. Para o autor

[...] as tendências que se vislumbram para o trabalho docente na Pós-graduação da UFPA seguem os mesmos caminhos que outras pesquisas em âmbito nacional têm apontado: a de um aprofundamento da precarização [...], que assume novos contornos em função do fenômeno da intensificação e a afirmação de um trabalho menos autônomo e mais heterônomo em razão das novas relações e papéis que as IES públicas brasileiras vêm assumindo com a mercadorização da educação e da produção do conhecimento. (Mota Júnior, 2011, p. 176)

Destacam-se ainda formas de resistência ao processo de intensificação do trabalho docente na pós-graduação identificadas por Mota Júnior (2011), que se expressa na pressão da família e dos próprios professores para que estes tenham mais tempo para a família, vendo-se, então, forçados a diminuir a intensidade de trabalho.

Finalmente, a dissertação de Costa Júnior (2011) analisa a política de avaliação da pós-graduação no triênio de 2004-2006 e sua relação com o processo de precarização do trabalho docente, tendo como foco dois PPGs em Educação (UFMT e UCDB). A partir da pesquisa documental e das entrevistas com professores, Costa Júnior (2011, p. 137) verifica que o Modelo CAPES de Avaliação e financiamento, fundamentado em formas de gestão que reproduzem a racionalidade instrumental, tem produzido o “fenômeno da intensificação e precarização do trabalho docente que se revela pelo aumento brutal da carga de trabalho que, entre outras coisas, desqualificam e deterioram sua produção, ao restringir o tempo necessário e a autonomia para a criação e a produção”.

No seu entender, seriam os

Problemas como pressão interior e exterior por produtividade, restrição da liberdade para a criação, falta de estímulo à qualidade da produção por parte das políticas públicas da pós-graduação, competitividade e fragilização das relações humanas no ambiente de trabalho, individualismo, estranhamento (e adaptação) em relação às objetivações da sua produção, elaboração de conhecimento condicionada pelo tempo, vida familiar afetada pela intensidade e extensividade do trabalho, episódios de doenças, ausência de tempo para o lazer e a frustração em relação ao trabalho, [que] encontram-se implicados no processo de trabalho docente precarizado na pós-graduação. (Costa Júnior, 2011, p. 6)

Pois bem, ao analisarmos aspectos como referencial teórico, objeto, natureza de pesquisa, objetivos e resultados das teses e dissertações da amostra, que investigaram a

organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação, pode-se observar, com certa clareza, a existência do processo de intensificação do trabalho docente na pós-graduação.

Portanto, no sentido de explicitar este fenômeno social nas produções acadêmicas analisadas, a seguir são apresentados, a título de ilustração, alguns depoimentos de professores universitários entrevistados constantes nas produções acadêmicas da amostra, subdivididos a partir dos mecanismos ou das formas utilizadas para tornar o trabalho mais intenso, que como abordamos no capítulo anterior, conforme sugestão de Dal Rosso (2008), se constituem como instrumentos de intensificação do trabalho:

✓ Alongamento das jornadas de trabalho docente na pós-graduação:

No sábado e no domingo (quando acontece a produção). Pelo seguinte: produção propriamente de texto, o acabamento, escrever o resultado, para mim, exige recolhimento. Eu preciso de concentração. Não é uma atividade que eu faça assim: tenho meia hora agora vou fazer isso, depois eu saio, eu atendo alguém e daqui a pouco entra alguém, a gente conversa e daqui a pouco eu volto para escrever. Eu preciso mesmo de concentração. Então a produção de texto, um artigo que eu vou enviar, uma comunicação para um evento, um artigo para uma revista, acontece em alta madrugada. Eu não fico até tarde, prefiro me levantar de madrugada para escrever. Trabalhar na madrugada para mim é ótimo; os neurônios estão despertos. Então eu levanto mais de madrugada ou trabalho nos finais de semana, quando o marido vai para chácara, vai pescar (...) E aí eu trabalho sábado, domingo: são esses horários de produção propriamente. (PP1) (Costa Júnior, 2011, p. 114)

Uma das razões pelas quais eu estou me desligando do Programa é que não se tem mais sábado e domingo. Na pós-graduação não temos. (PP1) (Costa Júnior, 2011, p. 116)

Escrito [no Plano Individual de Trabalho] tem 61 horas. Mas vamos fazer um cálculo para ver a real [interrupção de alguns minutos para fazer os cálculos]. Mais ou menos 70 horas contando o período que trabalho em casa. Eu acordo todos os dias às 5h00 da manhã para trabalhar e começo trabalhando em casa. (E9) (Mota Júnior, 2011, p. 147)

Eu já fiz essa conta. 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 pra responder aos e-mails, fazer artigos, enfim, todo o dia quando eu chego em casa eu ligo o computador e fico de 3 a 4 horas. (E3) (Mota Júnior, 2011, p. 148)

Eu acordo todo dia às 5h00 da manhã. 6h30 eu tô tomando café. As 7h15, 7h30 tô vindo pra universidade, almoço aqui, e, em geral levo meia hora, uma hora pra almoçar. Volto pro trabalho, aí chego em casa por volta das 19h00 (ou a hora que for), janto, aí eu ainda abro o computador até umas 22h00 da noite, e 22h00 eu vou dormir. Aí, no outro dia, levanto as 5h00 da

manhã, em geral eu preservo minhas 6, 7 horas de sono, às vezes um pouco mais no final de semana. Mas me considero uma pessoa disciplinada. E mesmo assim não dou conta no trabalho. Sou só eu e minha esposa. Isso implica, naturalmente, isso implica em cobranças da família. Não frequento mais atividades sociais durante a semana, meu final de semana também fica comprometido pra produzir artigos, pois no final de semana e mais fácil, você tá em casa, você tem mais tempo pra acessar os livros e a internet. Esse final de semana mesmo eu tentei fazer isso, tentei refazer um artigo. Refiz, mas ainda não foi o suficiente pra encaminhar, e eu trabalhei o fim de semana todo nele. (E8) (Mota Júnior, 2011, p. 151)

Eu já fiz muito isso [...] de sair daqui 7 horas da noite, 8 horas, chegar em casa, dar um beijo nas crianças, “dar uma enrolada” e trabalhar ate meia-noite, 1 hora da manhã, até a hora que o corpo aguentasse. E aí tinha uma hora pra acordar, porque tinha que levar o filho pra escola. Então eu fazia isso. Quando chegava sábado, eu tava arreventado, arreventado mesmo. Hoje eu não faço mais isso. E as relações em casa estavam muito pesadas. Então, a partir daí, eu passei a adotar dois procedimentos: 1 – ter tempo pra almoçar em casa. Todo dia. Porque isso me obriga a buscar meu filho na escola (na verdade não é mais todo dia, porque agora ele já sabe ir de ônibus. Então às vezes eu ligo: “olha, vai de ônibus”). Mas às vezes eu vou. E isso me obriga a ir em casa, aí eu almoço e deito. 15 minutos que seja. E tomo banho. Isso faz uma diferença enorme. Pra família e pro corpo. Aí então, sabe, eu tenho feito isso de pegar meu filho na escola e de tentar não trabalhar a noite e nos finais de semana. Às vezes eu sou obrigado a fazer isso. Por exemplo, eu tenho que encaminhar um artigo, eu tô numa sessão especial da ANPED, que é uma coisa relevante, importante. Então eu dou uma paradinha porque hoje eu quero fechar logo. Às vezes eu não consigo, mas em geral eu tenho conseguido não trabalhar de noite, de madrugada, nos finais de semana. Eu já sofri, hoje eu acho que a vida tá melhor. Já consigo me organizar melhor. Não sei se é porque tô mais experiente ou se tô mais irresponsável (risos). Não sei exatamente o que é. Mas eu tô conseguindo dosar melhor. A família já liga o alerta, a família também já sabe, até porque isso foi objeto de muita discussão familiar: “olha, pai, cuidado, você já entrando de novo...”. Então, eu acho que eu já não vivo num ritmo tão alucinante como antes. (E1) (Mota Júnior, 2011, p. 171)

[...] trabalho dobrado, você tem que trabalhar muito mais, entende? Então, em vez de dar um período de oito horas, você trabalha no mínimo doze horas por dia, entendeu? Para poder cumprir todas as tarefas que você tem desempenhar. (PG3) (Farias, 2010, p. 164)

Você tem que cumprir as suas tarefas. Por exemplo: eu estou tentando agora não trabalhar a noite, em casa. Eu não estou conseguindo! É um horário mais calmo para ler e-mail, responder, analisar projetos, ler tese de banca... É um trabalho que invade o espaço privado do professor. Ela invade esses momentos em que você está viajando, de férias, à noite em casa. Eu fiz uma cirurgia recentemente, e fiquei com o laptop analisando planejamentos, projetos, me recuperando de uma cirurgia, visto que nosso ritmo de trabalho é intenso. É essa a nossa realidade. Entra na questão da privacidade mesmo. Você perde o seu espaço de lazer, do seu convívio familiar. Porque no sistema da universidade, no cotidiano da universidade você não tem esse espaço para a pesquisa. Radicalizei! Não é que não tenha, mas o espaço é pequeno. Porque são tantas as questões que você deve atender, que você tem pouco tempo para você se fixar. Você não tem que se concentrar no estudo

somente quando está fazendo mestrado e doutorado. Na vida acadêmica isso é o cotidiano. E é esse espaço que eu sinto mais falta. E daí eu acabo levando para o meu cotidiano familiar, prejudicando essas relações porque no horário que eu deveria estar conversando com minha família, eu estou trabalhando. (E4) (Battini, 2011, p. 164)

O docente com dedicação é submetido à quantidade de trabalho que parece que não tem fim. Você faz no início do ano uma programação, depois vai acrescentando novas tarefas, isso é um indicador, aparente, artificial, mas que acho importante, de que há uma intensificação do trabalho. Existem muitos docentes entre nós que, embora com dedicação exclusiva, e, por conta da busca de melhorar a remuneração, arrumam outras atividades (bicos) em trabalho externo, em instituições privadas, tem que sair pra ganhar dinheiro, um Curso de Especialização, uma consultoria, um trabalho clandestino permanente... Isso dá uma indicação de um aumento imenso da jornada de trabalho docente. [...] Intensificação do trabalho docente em geral é antigo, a novidade eu diria que é o fato dele estar atingindo o docente que trabalha na ponta, na Pós-Graduação. [...] Particularmente, a minha jornada, seu eu detalhasse, outros diriam que isso é impossível ser feito em 24 horas. (P4) (Silva, 2008, p. 137)

✓ Ritmo e velocidade do trabalho docente na pós-graduação:

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, nesse ritmo em que tudo tem que gerar produto. Essa visão um pouco permeada por essa concepção tecnicista de que a produção tem que se expressar em produto... Como se isso aqui fosse um negócio a ser gerenciado de forma capitalista. Então, esse é um dos grandes fatores da pressão sobre os professores. Agora, isso é denunciado muito mais na nossa área de Ciências Sociais e Humanas, da Educação. Na nossa avaliação, olhando as outras áreas, por exemplo, das Ciências Exatas, das áreas das Ciências Naturais e as áreas das Tecnologias, parece que isso é pacífico, isso é tranqüilo para os nossos colegas. (PPI) (Costa Júnior, 2011, p. 54)

A cada início de ano eu tomo a decisão que nunca cumpro de deixar um dos Programas de Mestrado nos quais trabalho, porque eu tenho que reduzir meu ritmo de trabalho. No caso, talvez seja uma situação um pouco diferenciada – é claramente uma sobrecarga. Então, essa questão para mim é um pouco mais difícil. (PP3) (Costa Júnior, 2011, p. 54)

Isso é uma opção minha (...) 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. (PB3) (Costa Júnior, 2011, p. 115)

Eu me lembro de professores da minha época que, quando chegavam na minha idade, eles estavam desacelerando, e eu estou aqui acelerado. (PG1) (Farias, 2010, p. 128)

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. (P8) (Silva, 2008, p. 136)

✓ Acúmulo de atividades do trabalho docente na pós-graduação:

Eu gosto de dar aula expositiva; então, é assim, eu tenho variação de procedimentos didáticos, mas eu acho importante dar aulas expositivas, explicar e, para isso, eu preciso preparar aula. Então, isso demanda tempo e quanto mais atividade burocrática que a gente faz e, talvez totalmente um oposto da nossa obrigação, mas por falta de funcionário a gente também acaba fazendo, menos tempo eu tenho para preparar aula, menos tempo eu tenho para me dedicar. (P1) (Costa Júnior, 2011, p. 79-80)

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. (P1) (Costa Júnior, 2011, p. 81)

Que a minha carga horária está absolutamente estressante. Vou muito a campo, tenho uma série de projetos de pesquisa e extensão e tudo isso vai tempo. Então, a minha situação não é recomendável. Não sei como os colegas avaliam isso estando em um programa só, mas eles também percebem uma sobrecarga. Sinto nos comentários. (PP3) (Costa Júnior, 2011, p. 84)

Eu tenho que considerar duas coisas: minha função docente e as funções de natureza administrativa. Somos 22 docentes, e nós por sermos a área de gestão, sempre que existe a questão administrativa existe a busca em nosso departamento. Nós acabamos ocupando todos os espaços que existe na Universidade, até como espaço de poder mesmo, de representação. Nós temos alguém lá representando um papel. Eu ocupo a vice-coordenação de estágio. A coordenadora é também da minha área. São 8 horas da minha planilha com funções administrativas. O restante é dividido em projetos de extensão e atividades de ensino, sendo essa uma carga horária bem significativa (TCC, estágio, aulas) e tenho 8 horas de extensão. Está acontecendo um fenômeno na Universidade que é a hora permanência. Se eu faço valer a minha hora de permanência, vão acontecer várias reuniões, várias situações que eu não estarei presente, sendo que as decisões serão tomadas a revelia. Olha você tem sua hora de permanência, mas tem uma reunião marcada nesse horário. Eu não vou porque é meu horário de permanência. No entanto, se eu não for as pessoas decidem sobre a minha vida, me atribuem atividade e isso me obriga a ir a reuniões. É um monte de reunião! Minha hora de permanência acaba sendo virtual. Há uma sobrecarga de trabalho, e o que me incomoda é que isso se naturalizou. Tem-se mais de 40 horas, sendo que meu contrato é de 40 horas. Na minha planilha tem 58 horas em uma planilha de 40. Aí você vai reclamar e falar: mas você não é a única! Está todo mundo desse jeito. (E8) (Battini, 2011, p. 156)

✓ Polivalência, versatilidade e flexibilidade do trabalho docente na pós-graduação:

Meu trabalho aqui é esse: eu sou coordenadora, então, a gente em universidade pública não tem muita estrutura. Então, eu faço todas as coisas inerentes a uma coordenação, desde a elaboração de projetos e para isso deve-se estar em contato com as agências de fomento. Isso na parte burocrática, técnica, de serviços, pois como coordenadora da pós-graduação tem tudo isso. E a outra parte que é a questão da docência mesmo na pós-graduação que é a preparação de aula e a questão das orientações. Isso tudo diretamente no curso, na universidade, porque fora disso tem todo o trabalho que a pós-graduação traz junto que é: a participação em banca e outras coisas mais. Mas cotidianamente é mais ou menos isso. (PB3) (Costa Júnior, 2011, p. 106-107)

A experiência é a mesma e até há uma expressão já bastantes usada pelos professores da pós para se referir ao volume e à diversidade de atividades de que se tem que dar conta: “estamos enlouquecidos” (referindo-se ao ritmo de trabalho para atender às coisas do Programa em tempo hábil). (PP1) (Costa Júnior, 2011, p. 115)

E eu acho que a gente faz muita coisa. A gente escreve o projeto, depois desenvolve o projeto, depois faz relatório do projeto, tem a administração como um todo do projeto... a gente tem que prestar contas de cada centavo gasto com o projeto, tem que pensar nos eventos, nos alunos. Então, não existe um trabalho só de sentar e pesquisar, atrás disso tem toda uma organização, e que o professor tá em praticamente tudo. É por isso que eu sempre digo que no trabalho do professor e do pesquisador a gente bate o escanteio e ao mesmo tempo corre pra grande área pra cabecear e fazer o gol, porque você faz de tudo um pouco, mas acho que e assim no mundo inteiro. (E4) (Mota Júnior, 2011, p. 148)

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

O meu cotidiano na UEL se dá na coordenação de área de Políticas e Gestão da Educação e na vice-coordenação do estágio. Eu estou super sobrecarregada. Só pra você ver como a gente tem assumido funções para dar conta de conquistar alguma coisa para a área. Trabalho 8 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. (E6) (Battini, 2011, p. 156-157)

✓ **Gestão por resultados do trabalho docente na pós-graduação:**

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. (PP1) (Costa Júnior, 2011, p. 54)

É muita pressão [...] e isso violenta demais a gente, porque nós viemos de um sistema mais solto. (PP2) (Costa Júnior, 2011, p. 122)

Tem, tem sim. Tem porque os índices exigidos pela CAPES pra você fazer parte da Pós-Graduação, pra você se credenciar na Pós-Graduação, são índices que exigem mais tempo do que o que normalmente você tem. Ou seja, pra você produzir artigos pra emplacar em Revista de qualis A1, ou, no mínimo B3; você deve orientar aluno, dar aula; fazer atividades administrativas, fazer projetos pra captação de recursos; atividades de extensão, que você sempre é demandado pra fazer; palestra conferência, participação em banca, pareceres... e muita carga. (E8) (Mota Júnior, 2011, p. 153)

A partir da leitura dos depoimentos de professores universitários, que se fazem presentes na amostra de teses e dissertações selecionadas, constata-se que por meio dos instrumentos de intensificação do trabalho, isto é, a partir do alongamento das jornadas, do aumento do ritmo e da velocidade, do acúmulo de atividades, da polivalência, versatilidade e flexibilidade, e da gestão por resultados, o trabalho docente na pós-graduação tem se tornado cada vez mais intenso. Uma das conseqüências da realização de mais trabalho pode ser verificada, por exemplo, na pesquisa de Santana (2011, p. 225), que ao considerar o aumento dos pedidos de licenças médicas dos docentes da pós-graduação, comprova 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.

Apesar de ainda recentes as teses e dissertações que investigaram a organização e as condições do trabalho docente na pós-graduação, na sua maioria dissertações de mestrado na área de Educação, estas capturam que a atual política de pós-graduação e a emergência do Modelo CAPES de avaliação e financiamento dos PPGs tem induzido alterações significativas na organização e nas condições de trabalho dos professores atuantes neste subsetor do ensino superior. Isto porque, independentemente do referencial teórico, dos objetos, da natureza, dos objetivos e dos resultados das pesquisas selecionadas neste TCC, conseguimos verificar que a existência do processo de intensificação do trabalho docente na pós-graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema que motivou a pesquisa deste TCC, desde o princípio, foi o de melhor compreender a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação. Frente à infinidade de variáveis envolvidas, e considerando a limitação de tempo e de recursos para a realização de um TCC, delimitou-se a problemática de pesquisa a partir das seguintes questões: existem teses de doutorado e dissertações de mestrado que investigaram a temática “organização e condições de trabalho docente na pós-graduação”? Que produções científicas são essas, de que forma foram realizadas, e quais resultados trazem acerca do trabalho docente na pós-graduação? Nas análises destas pesquisas é possível verificar o processo de intensificação do trabalho docente na pós-graduação?

Neste sentido, estabeleceu-se como objetivo geral deste TCC realizar um *estado da arte* de teses e dissertações que investigaram a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação, tendo em vista verificar o processo de intensificação do trabalho docente neste subsetor do ensino superior.

Para isso, inicialmente realizou-se a construção do referencial teórico da pesquisa, de perspectiva marxista, a partir da compreensão do processo de intensificação do trabalho e do trabalho docente. Partiu-se do pressuposto da existência de um novo (re)ordenamento na relação entre Estado, capital e trabalho, resultante da crise mundial do processo de superacumulação do capital da década 1970, dado pela emergência do regime de “acumulação flexível”. Nesta nova conjuntura do modo de produção capitalista

O próprio conhecimento se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas cada vez mais organizadas em bases competitivas. Universidades e institutos de pesquisa competem ferozmente por pessoal, bem como pela honra de patentear primeiro novas descobertas científicas [...]. A produção organizada de conhecimento passou por notável expansão nas últimas décadas, ao mesmo tempo que assumiu cada vez mais um cunho comercial [...]. (Harvey, 2010, p. 151)

Assim, considerando que a “nova lógica da universidade pública [...] acaba por produzir o professor dotado de uma ‘sociabilidade produtiva’” (Sguissardi; Silva Júnior, 2009, p. 46-47), procurou-se num segundo momento compreender, a partir da esfera do trabalho, o processo de intensificação do trabalho na sociedade contemporânea.

A partir da articulação entre processos de intensificação, teoria do valor trabalho e ondas de intensificação, identificou e apreendeu-se alguns dos conceitos que envolvem este fenômeno social, tais como o de intensificação do trabalho enquanto “mais trabalho”, e os instrumentos de intensificação, utilizados para tornar o trabalho mais intenso ao trabalhador: alongamento das jornadas, aumento do ritmo e da velocidade, acúmulo de atividades, polivalência, versatilidade e flexibilidade, e gestão por resultados.

Posteriormente, no sentido de aquilatar aspectos relativos ao referencial teórico-analítico da pesquisa, identificou-se e problematizou-se a literatura científica que aborda a intensificação do trabalho docente como objeto de estudo na Educação, tendo constatado que o processo de intensificação do trabalho se inscreve como tendência no trabalho docente atual, independente dos níveis ou etapas de ensino, isto é, se faz presente no trabalho dos professores da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e da educação superior (graduação e pós-graduação). Vale ressaltar que

Não se trata do fato de que o labor docente seja o primeiro a ser transformado. Em geral, são modificadas as atividades mais centrais para o sistema capitalista mundial. Mas o labor docente não fica alheio àquilo que sucede no mundo. Em algum momento é atingido pelas mudanças, a não ser que a resistência sindical e dos trabalhadores se mostrem com grande eficácia. (Dal Rosso, 2011, p. 27)

Após a construção do referencial teórico da pesquisa, buscou-se realizar, propriamente, o *estado da arte* de teses e dissertações que investigaram a organização e as condições de trabalho na pós-graduação. Em primeiro lugar foram descritas as principais características das produções científicas disponíveis no Banco de Teses da CAPES, que podem ser sintetizadas da seguinte forma:

✓ 2011 foi o ano com a maior quantidade de produções existentes no Banco de Teses da CAPES sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação, no período 2008-2011, com 63,6% do total das pesquisas;

✓ A tese Silva (2008) é a primeira produção do período, e a publicação da obra *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*, de Sguissardi e Silva Júnior (2009), legitimou como objeto científico o “trabalho docente na pós-graduação” no campo acadêmico de estudos sobre a educação superior;

✓ 72,75% das onze (11) teses e dissertações pesquisadas neste TCC originam-se de IES públicas, sendo que 54,55% do total das produções foram defendidas em PPGs de universidades federais;

✓ A área de Educação concentra a maior quantidade de produções sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação, correspondendo a 81,82% do total;

✓ As temáticas recorrentes nas teses e dissertações pesquisadas são “Trabalho docente”, “Políticas de educação superior”, “Produtivismo acadêmico”, “Políticas de avaliação”, “Pós-graduação” e “Universidade”.

Em segundo lugar, (re)construiu-se o contexto social de produção das teses e das dissertações investigadas compreendendo que a atual política de pós-graduação e a emergência do Modelo CAPES de avaliação e financiamento dos PPGs tem induzido alterações significativas na organização e nas condições de trabalho dos professores da pós-graduação. Neste sentido, o Modelo CAPES de Avaliação induziria, assim, a precarização e intensificação do trabalho docente na pós-graduação, uma vez que os professores universitários estariam forçados a se tornarem cada vez mais competitivos e produtivos numa situação de disputas intra e entre PPGs e áreas do conhecimento, visto que quanto melhor a avaliação, a classificação de um programa ou de uma área, preservada ou melhorada seria a dotação orçamentária (Bianchetti, 2009; Sguissardi, 2009).

A partir desses resultados, almejou-se verificar a existência do processo de intensificação do trabalho docente na pós-graduação, a partir de uma amostra de seis (6) teses e dissertações da área de Educação que de forma mais próxima problematizaram a “organização e condições de trabalho docente na pós-graduação”.

Deste modo, 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 nestas pesquisas, subdivididos a partir dos instrumentos de intensificação do trabalho (alongamento das jornadas, aumento do ritmo e da velocidade, acúmulo de atividades, polivalência, versatilidade e flexibilidade, e gestão por resultados).

Vale ressaltar que

[...] a intensificação do trabalho docente vem sendo apontada como responsável pelo enorme sofrimento físico e emocional dos professores envolvidos com o processo de produção de conhecimento e ensino superior no Brasil. Em síntese, o ritmos, a intensidade, os valores com que se desenvolvem as atividades docentes (heteronomia, competição e individualismo, por exemplo), bem como a própria expansão da jornada de trabalho, têm sido responsáveis por inúmeros casos de professores que hoje são portadores de transtornos mentais e físicos. (Mancebo, 2011, p. 37)

De tal modo, parece ainda evidente que

[...] um novo olhar se impõe sobre este campo de trabalho, antes considerado como privilegiado em relação à espoliação promovida pelo capitalismo em outras áreas. O trabalho que caracteriza o dia-a-dia do docente, que em análises mais antigas se colocava até mesmo como não produtivo, fora da seara de produção de mercadorias vê-se, agora, eminentemente amalgamado à lógica da flexibilidade do capitalismo e exige que se pense em alternativas para a universidade, que possam manter seu encanto, sua magia, mas a partir de novos nexos, que expandam seu potencial criativo, solidário e, ao mesmo tempo, atenuem o sofrimento presente no trabalho docente. (Mancebo, 2007, p. 79-80)

Portanto, considera-se ainda necessário e fundamental a continuidade da investigação iniciada neste TCC, em um futuro projeto de doutoramento. Nossa proposta é de se analisar a realidade do trabalho docente na pós-graduação, no que se refere a sua forma de organização e condições de trabalho e nos movimentos sociais, tendo em vista responder as seguintes questões: de que forma a organização do trabalho docente na pós-graduação, considerando o processo de intensificação e precarização do trabalho induzido pelo Modelo CAPES de Avaliação, naturalizam as condições de trabalho e enfraquecem as formas de resistência coletiva? Como se articulam as esferas de vida pessoal, familiar e profissional dos professores e das professoras que atuam nas atividades de ensino, pesquisa e orientação na pós-graduação? Quais seriam os mecanismos sociais de adaptação, consentimento e, sobretudo, resistência, que são desenvolvidos pelos professores e professoras frente ao processo de intensificação e precarização do trabalho na pós-graduação?

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JUNIOR, Antônio Ferreira de; *et al.* Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 162-173, set./dez. 2005.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BARBOSA, Sandra Jacqueline. **A intensificação do trabalho docente na escola pública**. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- 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) – Setor da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Londrina, 2011.
- BIANCHETTI, Lucídio. Os dilemas do coordenador de Programa de Pós-Graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: _____; SGUISSARDI, Valdemar (Orgs.). **Dilemas da Pós-Graduação**. Gestão e avaliação. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 15-99.
- _____.; SGUISSARDI, Valdemar. (Orgs.). **Dilemas da pós-graduação**. Gestão e avaliação. Campinas: Autores Associados, 2009.
- _____.; 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.
- _____.; _____. (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.
- CHAUÍ, Marilena. A Universidade Operacional. **Avaliação**, Sorocaba, v. 4, n. 4, suppl. 1, p. 3-8, set. 1999.
- CODO, Wanderley. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho: *bournot*, a síndrome da desistência do educador**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- 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.
- _____. **Trabalho Docente na Pós-Graduação no Contexto da Política de Avaliação da CAPES 2004-2006**. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

- CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino superior no octênico FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 36-46, set./dez. 2005.
- DAL ROSSO, Sadi. Intensificação do labor docente. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes; MENEGHEL, Stella Maria. (Orgs.). **A cultura da universidade pública brasileira: mercantilização do conhecimento e certificação em massa**. São Paulo: Xamã, 2011, p. 9-28. (Coleção políticas universitárias).
- _____. Intensidade do trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga. (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- _____. **Mais trabalho!:** a intensidade do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior – regulação ou emancipação. **Avaliação**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 31-47, mar. 2003.
- 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) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.
- FERNEX, Alain. Intensité du travail, définition, mesure, evolution. **Colloque Intensification du Travail**. Centre d'Études de l'Emploi, Paris, 2000.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.
- FREITAS, Maria Virginia Monteiro Teixeira. **As políticas da CAPES e seus impactos no trabalho do professor do *stricto sensu***. 2009. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- FUNDAÇÃO CORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL EM NÍVEL SUPERIOR [CAPES]. **Banco de Teses da CAPES**. Brasília: MEC/CAPES, 2012. Disponível em: <capesdw.capes.gov.br/capesdwq>. Acesso em: ago. 2012.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- GOÉS, Paulo de. Aspectos Administrativos da Educação Pós-Graduada no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 58, n. 128, p. 224-231, out./dez. 1972.

- GOLLAC, Michel; VOLKOFF, Serge. Citius, altius, forius. L'intensification du travail. **Actes de la Recherche em Sciences Sociales**, Paris, n. 114, p. 54-67, sept. 1996.
- GRAMSCI, Antonio. Americanismo e fordismo. In: **Cadernos do Cárcere**. Temas da cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 239-282.
- HAMBURGER, Ernest. Para que pós-graduação? In: ANDRADE, Manoel de; *et. al.* **Encontro com a civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980, p. 81-93.
- HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura e postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1995.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- HOBBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan./jun. 2006.
- KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1.341-1.362, set./dez. 2005.
- MACHADO, Ana Maria Netto; BIANCHETTI, Lucídio. (Des)Fetichização 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.
- MANCEBO, Deise. Intensidade do trabalho docente: um debate necessário. In: In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes; MENEGHEL, Stella Maria. (Orgs.). **A cultura da universidade pública brasileira**: mercantilização do conhecimento e certificação em massa. São Paulo: Xamã, 2011, p. 29-40. (Coleção políticas universitárias).
- _____. Reflexões sobre a Pós-Graduação no Brasil: novos rumos e o pragmatismo como fundamento. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. (Orgs.). **Educação superior no Brasil e diversidade regional**. Belém: EDUFPA, 2008, p. 171-187.
- _____. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 446-482, mai./ago. 2007.
- MARK, Karl. **Capítulo VI inédito de O Capital**: resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Editora Moraes Ltda., 1985.

- MAUÉS, Olgaíses Cabral; MOTA JUNIOR, William Pessoa da. A nova regulação educacional e o trabalho docente na pós-graduação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 385-402, mai./ago. 2012.
- MILLS, Charles Wirght. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto Machado (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006, p. 185-214.
- 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) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez. 2006.
- OLIVEIRA, Francisco. O surgimento do anti-valor. Capital, força de trabalho e fundo público. In: _____ (Org.). **Os direitos do anti-valor**. A economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 18-48.
- 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.
- SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- SILVA, Maria Das Graças Martins da. **Trabalho Docente na Pós-Graduação: a lógica da produtividade em questão**. 2008. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- SGUISSARDI, Valdemar. Mercantilização e intensificação do trabalho docente – traços marcantes da expansão universitária brasileira hoje. In: LÓPEZ SEGRERA, Francisco; RIVAROLA, Domingo. M. (Orgs.). **La Universidad ante los desafios del siglo XXI**. Assunción: Ediciones y Arte S. A., 2010, p. 295-317.
- _____. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. (Orgs.). **Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010a.
- _____. A avaliação defensiva no “Modelo CAPES de Avaliação”: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? In:

- BIANCHETTI, Lucídio; _____. (Orgs.). **Dilemas da pós-graduação. Gestão e avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 133-176.
- _____.; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.
- JÚNIOR, João dos Reis; SILVA, Eduardo Pinto e. Professor pesquisador. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- _____.; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 2001.
- SORATO, Lúcia; PINTO, Ricardo Magalhães. *Burnot* e carga mental no trabalho. In: CODO, Wanderley. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho: *bournot*, a síndrome da desistência do educador**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 282-292.
- SOUZA, Aparecida de Neri; LEITE, Marcia de Paula. Condições do 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.
- TRINDADE, Hégio. (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: CIPEDDES, 1999.
- WARTERS, Lindsay. **Inimigos da esperança: publicar, perecer e o eclipse da erudição**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

ANEXOS

ANEXO A – Referências, resumos e palavras-chave das teses e dissertações sobre a organização e as condições de trabalho docente na pós-graduação

BAHIA, Cinara Ciberia Meireles. **A consolidação da formação do professor-pesquisador da Pós-Graduação em Educação da UFPA: o(s) produto(s) científico(s) em foco.** 2010. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

Resumo: Este estudo cujo tema perpassa o campo da Educação Superior teve a tarefa de dissertar sobre o objeto *a consolidação da formação do professor-pesquisador da Pós-Graduação em Educação da UFPA*, que traduziu uma inquietação epistemológica em compreender a ação educativa desenvolvida no espaço pós-graduado e que atualmente vem se desenvolvendo pela relação entre pesquisa-trabalho-productividade que encontra suas raízes ainda na gênese da Pós-Graduação no Brasil na década de 60. O objetivo geral foi analisar o trabalho docente do professor-pesquisador da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA, a partir do processo de consolidação da sua formação pós-graduada, e os específicos que incidiram nos cinco capítulos da Dissertação, a saber: identificar os aspectos legais e epistemológicos que dão voz ao trabalho docente no Ensino Superior tendo como elo o conceito de professor-pesquisador; verificar os dispositivos institucionais que regulam o trabalho docente na Pós-Graduação; analisar o processo de consolidação da formação dos professores-pesquisadores da Pós-Graduação em Educação da UFPA; examinar o nível de produtividade científica dos professores-pesquisadores da Pós-Graduação em Educação da UFPA e; observar como o trabalho docente desses pesquisadores vem sendo avaliado pela Comissão Externa de Avaliação da CAPES. Dedicando-se a seguinte problematização: Como o trabalho do professor-pesquisador se constitui após o processo de consolidação da sua formação pós-graduada? A qual desencadeou as questões-problemas discutidas em cada capítulo: De que modo o trabalho docente desenvolvido no Ensino Superior vem se caracterizando dentro da abordagem epistemológica que envolve o conceito de professor-pesquisador? Em que medida os aspectos institucionais configuram a atividade docente desenvolvida na Pós-Graduação, particularmente no Instituto de Ciências da Educação da UFPA? O que revela a introdução das teses de doutoramento dos professores-pesquisadores? Como a produtividade científica desses professores-pesquisadores vem se constituindo dentro do Currículo Lattes? Como a CAPES avaliou o trabalho docente na Pós-Graduação em Educação da UFPA no lapso temporal de 2003 a 2010? Dada as questões, o estudo foi construído sob uma abordagem teórico-metodológica ancorada no enfoque histórico-educativo, neste momento autores como Carvalho (2003) e Lombardi (2004) compuseram o diálogo necessário para justificar a opção que desencadeou também na escolha das cinco fontes históricas examinadas no estudo, as bibliográficas sobre a epistemologia do professor-pesquisador, as prescrições oficiais, as introduções das teses de Doutorado do atual corpo docente do PPGED da UFPA, os currículos lattes desses sujeitos e por último, as fichas de avaliação da CAPES aplicadas ao PPGED nos anos de 2004 e 2007 referentes à avaliação trienal coordenada pelo Órgão. Tratou-se de um estudo de caso instrumental interessado em compreender a *ação educativa* no espaço pós-graduado, tendo como lapso temporal os anos de 2003 a 2010. Dentre os resultados alcançados, concluiu-se, principalmente, que a consolidação do professor-pesquisador tem na etapa de conclusão do Doutorado a consolidação da formação pós-graduada, logo do ponto de partida, uma vez que é na experiência construída no trabalho docente, no ambiente pós-graduado em seu contato com os

diferentes processos investigativos que cercam esse campo de significados e contradições que o professor consolida de fato sua atividade investigativa.

Palavras-chave: Educação Superior; Pós-Graduação; Professor-pesquisador; Produtividade Científica.

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) – Setor da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Londrina, 2011.

Resumo: Esta tese aborda o impacto das políticas avaliativas centradas na produtividade acadêmica – habitualmente chamadas de “produtivismo”, na realização do trabalho do professor universitário e na sua identidade. Partimos do pressuposto discutido por Gentili (1998) e Codo (2000) de que o trabalho e a identidade dos professores universitários fundamentam-se no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse contexto, buscamos mostrar como e em que direções a política avaliativa, impacta a realização desse trabalho e sua identidade. Tendo esse pano de fundo, analisamos o processo de formulação da política avaliativa no país, formulada pelo MEC, através do INEP e da CAPES para avaliar o impacto das normativas do SINAES e da avaliação dos programas de pós-graduação no que diz respeito ao trabalho docente. A partir disso, mostramos como essas normativas estabelecem indicadores de produtividade para as instituições de ensino superior, objetivando mensurar o trabalho do professor. Afirmamos que desse processo cria-se uma espécie de ranqueamento entre as instituições de ensino superior no Brasil, estabelecendo um novo perfil das relações universitárias e do seu corpo docente. Nossa hipótese centra-se que esse ranqueamento entre as instituições e professores, oriundos do produtivismo acadêmico, tem gerado processos de intensificação e precarização das relações de trabalho, resultando em um processo de polarização entre os professores tidos como “produtivos” e “improdutivos”. Essa polarização vem indicando um esgarçamento do elemento constituinte do trabalho e da identidade do professor universitário: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Para melhor compreendermos esse processo realizamos um estudo de caso para analisar as relações de trabalho dos professores nos cursos de graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Buscamos através da análise dos documentos referentes a política de avaliação da Universidade Estadual de Londrina, bem como da fala dos entrevistados, captar os impactos do produtivismo acadêmico no direcionamento do seu trabalho e da sua identidade enquanto professor do ensino superior. O trabalho concluiu que a polarização do corpo docente entre professores da pesquisa e professores do ensino, entre os de graduação e de pós-graduação e, até entre os do mesmo nível, trazem alguns indicativos para pensarmos que está ocorrendo um processo de transformação da identidade docente, historicamente sustentada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esses indicativos apontam para um possível redesenho do trabalho e da identidade, em razão do deslocamento da relação entre ensino, pesquisa e extensão para a relação pesquisa e ensino.

Palavras-chave: Trabalho e identidade docente; Políticas avaliativas; Produtividade acadêmica; Universidade.

CAROLO, Murilo Damião. **O impacto da interação universidade-empresa na produtividade dos pesquisadores**: uma análise dos docentes coordenadores de projetos com apoio da Petrobrás/ANP. 2011. 88 f. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) – Departamento de Economia, Programa de Pós-graduação em Economia Aplicada, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

Resumo: A pergunta de pesquisa está centrada em avaliar o impacto sobre a produtividade científica dos pesquisadores universitários envolvidos em projetos financiados pelos fundos do Petróleo. Foram reunidos dados sobre o desempenho de 784 pesquisadores brasileiros, agrupados em dois grupos, financiados e não financiados pela Petrobrás/ANP. As evidências obtidas revelam que o impacto da interação Universidade-Petrobrás sobre a produtividade científica dos pesquisadores pertencentes a amostra depende da modalidade de parceria estabelecido no financiamento do projeto de pesquisa. Em termos quantitativos, a interação indireta com a Petrobrás/ANP (ou seja, via CT-Petro) acarreta impacto positivo sobre o número de artigos publicados no ISI, a interação direta (ou seja, via Cenpes e/ou informada no Censo de Grupos de Pesquisa do CNPq) não produz efeito estatisticamente significativo sobre a produtividade acadêmica. Complementarmente, em termos qualitativos a análise não identificou a presença de alterações na trajetória da produtividade decorrente da interação com a Petrobrás/ANP. Adicionalmente, as estimações revelaram uma relação quadrática entre a idade e o número de artigos publicados no ISI, que apresenta um pico em torno dos 56 anos, corroborando a hipótese de existência de um ciclo de vida para o pesquisador. Estimções separadas pelas grandes áreas científicas revelaram, contudo que este impacto não é uniforme. Uma possível explicação para esses resultados encontra-se nos diferentes estágios de desenvolvimento dessas áreas, bem como da dependência dessas áreas para com os recursos transferidos pela Petrobrás/ANP. O impacto é positivo em Engenharia, uma área mais fortemente influenciada pela Petrobrás, ou pela dependência de sua oferta de recursos, ou ainda pela importância de sua temática de pesquisa. Já em áreas mais consolidadas e menos dependentes da oferta de recursos e demanda por pesquisa da Petrobrás, a interação não apresenta efeitos estatisticamente significantes sobre o número de artigos publicados.

Palavras-chave: Produtividade Acadêmica; Interação Universidade-Empresa; Petrobrás/ANP.

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) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

Resumo: Esta dissertação realiza-se no âmbito dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPES), na Linha de Pesquisa “Política Educacional, Gestão da Escola e Formação Docente”, do Programa Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Apresenta como objeto de análise a política de avaliação da CAPES e sua relação com o processo de precarização do trabalho docente na pós-graduação. O objetivo geral da pesquisa consistiu em investigar a política de avaliação da pós-graduação em Educação e sua relação com o processo de precarização do trabalho docente. Para atingir esse objetivo foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) Investigar as políticas de avaliação da pós-graduação e seus reflexos no trabalho dos pesquisadores; b) Identificar que lugar ocupa os

conceitos de qualidade e produtividade nas políticas recentes da pós-graduação; c) Identificar a relação entre a reestruturação produtiva e o trabalho docente na pós-graduação presente na legislação, normas e documentos destinados à avaliação do trabalho dos docentes da pós-graduação em educação. O procedimento metodológico fundamentou-se nos pressupostos da abordagem qualitativa, incluindo as seguintes fases: a) análise dos documentos da área da educação emanados da CAPES; dos Planos Nacionais de Pós-Graduação; dos formulários e documentos referentes aos processos de avaliação dos Programas de Pós-Graduação, no triênio 2004-2006; b) exame da legislação referente à política de avaliação da pós-graduação no Brasil; c) entrevistas com professores dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Foram entrevistados três professores de cada Programa considerando como critério de seleção os docentes que passaram pelo processo de implantação e consolidação desses Programas. Em termos de resultados finais, a pesquisa verificou que o trabalho docente na pós-graduação se encontra precarizado por formas de gestão que reproduzem uma racionalidade instrumental, mesmo que os docentes da pós-graduação tenham consciência desse processo de precarização presentes nas novas formas de gestão da pós-graduação, que reproduzem a ideologia produtivista inerentes ao modelo CAPES de avaliação. Problemas como pressão interior e exterior por produtividade, restrição da liberdade para a criação, falta de estímulo à qualidade da produção por parte das políticas públicas da pós-graduação, competitividade e fragilização das relações humanas no ambiente de trabalho, individualismo, estranhamento (e adaptação) em relação às objetivações da sua produção, elaboração de conhecimento condicionada pelo tempo, vida familiar afetada pela intensidade e extensividade do trabalho, episódios de doenças, ausência de tempo para o lazer e a frustração em relação ao trabalho, encontram-se implicados no processo de trabalho docente precarizado na pós-graduação. Conclui-se que a ideologia do produtivismo acadêmico, estimulado pela política de avaliação da CAPES, produz implicações prejudiciais à totalidade da atuação docente na pós-graduação. Percebemos, finalmente, nos resultados da pesquisa, movimentos mitigados de oposição a esse modelo de avaliação da pós-graduação.

Palavras-chave: Política Educacional; Avaliação da Pós-Graduação; Trabalho Docente; Precarização.

FREITAS, Maria Virginia Monteiro Teixeira. **As políticas da CAPES e seus impactos no trabalho do professor do *stricto sensu***. 2009. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

Resumo: Este trabalho se insere na Linha de Pesquisa Educação: Direito à Educação e Políticas Educacionais, tendo, por objetivo, analisar as políticas da CAPES e seus impactos no trabalho dos professores do *stricto sensu*, de uma instituição de ensino superior particular, situada em Belo Horizonte. Para tal, realizou-se um estudo reflexivo-analítico acerca do trabalho e, particularmente, do trabalho docente. Em seguida, fez-se uma breve história, tanto dos cursos de pós-graduação no Brasil, quanto da CAPES e, posteriormente, procedeu-se a um estudo mais amplo sobre o trabalho do professor do *stricto sensu* empreendido no Programa de Pós-Graduação, objeto deste estudo. O objetivo era verificar os posicionamentos dos seus professores sobre o modelo de avaliação adotado pela CAPES. A metodologia utilizada, de caráter Quali-quantitativa, priorizou a realização de um Estudo de Caso. Para tal, foram selecionados esses instrumentos de pesquisa qualitativa: observação livre, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Para a adequada interpretação dos dados

coletados, adotou-se a Análise de Conteúdo. Optou-se, no âmbito da pesquisa quantitativa, pela aplicação de um questionário a fim de delinear o perfil acadêmico dos professores do stricto sensu do PPG investigado. Os dados coletados pelo questionário foram transformados em quadros demonstrativos da vida e produção acadêmica dos mencionados sujeitos. Em síntese, foram obtidos os seguintes resultados: a maioria dos professores entrevistados não concorda com o modelo de avaliação da CAPES, dada a ênfase no aspecto quantitativo; muitos docentes afirmaram não ter tempo para se dedicar ao descanso, ao lazer e mesmo ao próprio exercício da docência; alguns desses docentes afirmaram ser acometidos, frequentemente, por mal-estares e síndromes variadas em virtude da sobrecarga de trabalho e do produtivismo a que estão submetidos; alguns professores asseveraram lançar mão de formas de resistência ao acirramento da carga de trabalho, gerada pela política produtivista, implementada pela CAPES.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; CAPES; Trabalho dos Professores dos Programas do Stricto sensu; Modelo de Avaliação.

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) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

Resumo: O presente trabalho teve por objetivo analisar as implicações trazidas pela reforma do Estado brasileiro e pela contínua reforma da Educação Superior e os seus desdobramentos sobre os trabalhadores docentes das IFES, visando desvelar no que esse processo reformista implicou na intensificação da produção acadêmica destes profissionais no período de 2000 a 2008, sendo o lócus desta investigação a UFPA. O enfoque central é analisar como a acumulação de funções de caráter administrativo, de pesquisa e de docência influenciam na produção acadêmica dos professores/pesquisadores, em especial, aqueles docentes que são detentores da Bolsa produtividade do CNPq. Nosso caminho metodológico estabelece este trabalho, a partir de suas características, como um estudo de caso, que é uma abordagem estratégica e investigativa que permite o desvelamento das complexidades contemporâneas que permeiam um dado fenômeno social, neste caso o produtivismo acadêmico na UFPA. Nossas aproximações nos levam a compreensão de que esta nova face estatal é uma estratégia de cunho globalizado que redimensiona os Estados nacionais para garantir os interesses de fortalecimento e manutenção do sistema capitalista que se naturaliza mundialmente. Este redimensionamento político trás consequências, principalmente, para os espaços públicos que são afetados estrutural e economicamente com a ausência estatal. O Ensino Superior sofre mutações do seu papel social, se aproximando inevitavelmente do mercado a partir das reformas aplicadas. E os professores/pesquisadores, nesse contexto, enveredam pela sobrecarga de funções, a polivalência produtiva, que em atenção aos critérios de cunho avaliativos (exarados pelos agentes do Estado: CAPES e CNPq), moldam o seu fazer científico, prevalecendo à produtividade como fator inerente ao mérito. Implicando, por sua vez, na intensificação e precarização destes profissionais.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Produtividade Acadêmica; Intensificação.

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) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

Resumo: Este estudo tem como objetivo central analisar os impactos do sistema ‘CAPES’ de avaliação da pós-graduação sobre o trabalho docente na Universidade Federal do Pará. Para tanto, o estudo se utiliza de documentos oficiais que versam sobre a política de avaliação da pós-graduação no Brasil e de entrevistas com professores de três programas de pós-graduação da UFPA. Parte-se da premissa de que o processo de reestruturação produtiva e a reforma do estado brasileiro têm induzido mudanças no ensino superior com centralidade para as políticas de avaliação e para o trabalho do professor. Essas mudanças no ensino superior consolidam um projeto de universidade pensado desde os organismos internacionais do capital que pressupõem a diluição de fronteiras entre o público e o privado no que toca à expansão, ao financiamento, à avaliação, à autonomia e à produção do conhecimento. A pós-graduação é o *locus* privilegiado da implementação da reforma do ensino superior no Brasil, visto que as influências do mercado são claramente visíveis no modelo de avaliação dos programas de pós-graduação da CAPES. Trata-se, pois, de um processo que se dá em âmbito continental de conformação de uma nova regulação educativa assentado no tripé financiamento per capita, gestão local e avaliação sistêmica. Nesse contexto, o trabalho docente, entendido como o principal responsável pelos resultados educacionais, passa por um profundo processo de reestruturação com repercussões em sua natureza, finalidade e sentidos. A investigação demonstra que o sistema ‘CAPES’ de avaliação dos programas de pós-graduação, como expressão da nova regulação educacional na América Latina, confere centralidade ao trabalho do professor no processo de avaliação dos programas e o responsabiliza pelos resultados com base em critérios formulados de acordo com interesses externos à lógica e ao tempo da produção do conhecimento científico. O resultado da implantação dessa lógica na pós-graduação para os professores é a intensificação do trabalho por meio de um surto produtivista jamais visto, a precarização das condições de produção e o adoecimento docente. Para a instituição educacional, vê-se uma transformação em seu *ethos* e em sua identidade que têm modificado a cultura acadêmica de modo a aproximá-la cada vez mais em sua estrutura, funcionamento e atividade-fim das empresas privadas.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Avaliação da Pós-Graduação; Trabalho Docente.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. **O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública.** 2011. 239 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

Resumo: Esta pesquisa tem por objetivo contribuir com uma reflexão sobre o trabalho do professor de pós-graduação *stricto sensu*, por meio da análise e interpretação das representações construídas sobre o trabalho docente em um texto produzido por uma professora que atua em uma universidade pública, a fim de trazer à cena o real da atividade que ela desenvolve. Pesquisas revelam a problemática da profissão do professor de pós-graduação, sugerindo que ele é atingido pelo mal-estar docente gerado pela pressão para desenvolver várias atividades prescritas pela universidade e pelas agências de fomento à pesquisa, sendo a produtividade e a eficiência mensuradas em índices. Essa sugestão nos leva à hipótese de que esse mal-estar deve se manifestar de alguma forma em textos nos quais o professor descreve o seu próprio trabalho. Para verificar essa hipótese, seguimos o interacionismo sociodiscursivo (ISD), que atribui ao agir e à linguagem papel fundamental no

desenvolvimento humano. Para essa abordagem, o trabalho é definido como uma forma de agir cujas representações são construídas na e pela linguagem, sendo concebido como um dos lugares centrais de aperfeiçoamento do ser humano na sociedade atual. Assim, ao estudarmos textos que trazem representações sobre o trabalho do professor de pós-graduação, estamos também contribuindo para uma melhor compreensão de como se dá esse desenvolvimento pessoal e profissional nas situações de trabalho. Além do ISD, adotado como quadro teórico-metodológico, baseamo-nos em outras disciplinas que também vêm estudando situações de trabalho, como a Ergonomia da Atividade e a Psicologia do Trabalho, especificamente a Clínica da Atividade. Pressupostos da análise de discurso da linha francesa complementam a análise de dados. Para a geração do texto em análise utilizamos um procedimento denominado *instrução ao sócia* com uma professora experiente da área de estudos da linguagem que atua em uma universidade pública. Por meio desse procedimento, a professora vivenciou uma experiência ao dar instruções a esta pesquisadora sobre o modo de realizar as suas atividades de trabalho. Para complementá-lo, utilizamos, também, uma entrevista aberta. A análise do texto transcrito gerado para esta pesquisa possibilitou-nos ter acesso à multiplicidade de tarefas desenvolvidas pela professora, assim como aos gestos de seu *métier* (ofício). Foram evidenciadas, ainda, as dificuldades para desenvolver as atividades e as alternativas para superá-las, sendo colocados em cena os diferentes modos de agir da professora, assim como o sofrimento gerado para a realização das atividades e as dimensões envolvidas no trabalho. Além disso, essa análise evidencia as diferentes funções desempenhadas pelo professor de pós-graduação, assim como os elementos do trabalho docente envolvidos em cada uma delas. Tudo isso revela a complexidade do trabalho desse professor, pois ele tem de saber gerenciar inúmeros elementos. Esta tese consiste, de modo geral, na ideia de que a multiplicidade de tarefas desenvolvidas pelo professor de pós-graduação da área de estudos da linguagem prejudica o desenvolvimento das atividades de pesquisa e de ensino prescritas em documentos oficiais que regem sua profissão, principalmente aqueles que se dizem avaliativos. Esse fato nos obriga a refletir em busca de alternativas para sanar os problemas identificados.

Palavras-chave: Trabalho docente; Pós-graduação; Representações; Real da atividade; Método de instrução ao sócia.

SACRAMENTO, Leonardo Freitas. **A reconfiguração do campo da pós-graduação e da pesquisa na universidade à luz de mudanças jurídico-políticas decorrentes das "políticas de inovação" no Brasil: o caso UFU.** 2011. 2011 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

Resumo: O objetivo neste estudo foi o de analisar a influência de mediações jurídicas, políticas e institucionais em algumas mudanças na pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Para isto, buscou-se elucidar, por meio da análise de documentos diversos (leis, portarias, resoluções, decretos, editais, Planos Nacionais de Pós- Graduação etc.) e de dados da pós-graduação brasileira, da FAPEMIG e da UFU, as formas pelas quais as diretrizes induzidas pelas mudanças jurídico-políticas da pós-graduação nacional e pelos sistemas nacional e mineiro de inovação estão sendo apropriadas e objetivadas na UFU. Analisou-se a relevância das disposições legais da reforma universitária na consolidação de um novo paradigma avaliativo do professor pesquisador, que instituiu e legitimou uma gestão heterônoma fundamentada no produtivismo acadêmico. Argumentou-se que essas reformas coadunaram-se aos fundamentos da Reforma do Estado e ao ajuste da economia brasileira ao capital mundializado. Apontou-se para a reconfiguração das práticas e cultura universitárias

no sentido do atendimento às demandas do setor empresarial e interesses e necessidades do capital produtivo. Analisou-se a importância da atuação de órgãos nacionais de fomento à pesquisa e de avaliação, como o CNPq, a FINEP e a CAPES, assim como de órgãos do Estado de Minas Gerais, como a FAPEMIG, que foram fundamentais para a instituição de mudanças da pós-graduação na UFU, particularmente para a implementação de uma política de inovações e de progressiva difusão de pesquisas e conhecimentos aplicados e de caráter predominantemente instrumental. Considerou-se que as inovações e sua difusão se dão por intermédio de parcerias público-privadas e da criação de estruturas institucionais que possibilitam a comercialização de conhecimentos e produtos que, potencialmente, favoreceriam a produção de mercadorias com alto valor agregado. Considerou-se que os documentos analisados foram mediações necessárias para a criação de instâncias universitárias que, por sua vez, se configuraram e se configuram como articuladores da relação entre professores pesquisadores, FAPEMIG e mercado, com destaque para o Núcleo de Inovação Intelecto/UFU, a Fundação de Apoio Universitário e o Centro de Incubação de Atividades Empreendedoras. Concluiu-se que a reestruturação das práticas de pesquisa e a criação destas novas estruturas institucionais, que possibilitam difundir o conhecimento delas derivado, tendem a favorecer e intensificar o intercâmbio universidade-empresa, uma vez que teriam sido predominantemente orientadas pelo escopo de tornar a UFU mais afeita ao capital privado.

Palavras-chave: Universidade Federal de Uberlândia; Mundialização do Capital; Pesquisa e Inovação, Ciência e Tecnologia.

SILVA, Maria Das Graças Martins da. **Trabalho Docente na Pós-Graduação:** a lógica da produtividade em questão. 2008. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

Resumo: A tese aborda o trabalho docente no âmbito da Pós-Graduação, tendo como foco a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O problema da pesquisa versa sobre a lógica que fundamenta as políticas da educação superior e sobre os seus reflexos no trabalho docente. Como hipótese, sustenta que as políticas da educação superior, sobretudo considerando a avaliação dos Programas de Pós-Graduação, fundamentam-se na lógica da produtividade, o que implica em contradição no trabalho docente, dada a condição do trabalho e os objetivos da educação. Para tanto, explora as políticas da educação superior (legislação, declarações oficiais de princípios e metas, ambos em nível nacional e institucional, e, com destaque, o formato avaliativo dos Programas de Pós-Graduação), bem como realiza entrevistas com docentes, considerando parte do quadro permanente dos 3 Programas de Pós-Graduação mais antigos da UFMT. O materialismo dialético forneceu a base teórico-metodológica da pesquisa, sendo decisivo na definição categorial. Em relação aos resultados, a pesquisa identificou, substancialmente, que os docentes reconhecem as negatividades presentes no trabalho que realizam na Pós-Graduação (privação da convivência e da reflexão, individualismo, intensificação e fragmentação do trabalho, entre outros aspectos); no entanto, se submetem a esta condição para atender às exigências da avaliação dos Programas, processo esse que reforça as características da produtividade no trabalho e cria contradições às finalidades da educação. Nesse cenário, o docente se movimenta, buscando uma direção que ainda lhe é incerta. Em relação às políticas da educação superior, os documentos analisados indicam que existe uma sinergia entre a instância federal e a institucional; nesse sentido, as políticas refletem-se, integram-se e fortalecem a lógica da produtividade, que, impondo-se

sobre a da educação, significa a valorização da produção docente fundamentada em determinados atributos, dos quais a quantificação é a base. Conclui que as políticas da educação superior condicionam a produção do docente, o que torna precário o seu trabalho e debilita o processo educacional; entretanto, pondera que, das contradições que emergem dessa realidade e da práxis docente, pode surgir uma produção antagônica à lógica em curso.

Palavras-chave: Professor – Atividades docentes; Pós-Graduação; Ensino Superior – Política educacional; Universidade Federal do Mato Grosso.

STOPA, Lia Bernardes Basile Silveira. **A intensificação das contradições das práticas institucionais induzidas pela atual cultura da universidade pública:** o caso da FEMEC-UFU. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

Resumo: Objetivou-se neste trabalho analisar a visão dos professores pesquisadores sobre as possíveis consequências da intensificação do trabalho na pós-graduação para ensino e demais atividades na graduação, processo este que se deu no contexto de ajuste da economia nacional à mundialização do capital e de reforma do aparelho do Estado, de forma a nortear a reconfiguração da identidade da universidade pública, com consequências para o trabalho do professor. Para alcançar esse objetivo foram realizadas 13 entrevistas, semi-estruturadas, com os docentes da FEMEC-UFU. Esta universidade foi escolhida, dentre outros motivos, com base nos dados e análises de pesquisa realizada por Sguissardi e Silva Júnior, que redundou na publicação do livro —O trabalho intensificado nas Federais: pós-graduação e produtividade acadêmica, em 2009. Os dados e análises lá expostos e o fato do Curso de Pós-Graduação da FMEC apresentar nota 6, nos sugeria haver alta produtividade e intensificação do trabalho do professor. A análise das entrevistas foi feita por meio da sistematização de subtemas que emergiram da sua leitura e que tinham íntima relação com nosso objetivo e objeto de pesquisa, a saber: CAPES; intensificação do trabalho; produção técnica e científica (produtivismo acadêmico); parceria público-privado (PPP); professores novos x professores antigos; e filosofia e organização da unidade. Com esses procedimentos ficou evidente a complexidade e as contradições existentes na relação entre as práticas universitária na graduação e pós-graduação. Nossa hipótese de pesquisa foi parcialmente corroborada pela análise dos dados. Pôde-se afirmar que há sim uma tendência, diante da atual conjuntura do trabalho do professor-engenheiro da FEMEC-UFU, de que suas atividades na pós-graduação venham a se sobrepor às da graduação. Entretanto, há docentes que, em face dessas mudanças e respaldados por uma carreira mais ou menos consolidada, preferiram deixar o programa de pós-graduação e atuar em pesquisas e na graduação de acordo com seus valores e ideais de formação, e sob prazos e tempos mais auto-administrados; ou ainda, de professor que desistiu da pós-graduação e que buscou seu reconhecimento na coordenação de um novo curso de graduação. Ademais, outro aspecto relevante foi o de que o trabalho do professor-engenheiro-pesquisador junto às empresas, quer seja ele pertencente ou não à pós-graduação trabalho este que é induzido pelos editais, reconfiguração da universidade pública e incentivo das parcerias público-privadas, num contexto de progressiva demanda do setor produtivo e empresarial privados de conhecimentos tecnológicos - acarreta em significativo dispêndio de tempo de trabalho, e, por extensão, limita suas possibilidades de maior ou menor dedicação às atividades na graduação, e também, em alguns deles, na pós-graduação. A assunção de cargos administrativos e a participação na gestão universitária também foram apontados como fatores que dificultam tanto a participação na pós-graduação como na graduação. A imaturidade dos alunos e uma queda no seu nível de qualidade também foram considerados como fatores que

tornam o trabalho na pós-graduação mais intenso senão penoso. Por fim, na visão de alguns professores, as exigências à pós-graduação, que tendem a ser naturalizadas e justificadas por alguns deles, poderiam, em algumas circunstâncias, possibilitar uma melhor sinergia entre estes dois níveis de formação, ora favorecendo melhoria dos laboratórios e aulas práticas, ora possibilitando alunos que viriam a ser importantes inputs às pesquisas e publicações.

Palavras-chave: Reforma do Estado; Universidade pública; Relação graduação-pós-graduação; Produtivismo acadêmico; Intensificação do trabalho.