

**WERCY RODRIGUES COSTA JÚNIOR**

**TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO NO  
CONTEXTO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA CAPES  
2004-2006**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Campo Grande - MS  
Dezembro - 2010**

**WERCY RODRIGUES COSTA JÚNIOR**

**TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO NO  
CONTEXTO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA CAPES  
2004-2006**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:** Educação

**ORIENTADORA:** Dra. Mariluce Bittar

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Campo Grande - MS  
Dezembro - 2010**

Ficha catalográfica

Costa Júnior, Wercy Rodrigues

C837t Trabalho docente na pós-graduação no contexto da política de avaliação da CAPES 2004-2006 / Wercy Rodrigues Costa Júnior; orientação, Mariluce Bittar. 2010  
147 f. + anexos

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

1. Professores - Formação profissional 2. Pós-graduação - Avaliação  
3. Produção científica I. Bittar, Mariluce II. Título

CDD – 378.1553

**TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO NO  
CONTEXTO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA CAPES  
2004-2006**

**WERCY RODRIGUES COSTA JÚNIOR**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:** Educação

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Mariluce Bittar (orientadora - UCDB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria das Graças Martins da Silva (UFMT)

---

Prof.<sup>o</sup> Dr. Jefferson Carriello do Carmo (UCDB)

**CAMPO GRANDE, 21 de Dezembro de 2010**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
UCDB  
Dezembro – 2010**

## DEDICATÓRIA

*A Francisco, meu filho:*

*sentido e inspiração...*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecer nem sempre é fácil. Raramente o sentimento de gratidão cabe nos limites da linguagem. O dito, em muitas situações, trai o dizer. O agradecimento pode empobrecer o sentimento de gratidão quando ele se objetiva na linguagem. Mas, mesmo com essa percepção é uma necessidade humana agradecer algumas pessoas significativas para mim.

Agradeço, primeiramente, à minha esposa Sueza. Ela sabe que esta Dissertação só pôde ser iniciada, desenvolvida e terminada porque ela existe e faz parte da minha vida. Só nós sabemos o que significou trabalhar, estudar e cuidar da “casa e dos meninos” nas circunstâncias que nos foram impostas pela realidade nos últimos dois anos e meio. Obrigado amor!

Agradeço sobremaneira à professora Mariluce Bittar. Prefiro acreditar que o acaso não existe, senão devo acreditar que ele é, pelo menos, inteligente, tem uma lógica, um porquê que não compreendemos, mas intuímos. Professora, pesquisadora, orientadora na acepção mais radical que essas palavras podem expressar. Mas igualmente amiga, companheira, exigente e terna; numa palavra: humana. Obrigado pela sua generosidade intelectual e afetiva. Conhecê-la e ser orientado por você foi um presente.

À professora Dra. Maria das Graças Martins da Silva pela solicitude e disponibilidade em participar da Banca de Qualificação e da Banca Examinadora desta Dissertação, ainda que se encontrasse premida pelo tempo e pelas atividades inerentes à sua profissão e ao Programa em que trabalha.

Ao professor Dr. Jefferson Carriello do Carmo pelas suas importantes contribuições e sugestões na Banca de Qualificação e pela sua presença amiga e agradável na minha formação. O nosso contato me deu a certeza de que poderemos

juntos encetar outras pesquisas, uma vez que alguns problemas de investigação nos são comuns.

Aos professores “amigos” Márcio Luís Costa, José Moacir de Aquino e Maria Luiza de Almeida Serra pelo suporte profissional e afetivo. Jamais deixaram de me apoiar e acreditar no meu potencial, ainda quando deixei responder às expectativas acadêmicas referentes aos cursos que eles coordenam, por causa dos muitos imprevistos que tive que enfrentar no ano de 2010.

Agradeço aos professores entrevistados e àqueles professores e professoras que passaram pela minha vida; de algum modo, pensaram, falaram e escreveram comigo esta Dissertação.

Por fim, à Universidade Católica Dom Bosco pelo apoio financeiro recebido, mediante o Programa de Capacitação Docente, que me permitiu realizar este curso de mestrado.

COSTA JÚNIOR, Wercy Rodrigues. **Trabalho Docente na Pós-Graduação no Contexto da Política de Avaliação da CAPES 2004-2006**. Campo Grande, 2011. 150p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

## RESUMO

Esta dissertação realiza-se no âmbito dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPE), 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.



COSTA JÚNIOR, Wercy Rodrigues. **Trabalho Docente na Pós-Graduação no Contexto da Política de Avaliação da CAPES 2004-2006**. Campo Grande, 2011. 150p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

## ABSTRACT

The dissertation in hand has grown from studies developed by the Research and Study Group for Higher Learning Policies (GEPPEs), related to the Line of Research for “Educational Policies, School Management and Teacher Training” in the Post Graduate Programme in Education – Master’s Degree and Doctorate - at the Dom Bosco Catholic University (UCDB). The object of analysis is the evaluation policy of CAPES and its relationship to the process of precariousness of academic work in post graduate studies. The general aim of the research consists of investigating the evaluation policy of the post graduate programme in Education and its relationship to the process of precariousness of academic work. The following specific aims were defined: a) Investigate the policies of evaluation of the post graduate programme and its effects on the work of the researchers; b) Identify the place occupied by the concepts of quality and productivity in recent policies of post graduation; c) Identify the relation between the restructuring productive and academic work in post graduate programmes present in the legislation, norms and documents destined for the evaluation of academic work in post graduate programmes in education. The methodological procedure was founded on the presuppositions of the qualitative approach, including the following phases: a) the analysis of the documents in the area of education which originate in CAPES; the analysis of National Plans for Post Graduate studies; the analysis of the forms and documents regarding the processes of evaluation of the Post Graduate Programmes over the triennium of 2004-2006; b) examination of the legislation regarding the evaluation policy of Post Graduate studies in Brazil; c) interviews with teachers on the Post Graduate Programmes in Education in the Federal University of South Mato Grosso (UFMS) and the Dom Bosco Catholic University (UCDB). Three teachers of each programme were interviewed who had gone through the process of implantation and consolidation of these Programmes. In terms of final results, the research verified that the academic work in the post graduate programme is in a precarious state because of methods of management that reproduce an instrumental rationality, even though the teachers on the post graduate programme are aware of this process of precariousness present in the new forms of management of post graduate programmes, that reproduce the ideology of production inherent in the CAPES model of evaluation. Problems such as interior and exterior pressure for productivity, restriction of liberty for creation, lack of stimulus for the quality of production on the part of public policies in post graduate programmes, competitiveness and fragility of human relationships in the work environment, individualism, a feeling of being ill at ease (and a process of adaptation) in relation to the aims of their production, elaboration of knowledge conditioned by time, family life affected by the intensity and extent of the work, episodes of illness, lack of time for leisure and frustration in relation to the work, are implied in the process of

precariousness of academic work in post graduate programmes. It can be concluded that the ideology of academic productivity, stimulated by the CAPES policy of evaluation, produces prejudicial implications for the totality of academic action in post graduate programmes, taking to the perception of mitigated movements against this model of evaluation of post graduate programmes.

**KEY WORDS:** Educational Policy; Evaluation of Post Graduate programmes; Academic work; Precariousness.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO TRABALHO DOS PESQUISSADORES</b>	
1.1 Breve história da pós-graduação no Brasil	20
1.2 Panorama histórica e contexto atual da política de avaliação da pós-graduação	31
1.3 A centralidade do trabalho no processo de emancipação humana	46
1.3.1 Crise no mundo do trabalho e trabalho docente na pós-graduação	56
1.4 A concepção de trabalho docente na pós-graduação na visão dos pesquisadores	69
1.5 O processo de trabalho na pós-graduação na perspectiva dos pesquisadores	76
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - TRABALHO DO PROFESSOR PESQUISADOR</b>	
2.1 O conceito de produtividade no V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010)	88
2.2 O conceito de qualidade no V PNPG	91
2.3 O conceito de avaliação no V PNPG	93
2.4 Os conceitos de produtividade, qualidade e avaliação no V Plano Nacional de Pós-Graduação: subsídios apresentados pela ANPEd	95
2.5 Os conceitos de produção, qualidade e avaliação no Documento de Área/Educação Relatório da Avaliação do Triênio 2004-2006	98
2.6 O trabalho do professor pesquisador e os conceitos de avaliação, qualidade e produtividade	103
2.7 A avaliação e sua influência no trabalho do professor: o processo de trabalho e as condições de produção científica do professor	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	130
<b>REFERÊNCIAS</b>	139
<b>ANEXOS</b>	148
Anexo 1 – Roteiro da Entrevista	149
Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	152

## LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
ALCA – Área de Livre Comércio das Américas  
CA-ED – Comissão de Área da Educação  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CDES – Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social  
CTC – Conselho Técnico Científico  
CFE – Conselho Federal de Educação  
DINTER – Doutorado Interinstitucional  
ENAS – Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa  
FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo  
FORPRED – Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da ANPEd  
FUNDECT/MS – Fundação de apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
GEPPEs – Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior  
GTC – Grupo Técnico Consultivo  
IED – Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial  
ISI – *Institute for Scientific Information*  
LER – Lesão por Esforço Repetitivo  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
PG – Pós-Graduação  
PNBE – Pensamento Nacional das Bases Empresariais  
PNPGs – Planos Nacionais de Pós-Graduação  
RBPG – Revista Brasileira de Pós-Graduação  
SIR – Sistema de Indicadores de Resultados  
SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação  
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco  
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
UNIVERSITAS – Produção Científica sobre Educação Superior no Brasil

## INTRODUÇÃO

Esta Dissertação de Mestrado tem como objetivo geral investigar a precarização do trabalho docente na pós-graduação no contexto da política de avaliação da CAPES, situando-a no triênio 2004-2006. Assim, a investigação tem como foco a pós-graduação *stricto sensu* na área de educação, temática que tem sido objeto frequente na agenda atual dos debates acadêmicos atualmente.

A discussão que se iniciou em meados da década de 1960, teve um de seus ápices no ano de 2005 quando se celebrou os 40 anos de implantação desse nível de ensino no Brasil, comemorado, inclusive, como tema geral na 28ª Reunião da ANPED: “Os 40 anos da pós-graduação em Educação no Brasil”, que aconteceu em Caxambú/MG. São muitas as manifestações dos autores que tratam do tema, tais como Kuenzer e Moraes (2005) – só para situar o momento da celebração - tanto com elogios como com críticas contundentes a esse modelo de formação e avaliação, tomado como parâmetro bem sucedido por vários países da América Latina e Europa.

Não obstante as conquistas, o sistema de avaliação traz em si mesmo contradições - isto é, forças contrárias presentes no próprio modelo, capazes de gerar movimentos quer de afirmação, quer de negação, e de superação -, que necessitam ser discutidas e aprofundadas pela comunidade científica, objetivando não só o seu aperfeiçoamento do sistema, mas também a sua adequação às reais condições de trabalho do professor da pós-graduação. Foi especialmente na década de 1990 que o debate acerca da política de avaliação da pós-graduação assumiu tonalidades mais acentuadas, embora a temática estivesse na pauta das discussões, pelo menos, nos últimos quarenta anos.

Para Alves (2008, p. 16-17), foi a nova sistemática de avaliação implementada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que desencadeou as discussões acerca do tema na última década, especialmente após resultados do biênio 1996/97, incitando os programas de pós-graduação *stricto sensu* a mudar o seu foco para a formação de pesquisadores e, aos poucos, inserindo o trabalho docente, sob a égide da produtividade.

Neste sentido, ao se consolidar esse sistema de pós-graduação, definido e compreendido por toda comunidade científica como *locus* de formação de

pesquisadores, foi instaurado, concomitantemente, uma rígida indução e, ao mesmo tempo, um forte controle da produtividade, buscando-se resultados quantitativos significativos.

Assim, a política de avaliação nos programas de pós-graduação vem adquirindo, pouco a pouco, grande centralidade na reforma da educação superior, permitindo ao Estado introduzir mudanças no sistema e, ao mesmo tempo, desencadear processos cotidianos de transformação do perfil e da identidade das Instituições de Educação Superior.

Posto que o objeto desta pesquisa é fundamentalmente histórico, ou melhor, pode ser objetivado num processo histórico - por ser expressão da história dos homens em contradições de acordo com suas posições políticas e ideológicas no horizonte das relações de produção capitalista e do Estado -, o percurso que nos instigou a investigá-lo foi, igualmente, marcado por fatores históricos, uma vez que o período em que se situa esta investigação foi paradigmático para nós.

No ano de 2006 concluíamos o curso de Filosofia na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e entre as muitas perspectivas que o curso nos havia dado, se encontrava a possibilidade de começarmos a perceber, perguntar e, por fim, compreender que existe complexidade sob os fenômenos que se nos apresentam como simples e óbvios.

Talvez esse tenha sido o ganho mais significativo de tal curso: que a pergunta é a porta de entrada para o trabalho científico. Cremos que, mesmo sem o perceber claramente, havíamos adquirido ao longo da nossa ainda curta formação acadêmica as credenciais iniciais de investigador: o desejo de reaprender a ver o mundo, de perguntar pelo mundo que víamos e de buscar seus fundamentos que se encontram sub-reptício ao que víamos.

Ainda no ano de 2006 tivemos que tomar uma decisão muito importante quanto àquilo que projetava para nossa vida. Depois de dez anos vivendo numa ordem religiosa, a Franciscana, decidimos, num longo processo de acompanhamento, muitas conversas e discernimento nos retirarmos desse modo de vida. A mudança foi inicialmente dura por vários aspectos, principalmente porque o fim de um projeto que havia sido cultivado com muito esmero tinha acabado e precisávamos muito ressignificar a nossa vida e dar novo sentido à nossa existência. A mudança de vida traz consigo muitas outras pequenas mudanças significativas: mudar de ambiente é mudar igualmente do lugar de onde nos “acostumamos” a perceber o mundo.

De uma percepção de mundo marcada pelo tempo *kairológico*, passamos a uma percepção cronológica do mundo. Em outras palavras, o mundo deveria ser apreendido agora de uma maneira mais ativa, mutante e um pouco menos contemplativo, ainda que esse aspecto seja fundamental. Talvez, seja aqui que a dialética, entendida como reflexo real das contradições históricas do modo de produção material, passou a fazer parte do nosso mundo da vida. A dialética, como lógica viva da ação, não pode se manifestar a uma razão contemplativa. Como a realidade se impõe, percebemos que existem outros modos de se apreendê-la, diferentes do modo essencialista que marcavam os dois cursos de filosofia que havíamos cursado.

No mesmo ano, recebemos o convite para atuar como professor na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em 12 de dezembro de 2006, quando estávamos prestes a concluir o curso de graduação. Esse convite foi como uma resposta generosa da vida a alguém que sempre havia se esforçado para fazer de si mesmo a pessoa menos superficial possível, pois nós sempre nos havíamos comprometido com ela e com todas as possibilidades que ela oferece para aqueles que a assumem.

No entanto, passar de aluno a colega de trabalho dos meus não tão antigos professores foi um processo duríssimo para nós, tanto que durante o primeiro semestre de trabalho, fugimos, conscientemente, da sala de professores onde podíamos nos encontrar com eles. Mas esse medo não pôde abafar a alegria de ver os nossos esforços e comprometimento recompensados.

Mudar de posição na relação com alguém faz com que os níveis de diálogo e de confiança também sejam alterados. Começamos a perceber e a ouvir queixas referentes ao mundo do trabalho dos professores que comumente não entram na sala de aula. Ficamos impressionados com o nível e a intensidade das reclamações vinculadas, principalmente, com o excesso de trabalho na graduação.

O nível de descontentamento, de cansaço e de casos de doenças, ligadas ao processo de trabalho, nos causaram certa admiração. E como a admiração se situa no início da reflexão, começamos a nos perguntar pelos motivos desse fenômeno e a percebermos que a maioria desses casos estavam vinculados ao mal-estar advindo da cobrança por resultados, de eficiência e de produtividade.

Porém, esse período também foi marcado por outro acontecimento singular, maravilhoso e celebrativo nesta Instituição: o Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, pela primeira vez na história da Pós-Graduação em Educação no Brasil, atingiu a nota máxima (5) na avaliação da CAPES (triênio 2004-2006), para um

programa que ainda não havia implantado o doutorado, isso foi um fato histórico singular. Só mais tarde soubemos e compreendemos a grandeza de tal feito e do como isso gerou, digamos, certo desconforto, na área de Educação. Porém, esse sentimento, que pensávamos não existir na academia, mas que são intensos, não foram capazes de diminuir o nível de satisfação que emanava dos professores envolvidos nesse projeto e de boa parte de professores da Instituição.

No segundo semestre de 2007 tivemos a nossa primeira aproximação com o Programa, pois começamos a freqüentar as aulas do curso de Mestrado como aluno especial. A convivência nos aproximou dos professores e, como na graduação, começamos a interagir com eles num nível que se situava para além da relação aluno-professor. A entrada nesse ambiente e a proximidade com os professores nos ofereceram a oportunidade de percebermos que sub-reptício à festa, à celebração e à conquista se encontrava algo mais que se mesclava a esses sentimentos e que, de certa forma, incomodava os professores, era percebido como um fardo, um peso.

Como acontecia com os professores na graduação, os professores da pós-graduação também se apresentavam cansados, não raro irritados e com muitos episódios de doenças funcionais e emocionais. Percebemos que tudo estava também vinculado ao modo de trabalho na pós-graduação; nos demos conta que a nota 5 atribuída pela avaliação da CAPES ao Programa tinha um preço alto e conseqüências institucionais e humanas visíveis. Assim, formulamos a nossa primeira pergunta que depois, mais elaborada, se transformou numa inquietante questão de pesquisa: qual o preço humano o a “ser pago” para se obter uma boa avaliação da CAPES?

Sabemos que a vida humana deve ser compartilhada, que nos realizamos à medida que saímos de nós e nos vemos naquilo que produzimos, nos reconhecemos no mundo que objetivamos e que o trabalho é veículo fundamental neste processo. Mas, por que tanta reclamação, doenças e estranhamento em relação àquilo que faz? Assim, o que se apresentou primeiramente como um problema da vida prática, transformou-se, em seguida, num problema intelectual.

Em 2008 iniciamos oficialmente o curso de Mestrado como aluno regular e tínhamos como objeto de pesquisa compreender o fenômeno da formação e do trabalho docente na educação superior pública. No entanto a nossa primeira orientadora mudou de Instituição, ao ser aprovada num concurso público, e, por isso, precisamos ser “adotados” por outra orientadora e, ao mesmo tempo, em consenso, mudar o foco da investigação. Iniciamos, dessa forma, uma investigação acerca da relação e possível



implicação do atual modelo de avaliação da pós-graduação com o processo de precarização do trabalho docente nesse nível de ensino, no período em que os acontecimentos foram situados: o triênio 2004-2006.

Uma vez delimitado e esclarecido o problema, passamos à reflexão de quais programas seriam investigados nessa fase da pesquisa e, ao mesmo tempo, refletimos acerca do instrumento que fosse capaz de nos oferecer os dados que precisávamos para elaborar a Dissertação. Nesse contexto, pensamos ser oportuno e factível desenvolvermos a pesquisa contemplando os dois Programas de Pós-Graduação em Educação de Mato Grosso do Sul: o Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB<sup>1</sup> e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> “O Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, em 2008, completa 14 anos de funcionamento, a contar do ingresso de sua primeira Turma, no ano de 1994. De lá para cá, o Programa, juntamente com a Reitoria da UCDB, buscou sua consolidação no cenário estadual, regional e nacional, o que ocorreu por meio de diversos fatores: a) Reconhecimento pela CAPES/MEC, em 2002; b) **Validação de 80 diplomas** de dissertações defendidas antes do Processo de Recomendação, em agosto de 2002, pelo Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação; c) Coordenação do Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste, durante o ano de 2003, quando o Programa projetou-se adquirindo visibilidade e reconhecimento regional e nacional; d) Coordenação e realização do VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste, em 2003, com a participação de 1.200 pesquisadores e apresentação de aproximadamente 650 trabalhos; e) Obtenção da nota **4,0 (quatro)** (numa escala de 3 a 5 para Programas de Mestrado) na avaliação trienal CAPES (2001 – 2003); f) Eleição da então coordenadora do Programa para a Vice-Presidência da ANPEd, gestão 2003-2005, fortalecendo a inserção nacional e internacional do Programa; g) Obtenção da nota **5,0 (cinco)** na avaliação trienal CAPES (2004-2006), tornando-se o único Programa de pós-graduação do Brasil com conceito 5,0 sem ter o doutorado; h) Aceite como **Sócio Institucional** da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, no segundo semestre de 2002; i) Classificação da **Série Estudos** – periódico do Programa – como “Nacional B” pela Avaliação CAPES e ANPEd) j) A consolidação dos Grupos de Pesquisa bem como o cadastramento de 7 (sete) grupos no Diretório de Pesquisa do CNPq, com projetos aprovados por agências de fomento, como CNPq, FUNDECT/MS, Fundação Ford, entre outras; k) A adoção de uma política de publicação das melhores dissertações defendidas em cada uma das Linhas de Pesquisa, sob a forma de livros, bem como a organização e publicação, por professores do Programa, de livros na Série Educação e Movimento (co-edição Editora UCDB e Editora Plano). A organização de eventos acadêmico-científicos de maior porte e projeção nacional e internacional, como o I Seminário Internacional sobre Interculturalidade; o I Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa (ENAS); o II Seminário Internacional: Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão; o XII Seminário Nacional UNIVERSITAS/ANPEd; II Encontro de Políticas e Práticas de Formação de Professores.” [http://www3.ucdb.br/mestrados/index.php?c\\_mestrado=1](http://www3.ucdb.br/mestrados/index.php?c_mestrado=1). Acesso obtido em 06/12/2010 às 08h: 13.

<sup>2</sup> “A história da pós-graduação *stricto sensu* na UFMS teve como marco inicial o Mestrado em Educação, que foi implantado em 1988. Hoje, a pós-graduação da UFMS conta com 21 cursos de mestrado e 6 cursos de doutorado, recomendados pela CAPES. Em 2008, foram encaminhadas 7 novas propostas para a CAPES: Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade do Pantanal (Corumbá), Mestrado de Educação (Corumbá), Mestrado em Geografia (Três Lagoas), Mestrado em Integração Latino-americana (Campo Grande), Mestrado em Física (Campo Grande), Doutorado em Ciência Ambiental (Campo Grande) e Doutorado em Ciência da Computação (Campo Grande). Encontra-se também, em análise na CAPES, uma proposta de Doutorado em Administração, na modalidade DINTER (Doutorado Interinstitucional-UFPR/UFMS/UFMG).” <http://www.propp.ufms.br/index.php?section=posgraduacao&itemId=12>. Acesso obtido em 06/12/2010 às 08h: 09.

Para tanto, escolhemos e convidamos três docentes de cada Programa para participarem da coleta de dados, considerando os seguintes critérios:

1. Que trabalhassem como docentes na pós-graduação *stricto sensu* há pelo menos 5 anos, de tal forma que tivessem passado por pelo menos um triênio de avaliação da CAPES;
2. Que tivessem trabalhado na pós-graduação antes da implantação do modelo de avaliação da CAPES, principalmente o introduzido no final dos anos 1990. Também, foram entrevistados professores que iniciaram suas atividades tendo como referencial de avaliação o modelo vigente, aquele utilizado no triênio 2004-2006.

No primeiro critério entrevistamos professores que já conheciam o modelo de avaliação da CAPES e tinham a sua atividade docente submetida a ele. No segundo caso, procurou-se obter uma análise do modelo com base na visão de docentes com experiências temporais assimétricas e diacrônicas de trabalho na pós-graduação, principalmente a percepção que tinham do trabalho antes da implantação do modelo de avaliação e, concomitantemente, como perceberam o seu processo de aperfeiçoamento.

A elaboração do instrumento para a coleta de dados seguiu três eixos fundamentais - a) Cotidiano do trabalho docente na pós-graduação; b) Trabalho na pós-graduação/produção/avaliação; c) Relação entre trabalho docente na pós-graduação e a vida pessoal/privada do professor - que nos permitiriam obter as informações necessárias para os objetivos específicos postos, que são:

1. Investigar as políticas de avaliação da pós-graduação e sua influência no trabalho dos pesquisadores;
2. Identificar que lugar ocupa os conceitos de qualidade e produtividade nas políticas recentes da pós-graduação;
3. Identificar a articulação entre a reestruturação do sistema capitalista com o trabalho docente na pós-graduação presente na legislação, normas e

documentos destinados à avaliação do trabalho dos docentes da pós-graduação em educação.

Em seguida, passamos ao contato com os professores e às entrevistas propriamente. A entrevista se caracteriza sempre com um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. Trata-se, pois, de uma conversação realizada face a face, de maneira metódica, proporcionando ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária. A entrevista representou, para nós, no contexto em que foi realizada, sempre um encontro interpessoal e se apresentou como um importante instrumento de trabalho. No caso desta Dissertação em especial, foi usada a entrevista semi-estruturada, também chamada de assistemática<sup>3</sup>.

Por esse meio tivemos a liberdade para desenvolvermos as entrevistas orientando a conversação para a direção que considerávamos adequada, sempre aproveitando as situações para podermos explorar mais amplamente a questão. A vantagem dessa entrevista consistiu no fato de se estabelecer previamente um roteiro (anexo n. 2), que respondesse aos objetivos da pesquisa. Este ponto é importante para qualquer pesquisa, especialmente para estudos limitados por um prazo de tempo, como está estruturado o Mestrado neste momento.

Tais objetivos para serem contemplados exigiram, além dos dados recolhidos nas entrevistas, a necessidade de realizar a análise de documentos referentes ao trabalho docente e à avaliação da pós-graduação, no período delimitado pela pesquisa. Dessa forma, analisamos o V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010), V Plano Nacional de Pós-Graduação: subsídios apresentados pela ANPEd e, por fim, o Relatório Anual: Avaliação Continuada – 2006 Ano Base 2005 - Área de Avaliação: Educação.

Nestes documentos procuramos estabelecer uma relação entre os termos produtividade, qualidade, quantidade e avaliação, haja vista que os apreendemos como categorias de análise, uma vez se constituíram como fundamentos teóricos fundamentais desde o início da pesquisa e que nos permitiriam a compreensão da realidade estudada, capazes de oferecer a orientação e um caminho metodológico do material que seria usado na coleta de dados.

---

<sup>3</sup> Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme modelo no anexo n. 1.

Importa ressaltar que a elaboração desta Dissertação foi sendo construída com base em nossas experiências subjetivas, dos encontros e contatos estabelecidos nos Programas de Pós-Graduação, com os professores entrevistados em seu próprio ambiente de trabalho e dos estudos teóricos que antecederam e acompanharam a construção da investigação. A participação nas reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPEs), nos Colóquios em Educação promovidos pelo PPGE/UCDB e nas Bancas de qualificação e de defesa da dissertação de outros mestrados, no período de construção da nossa Dissertação, contribuiu significativamente para que fôssemos, aos poucos, construindo com clareza o nosso objeto de investigação.

A pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade e a pesquisa qualitativa foi a abordagem utilizada nesta investigação. Diferentemente de outros tipos de abordagens, a pesquisa qualitativa nos ofereceu a possibilidade de trabalhar com um nível de realidade que não poderia apenas ser quantificado, uma vez que ela nos abriu a possibilidade de trabalharmos com o universo de significados, valores, aspirações, desejos etc. que se manifestaram no contato direto e prolongado entre nós e o ambiente e a situação que estava sendo investigada.

Ela tornou possível, principalmente nas entrevistas, intuir nas falas dos entrevistados, “espaços mais profundos de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 2000, p. 22).

O nosso interesse como pesquisador foi o de investigar um determinado problema e verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas dos trabalhadores docentes da pós-graduação em educação. Nos encontros, houve sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas, por meio da leitura e interpretação, às vezes, de realidades que não foram verbalizadas.

Por isso, sempre tivemos a preocupação de frequentar os locais de coleta de dados por nos preocuparmos com o contexto. Entendemos que as ações poderiam ser melhor interpretadas e compreendidas quando observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Neste sentido, fomos aos poucos nos descobrindo como investigador à medida que fomos nos percebendo e nos descobrindo na trama histórica e social, tendo, assim, consciência da nossa implicação psicológica, social e política, no processo de construção da investigação.

Finalmente, para realizarmos o que expusemos nesta introdução, a Dissertação foi organizada em dois capítulos. No primeiro, abordamos o tema da política de avaliação da pós-graduação e suas conseqüências no trabalho dos pesquisadores. Para isso, empreendemos um breve panorama histórico da implantação e consolidação do modelo de avaliação. Depois, elaboramos uma reflexão sobre o tema trabalho e de como o trabalho docente na pós-graduação vai se adequando e funcionando segundo o modo de produção capitalista, manifestado nos parâmetros de avaliação da CAPES. Por fim, apresentamos a concepção de trabalho na pós-graduação na perspectiva dos pesquisadores.

No segundo capítulo, o foco é na avaliação da pós-graduação em educação e o trabalho do professor pesquisador nos documentos da pós-graduação, por meio dos conceitos de qualidade, quantidade, produtividade e avaliação. Finalizamos com a apresentação da influência da avaliação no trabalho dos professores, segundo depoimentos coletados nas entrevistas.

Na conclusão, sintetizamos os principais aspectos evidenciados na análise dos dados da pesquisa, procurando responder em que medida os objetivos foram alcançados e vislumbrar a possibilidade de novas pesquisas.

Por fim, importa ressaltar que esta pesquisa realiza-se no âmbito dos estudos desenvolvidos pelo GEPPES vinculada à Linha de Pesquisa: Política Educacional, Gestão da Escola e Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

## Capítulo I

# POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO E SUAS CONSEQÜÊNCIAS NO TRABALHO DOS PROFESSORES- PESQUISADORES

Neste capítulo analisaremos as implicações da política de avaliação da pós-graduação no trabalho dos professores-pesquisadores, traçando, primeiramente, um breve histórico do processo de criação e consolidação da pós-graduação no Brasil e seu atual contexto histórico. Em seguida, abordaremos o tema trabalho, a sua centralidade no processo de emancipação humana e as mutações pelas quais ele passa na fase de mundialização do capital, identificando suas conseqüências sobre o trabalho docente na pós-graduação, com base na percepção dos professores-pesquisadores. Por fim, evidenciaremos como se realiza o trabalho docente na pós-graduação na perspectiva dos pesquisadores entrevistados.

### 1.1 Breve história da pós-graduação no Brasil

O tema do trabalho docente na pós-graduação, abordado nesta Dissertação, deve ser situado e analisado sob a perspectiva histórica da pós-graduação no Brasil. Por isso, ainda que muito brevemente, traçaremos a trajetória da pós-graduação *stricto sensu*, resgatando e apresentando sucintamente seus principais momentos e documentos fundadores. A história da pós-graduação no Brasil é subsidiada por documentos oficiais e pautada por políticas, relativamente recentes, uma vez que não se encontram referências aos estudos de pós-graduação antes da década de 1930. Para Alves e Machado (2005, pp. 4-5),

[...] Constituem documentos e/ou momentos fundadores da pós-graduação brasileira o Estatuto da Universidade, quando se dá a primeira tentativa de implantação da pós-graduação; a instituição da

Capes e do CNPq (1951), o Parecer 977/65 (1965), que oficialmente instituiu a pós-graduação, o I Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG – 1975), e mais quatro PNPGs que se sucederam, tendo o quinto e último entrado em vigor no ano em curso (2005-2010).

Assim, na proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, houve a primeira tentativa de implantação da pós-graduação no Brasil, elaborada no começo da década de 1930. Em 116 artigos o Estatuto define:

[...] A responsabilidade dos reitores; a organização e funções dos conselhos universitários, das assembléias e institutos; a organização do ensino, com os direitos, deveres e regras para a promoção dos professores; os procedimentos de admissão; as normas disciplinares; e até as atividades sociais previstas, incluindo a organização de associações estudantis. (SENADO FEDERAL, Decreto 19.851, 1931).

A autoridade para o Ministro da Educação e o Conselho Nacional de Educação para aprovar as normatizações internas de qualquer universidade que viesse a ser criada no país, foi dada pela promulgação desse Estatuto para as universidades brasileiras. Cabe ainda destacar que o termo “pós-graduação” foi usado pela primeira vez formalmente na década de 1930, no Estatuto citado que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil, adotando o regime universitário.

A instituição da Campanha - que posteriormente se denominou Coordenação e mais recentemente Fundação - de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1951, foi um marco significativo na trajetória percorrida pela pós-graduação no Brasil. Desde seu início a CAPES cumpre e vem cumprindo, segundo Alves (2008, p. 84), papel fundamental no acompanhamento, avaliação e apoio financeiro aos programas *stricto sensu* oficialmente instalados no Brasil, a partir de 1965. No entanto, durante o seu processo histórico de implantação e consolidação, a CAPES passou por distintos momentos no que se refere à definição e às suas principais atribuições. Ainda segundo observação de Alves (2008, p. 84),

[...] Inicialmente, sob a denominação ‘campanha’, tinha como atribuição principal a capacitação dos docentes do Ensino Superior. Posteriormente, a sigla passa a significar “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”, voltando suas atenções e ações não apenas para a capacitação dos professores para atuar no ensino superior, mas já introduzindo uma preocupação muito mais expressiva com a formação dos pesquisadores.

A CAPES, como mostra estudos de Alves (2008, p. 87) e Mendonça (2003), teve um encaminhamento institucional muito singular, dado os embates ideológicos e políticos que marcaram significativamente o seu processo de criação. Ela teve sua origem mediada por uma Comissão presidida pelo Ministro da Educação e Saúde que também designou um Secretário Geral e, finalmente, formada por representantes de várias instituições públicas e privadas. A heterogeneidade da Comissão<sup>4</sup> expressa a diversidade de interesses políticos implicados no processo de criação da CAPES. Para Mendonça (2003, p. 292), a análise dos documentos oficiais da CAPES evidencia claramente que o seu processo de institucionalização foi marcado por intensas discussões e por uma luta hegemônica que vão refletir organização e na prática da instituição.

Nesse contexto, torna-se importante destacar a figura conciliadora e mediadora de Anísio Teixeira. No embate entre o grupo dos “pragmáticos, que voltava sua atenção para falta de pessoal técnico qualificado para atender ao plano de reequipamento nacional e propunha medidas de caráter mais imediatista, orientadas para setores da economia considerados estratégicos” (ALVES, 2008, p. 87) e o grupo dos políticos que percebiam na criação da CAPES o início de uma reforma total da universidade com vistas a um avanço científico mais sólido, possibilitando uma maior autonomia em relação aos modelos externos, Teixeira “garantiu, sem dúvida, a hegemonia do segundo”. (ALVES, 2008, p. 87). Apesar das contradições inerentes ao seu processo de implantação, a CAPES foi criada com o objetivo maior de “coordenar uma política de pós-graduação que se voltasse para a obtenção da melhoria do nível dos professores universitários e para evitar a queda de padrões provocada pela expansão do ensino superior”. (BERNARDES; MELO, 2004, p.3).

Formalmente, os cursos de pós-graduação em educação no Brasil foram implantados com o Parecer n. 977/65, de 3 de dezembro de 1965, do então Conselho Federal de Educação (CFE), de autoria de Newton Sucupira que, além da sua definição, teve como objeto os níveis e finalidades da pós-graduação. O Parecer possui, como atesta Cury (2005, p. 7),

[...] Sete tópicos que sucedem a introdução referida ao aviso ministerial que solicitou a regulamentação da pós-graduação pelo CFE: a origem da pós-graduação, sua necessidade, seu conceito, o exemplo da pós-graduação nos Estados Unidos, a pós-graduação na

---

<sup>4</sup> Em sua tese de doutoramento Alves (2008, p. 87) descreve as instituições representadas na Comissão.



LDB de 1961, a pós-graduação e o Estatuto do Magistério, e a definição e caracterização da pós-graduação.

O modelo de pós-graduação que seria implantando, segundo esse conselheiro, capaz de se adequar perfeitamente à nova idéia de universidade brasileira, provinha dos países desenvolvidos, de maneira especial, da pós-graduação norte americana. O Parecer ressalta que a implantação do modelo estrangeiro não se tratava de uma cópia, mas servia apenas de orientação, uma vez que era “ainda incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos que recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema”. (CURY, 2005, p. 166).

Estruturalmente, a pós-graduação *stricto sensu* se implementaria em dois níveis independentes: o mestrado e o doutorado, mas sem relação de pré-requisitos entre eles. Ou seja, “embora hierarquizados são dois graus relativamente autônomos, isto é, Ph.D., não exige necessariamente o M.A. como requisito indispensável [...] como faz questão de acentuar a universidade John Hopkins, a pós-graduação de modo algum pode ser considerada educação de massa. Daí a filtragem de candidatos”. (CURY, 2005, pp.166-168).

Portanto, somente podemos entender a instalação da pós-graduação em educação no Brasil no contexto de dependência científico-cultural em relação aos países desenvolvidos, de maneira especial os Estados Unidos. Conforme Santos (2003, p. 629):

A importação de teóricos e de teorias, esta ‘ciência de reprodução’, só foi implantada em razão da visão de modernização da intelectualidade orgânica da elite, que consistia em tentar reproduzir no Brasil marcas dos países ‘adiantados’, principalmente os EUA, no intuito de tornar o país subdesenvolvido o mais parecido com o país desenvolvido.

Como se observa, os estudos pós-graduados no Brasil foram gerados por movimentos e interesses predominantemente exógenos àqueles que poderiam conferir o surgimento de uma nova consciência científica brasileira. Finalmente, não podemos deixar de ressaltar que o contexto político, econômico e social no qual foi oficialmente criada a pós-graduação é o da ditadura militar. Doravante, o que se expressava era um padrão de regulação social emanado de um Estado burocrático-autoritário.

Quanto ao Parecer, no entanto, pode-se afirmar “que, do ponto de vista doutrinário, em matéria oficial, esse parecer continua sendo a grande, senão a única referência sistemática da pós-graduação em nosso país”. (CURY, 2005, p. 6). Ainda que elaborado em um determinado contexto histórico, político, econômico e social o texto

ainda desperta interpretações que tornam atuais, desejos de “forças sociais que lutam por novas realidades”. (CURY, 2005, p. 19).

Porém, a institucionalização legal da pós-graduação no Brasil naquele momento, não foi suficiente para atingir os objetivos traçados. Eram necessárias outras medidas articuladas cujo resultado fosse a concretização das ações objetivamente traçadas para a instauração e expansão organizada da pós-graduação, “de forma inclusive a dar conta das diferentes demandas regionais”. (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 5). Segundo Santos e Azevedo (2009, p. 5) tratava-se de viabilizar um determinado projeto social que possibilitasse a consolidação do modo de produção capitalista, por meio de um modelo desenvolvimentista que intensificava a internacionalização do mercado interno e que tornou mais aguda a situação de dependência do país. A formação de recursos humanos deveria estar intrinsecamente articulada aos imperativos dos interesses produtivos e às necessidades do mercado.

Assim, dada a constatação de que o processo de expansão da pós-graduação não se viabilizou espontaneamente e premido por problemas estruturais, os governos militares que se sucediam foram, no início da década de 1970, forçados a estabelecer medidas para procurar garantir o seu desenvolvimento mais organizado e sistemático. Por isso, como salientam ainda Santos e Azevedo (2009, pp. 4-5):

[...] Em 1970 foi instituído o Programa Intensivo de Pós-graduação (decreto n. 67.348); em 1973, criado um grupo de trabalho com a tarefa de propor medidas iniciais para a definição da política de pós-graduação; em 1974, instituído o Conselho Nacional de Pós-graduação, órgão colegiado interministerial cujas funções giravam em torno da formulação da política de pós-graduação e sua execução; e formulado o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), para o período 1975-1977.

O I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) (1975-1979) vigente durante os anos do regime militar e aprovado sob o patrocínio do presidente General Ernesto Geisel, de acordo com Bittar (2005, p. 106), estava previsto para ser implementado no período de 5 anos, porém perdurou até 1982. Segundo a mesma autora (2005, p. 106), os objetivos declarados estavam concentrados em torno do diagnóstico da pós-graduação, na construção de indicadores fundamentais à ampliação do sistema e à análise do processo de crescimento, justificado pelas mudanças que haviam ocorrido no Brasil pelo processo de urbanização e industrialização. O Plano, também, apresentou um conjunto de análises e estratégias que deveriam orientar as “medidas tomadas em

todos os níveis institucionais de coordenação, planejamento, execução e normalização das atividades de pós-graduação durante 5 anos”. (Brasil, 1975, p. 12). Além disso, apresentou também o conjunto das atividades desenvolvidas nas instituições de pesquisa em nível de pós-graduação. Nesse Plano, o Estado começa a exercer seu poder regulador e controlador da expansão da pós-graduação (PG), que na época se realizava de maneira caótica e inorgânica. Por isso, propunha-se, juntamente com outras metas, a evitar as disparidades entre regiões e áreas.

O II PNPG (1982-1985) foi elaborado e começou a ser desenvolvido nos anos finais do regime ditatorial. Nesse período, as bases que sustentavam tal modelo se enfraqueceram, por causa da crise econômica que se abateu sobre o país, dado o esgotamento do modelo econômico implantado. Por isso, houve escassez e de recursos para as políticas em educação, fazendo com que o Plano desse prioridade a um processo de racionalização dos investimentos. Claro que a crise econômica deflagrou uma crise na universidade brasileira por causa da falta de recursos, mas, contraditoriamente, essa década de aparente caos assistiu a retomada do regime democrático. Nesse contexto, “ainda que os recursos tivessem se tornado escassos, observou-se a abertura das decisões e da participação para grupos específicos da sociedade civil, vinculados de algum modo aos estudos pós-graduados e ao setor de ciência e tecnologia”. (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 7).

O Plano também reforçava os mecanismos de acompanhamento e avaliação dos programas, com a intenção de melhorar a sua qualidade, tanto nas pesquisas realizadas como nos profissionais formados. Não obstante, para acompanhar a qualidade do sistema, sinalizava-se para a necessidade de se criarem “estímulos e condições favoráveis” para o “aumento qualitativo” dos programas de pós-graduação, “acionando mecanismos de acompanhamento e avaliação” (II PNPG, 1998, p. 25 *apud* BITTAR, 2005, p. 107).

No entanto, para justificar a ênfase no processo de avaliação, o II PNPG deixava claro que a exigência da qualidade resultava de três indicadores: “o mercado, a própria comunidade científica, e as instituições governamentais com poder político-normativo ou detentoras de recursos de financiamento” (BITTAR, 2005, p. 107). Se, no I PNPG a preocupação da CAPES era com a necessidade de formar pesquisadores capazes de dar suporte à demanda educacional, no II PNPG “a formação mais abrangente, era para atender aos interesses do setor produtivo” (BITTAR, 2005, p. 107). Ainda assim, a

CAPES pôde celebrar o desenvolvimento e a consolidação do Sistema de Acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação.

O III PNPG (1986-1989) foi elaborado considerando como premissa básica o fato de que a consolidação e o fortalecimento qualitativo, objetivos dos planos anteriores, não haviam sido alcançados satisfatoriamente. Por isso, para Santos e Azevedo (2009, p. 7), se estabeleceu que o objetivo central desse plano seria a transformação dos cursos de pós-graduação em autênticos centros de pesquisa e de formação de docentes/pesquisadores. Contudo, como atesta Alves (2008, p. 114), não havia um número suficiente de cientistas para se atingir a capacitação tecnológica e científica considerada necessária para realizar a idéia da autonomia nacional, sendo preciso, por isso, um significativo investimento na formação de recursos humanos de nível elevado.

Por isso, o III PNPG indicou, entre outros problemas, o financiamento dos programas de pós-graduação, uma vez que as atividades ligadas a ele dependiam de recursos “extra-orçamentários, estando sujeito a cortes e atrasos na alocação e liberação de verbas [...]” Nesse sentido, a ênfase desse Plano incidia sobre “a necessidade de se continuar investindo na formação de recursos humanos para a ciência e tecnologia” (BITTAR, 2005, p. 107), uma vez que havia a percepção de que o país não poderia, em um futuro próximo, atingir a independência econômica, científica e tecnológica, pois não possuía número suficiente de cientistas para dar uma resposta às exigências de um novo momento histórico

Nesse sentido,

Os objetivos desse Plano foram: a consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; a institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da pós-graduação e a integração desta ao setor produtivo. (ALVES, 2008, p. 114).

De forma geral, os objetivos e as funções apresentados no Plano não sofreram grandes mudanças em relação aos anteriores, ainda que sua vigência tenha coincidido com o primeiro governo civil, intitulado Nova República, “que teve que lidar com a herança dos perversos resultados socioeconômicos do modelo de desenvolvimento adotado durante a ditadura militar”. (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 8).

Em seguida, existiu um IV PNPG (1990-2004) que não foi formalizado, apesar de ter tramitado nas discussões nacionais. Sua elaboração não seguiu o modelo dos

outros documentos, por isso não chegou a ser constituído em um Plano Nacional de Pós-graduação como os anteriores. Embora não houvesse formalmente um Plano nos anos de 1990, configurou-se, contudo, um conjunto de medidas que constituíram uma política para a pós-graduação. Bittar (2005, p. 108) nos informa que foram publicados no boletim *Infocapes*<sup>5</sup>, procedentes de seminários acerca da pós-graduação no Brasil, vários documentos e artigos, indicando a necessidade de um novo plano que determinasse a política para esse nível de ensino, todos eles tentando refletir sobre as falhas da pós-graduação brasileira, tais como:

- 1) Inexistência do IV Plano Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e de uma adequada política de governo para a educação superior no país; 2) perda de quadros atuantes na pós-graduação, devido à ausência de política salarial; 3) insuficiência de infra-estrutura, acervos e recursos para custeio, destacando a criação de Fundos setoriais e da necessária vinculação entre programas de pós-graduação e os projetos apoiados pelos diferentes fundos, para que o investimento permita a expansão da base científica nacional e 4) ‘desequilíbrio, tanto em termos regionais como intra-regionais (capitais *versus* interior) e em termos de subáreas temáticas’ (PÓS-GRADUAÇÃO ENFRENTANDO NOVOS DESAFIOS, 2001, *apud* BITTAR, 2005, p. 109).

Porém, a Diretoria Executiva da CAPES, no ano de 1996, ao perceber a necessidade de se viabilizar um novo PNPG elaborou uma pauta de trabalho para a elaboração desse documento, depois de a comissão da CAPES solicitar da comunidade acadêmica sugestões sobre vários temas. Entre os temas aparece novamente “a preocupação com a regionalização, no sentido de enfrentar as assimetrias regionais; a identificação de áreas prioritárias; as debilidades, potencialidades e oportunidades do sistema de pós-graduação e o financiamento da pós-graduação.” (BITTAR, 2005, p. 110). Os trabalhos começaram com um Seminário que tratava das perspectivas e cenários da pós-graduação no Brasil. É importante frisar que foram elaborados diversos textos preliminares, mas todos com circulação restrita aos membros da CAPES. No entanto, segundo Alves (2008, pp. 118-119):

---

<sup>5</sup> O INFOCAPES foi, por 10 anos (1993-2002), um importante veículo de divulgação das atividades da Capes e um espaço de difusão e discussão de temas e idéias sobre a pós-graduação. Sob a responsabilidade editorial da Coordenação de Estudos e Divulgação Científica, tinha periodicidade trimestral e as seguintes seções: Estudos e Dados, Opinião, Documentos e Informes. Em 2004, o INFOCAPES foi substituído pela Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG). (<http://www.capes.gov.br/servicos/publicacoes>).

É possível identificar algumas linhas gerais delineadas nos diversos documentos elaborados no final dos anos 1990, que destacam como diretrizes do IV PNPG: expansão, flexibilização e manutenção da qualidade acadêmica do sistema nacional de pós-graduação; diminuição das desigualdades regionais na oferta e no desempenho da pós-graduação; estabelecimento de maior compromisso institucional da pós-graduação com a graduação visando a renovação desse nível de ensino; fortalecimento da concepção de programa e relativização da centralidade do Curso; ajustamento do Sistema de Avaliação patrocinado pela CAPES ao conjunto de diretrizes fixadas para o desenvolvimento do sistema nacional de pós-graduação; valorização do intercâmbio interinstitucional como um mecanismo fundamental para o cumprimento de planos de capacitação docente e de expansão e elevação do nível de desempenho da pós-graduação e da graduação

Assim, os debates em torno da formulação do IV PNPG, sugeriram que o mesmo contemplasse os princípios da autonomia institucional e da flexibilização. Isso significa “que cada universidade deveria assumir a responsabilidade pela gestão de seu sistema de pós-graduação e propor modelos abertos de acordo com seus objetivos e sua vocação específica”. (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 9). Situando-as no período dos dois governos de Fernando Henrique Cardoso, podemos afirmar que elas se adequavam à orientação impressa às políticas públicas dada por esse governo, que tratava de diminuir as responsabilidades da União com respeito às políticas sociais. Por fim, é importante ressaltar que o Documento final não se objetivou em um Plano Nacional de Pós-graduação, por causa de uma “série de circunstâncias envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional”. (ALVES, 2008, p. 119).

Vivemos atualmente o período de vigência do V PNPG (2005-2010), aprovado em dezembro de 2004, mas que entrou em vigor a partir do ano de 2005. Esse Plano incorporou várias recomendações das discussões anteriores, tais como: expansão do sistema, mudanças na avaliação e inserção internacional e diversificação do modelo de pós-graduação. Reafirma o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de transformação e desenvolvimento econômico, social e cultural do Brasil.

O V PNPG defende, também, que a pós-graduação tem a missão de produzir profissionais qualificados que contribuam para a modernização do país, atuando nos mais diversos âmbitos sociais. Reconhecendo que a pós-graduação se apresentava como a etapa mais bem-sucedida do sistema educacional nacional, destaca que essa condição é consequência direta das políticas indutivas desenvolvidas e implementadas nos últimos anos, com significativo apoio da academia brasileira.

O Documento apresenta uma análise da situação da pós-graduação no Brasil, revelando dados que comprovam um crescimento expressivo, mas registra, ainda, problemas apontados nos Planos anteriores como a distribuição desigual regional do sistema. Além desse problema, o “V PNPG destaca a necessidade de redefinir os recursos e a organização orçamentária para a pós-graduação e do modelo organizacional vigente [...] flexibilização do modelo de pós-graduação, a fim de permitir o crescimento do sistema”. (SANTOS; AZEVEDO, 2009, pp. 8-9).

No que se refere à avaliação dos programas, assim opina Alves (2008, p. 120):

O novo PNPG reafirma a ênfase na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade. A qualidade da pós-graduação devera ser aferida pela qualidade da produção científica e tecnológica dos grupos de pesquisa que a compõem; também será valorizado o número de doutores titulados que saíram da Iniciação Científica diretamente para o Doutorado, além da interação da pós-graduação com o setor empresarial, indicativo de uma maior inserção do Programa na sociedade.

O V Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010<sup>6</sup> afirma que a avaliação deve ser pautada na qualidade e na excelência dos resultados, na especificidade de cada área e em uma impressão significativa dos resultados na comunidade acadêmica, na sociedade e no setor empresarial. Os índices sugeridos realçam a participação dos alunos formados na produção científica e tecnológica dos grupos e laboratórios que integram a pós-graduação e à produtividade dos orientadores. Os índices devem ser um reflexo do impacto da inovação tecnológica na sociedade que se apresenta globalizada e competitiva, por isso refletir a importância do novo conhecimento é socialmente relevante. Nesse contexto, a indicação da inserção de um programa na sociedade é medida, entre outros aspectos, pela interação da pós-graduação como o setor empresarial, por exemplo, ao valorizar a formação e especialização dos funcionários, por meio de cursos de mestrado.

Nos PNPGs encontra-se subjacente a compreensão de que a pós-graduação deveria tornar-se objeto de planejamento e financiamento estatais, considerada como um subsistema dentro do sistema educacional. Por isso, imprimiram uma orientação macro-política para a condução da pós-graduação, por meio da investigação da sua natureza e do estabelecimento de metas e ações. Segundo Ramos (2006, p. 177),

---

<sup>6</sup> Cf. Portal da Capes [[www.capes.gov.br/avaliacao](http://www.capes.gov.br/avaliacao)]. Acesso obtido em 19/05/10.

As diversas ações implementadas com base nas orientações dos PNPGs possibilitaram o desenvolvimento da pós-graduação e do Sistema de Ensino Superior, repercutindo no aumento da capacitação do corpo docente de Ensino Superior, na construção de um amplo sistema de bolsas no país e no exterior, que têm contribuído para a qualificação e reprodução do corpo docente e de pesquisadores, bem como na implantação de um sistema nacional de avaliação dos programas realizado por meio de julgamento de pares e na articulação da comunidade acadêmica nacional com relevantes centros da produção internacional.

Como bem se observa, a pós-graduação brasileira tem uma trajetória empírica consolidada, atingindo êxitos importantes e resultados muito positivos. Tem contribuído de forma significativa para que sejam conhecidos os problemas de todos os âmbitos da realidade brasileira, “bem como para a qualificação de um expressivo contingente de profissionais do campo de ensino, da gestão e da pesquisa, formando um quadro de especialistas, cuja atuação competente e dedicada se faz marcante no âmbito teórico e prático.” (SEVERINO, 2009, p. 274).

Em 2010 foi instituído pela CAPES, por meio da Portaria 36<sup>7</sup>, a Comissão Nacional responsável pela elaboração do novo PNPG, relativo ao período 2011-2020. Se desde 1975, com o I PNPG, tem sido marcante a preocupação em apontar o caminho da pós-graduação no Brasil, o novo PNPG encontrará um país e um mundo em um intenso e constante processo de mudança. Mas apesar dessas rápidas e intensas transformações, é importante salientar que o novo PNPG difere dos outros Planos quanto ao tempo de projeções e definições de metas que precisarão, certamente, de um trabalho diligente de acompanhamento para sua implantação. Nesse sentido, uma das propostas do novo Plano deve ser o da construção de uma agenda nacional de pesquisa, elaborada com base nas discussões entre governo, comunidade científica e empresariado.

Porém, não há dúvida de que a pós-graduação no Brasil se transformou em uma referência na formação de pesquisadores, contribuindo significativamente para a efetivação de recursos humanos para todos os setores do desenvolvimento científico e tecnológico do país. Sob o critério do nível de qualidade alcançado, pode-se, na observação de Severino (2009, p. 274), com segurança, afirmar que a pós-graduação se manifesta como um dos melhores segmentos do sistema educacional brasileiro. A

---

<sup>7</sup>Cf. Portal da CAPES: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\_036\_ComissaoPNPG\_2011\_2020.pdf].



prática científica qualificada ajudou a construir uma imagem mais fiel da realidade nacional graças à sistematização e institucionalização da investigação científica.

Todavia, a pós-graduação, apesar da sua inegável qualidade e importante contribuição para o desenvolvimento do conhecimento científico, enfrenta muitos problemas, não somente de ordem epistemológica, mas muito mais de ordem política, os quais devem ser analisados. Além das diretrizes políticas presentes nos PNPGs, há que considerarmos neles a sistemática de avaliação adotada pela CAPES, sem desmerecer e desconsiderar sua consolidação e reconhecer os processos de avaliação instituídos pelas políticas educacionais implementadas pelo Estado brasileiro, por meio da CAPES. Portanto, faz-se necessário “reposicionar o papel da avaliação, especialmente quando os critérios estabelecidos tendem a avaliar como igual o que é extremamente desigual” (BITTAR, 2005, p. 111), por meio de uma reconstrução histórica do modelo ouvindo, inclusive, os próprios docentes implicados no processo.

## **1.2 Panorama histórico e contexto atual da política de avaliação da pós-graduação**

A avaliação da pós-graduação vem sendo realizada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) desde 1976 e está vinculada ao Ministério da Educação. Esta avaliação elaborada por comissões de consultores e fundamentada em critérios gerais e específicos para cada área, tem produzido um conjunto significativo de informações sobre os cursos e programas de pós-graduação no Brasil, permitindo, segundo Sousa (2002, p. 113) o delineamento de um retrato analítico da pós-graduação no Brasil bastante valioso.

A CAPES foi criada em 1951, promovendo uma campanha nacional com o objetivo de aprimorar o nível do pessoal lotado na educação superior. A CAPES, no seu início, esteve voltada para a concessão de bolsas no exterior para estudantes brasileiros. No entanto, a partir do Parecer n. 977/65, no ano de 1965, quando foi normalizada e conceituada pelo Conselho Federal de Educação (CFE), essa ênfase, segundo Cury (2005), começou a ser modificada, dada a formalização da pós-graduação no Brasil.

Segundo Janine Ribeiro, quando Diretor de Avaliação da CAPES, a avaliação tem algumas utilidades fundamentais, tais como:

- a) Permite assegurar ao aluno de mestrado ou doutorado que ele terá aulas e será orientado por professores competentes, cientificamente produtivos e reconhecidos por seus pares. Portanto, o principal beneficiário dela é o futuro mestre ou doutor;

- b) Garante a qualidade dos cursos e, pelo poder que legalmente tem de “fechar” cursos fracos e deficientes [...], assumiu uma autoridade moral que faz que os demais cursos concorram para assegurar sua qualidade;
- c) É extremamente econômica, porque com cerca de 7 milhões de reais anuais se garante a avaliação trienal e, nos anos do intervalo, o acompanhamento anual dos cursos, evitando que percam sua qualidade e estimulando-os a crescer;
- d) Dá ao poder público e às fundações privadas condições de selecionar quais os grupos melhores aos quais conceder recursos de fomento: aqueles que terão maior efeito multiplicador tanto para fazer ciência, quanto para formar pesquisadores;
- e) Permite que as próprias instituições avaliadas (universidades, centros universitários e faculdades) tenham uma análise séria – e gratuita – que as ajudará a definir suas políticas de aprimoramento interno;
- f) Oferece ao graduado que se interesse em cursar um mestrado ou doutorado, elementos seguros para escolher o lugar mais adequado para ele disputar uma vaga. (CAPES, 2007).

A avaliação tem por base de dados fundamental o “Coleta CAPES”, que recolhe a informação do desempenho fornecida por cada programa. Por se constituírem em dados bem detalhados, essa base se apresenta como uma das mais importantes sobre a educação superior no mundo. Ela, por sua vez, “é trabalhada pela informática da CAPES atendendo ao que cada área define como necessário para avaliar a qualidade do seu programa<sup>8</sup>.”

Se existe um reconhecimento quanto à importância de tais informações e há muita clareza sobre a utilidade da avaliação, existe, no entanto, ainda algumas divergências e críticas quanto ao tema. A avaliação, por implicar a análise, interpretação, julgamento, decisões e ações que decorrem das informações, extrapola por isso, seu levantamento e a sua sistematização sobre as várias áreas do conhecimento. Como as informações têm servido de parâmetros para a destinação de bolsas de estudos e de recursos financeiros para o apoio institucional, o problema que se impõe é sobre o uso e a manipulação de tais informações. Por isso, Sousa (2002, p. 114) argumenta que,

Os questionamentos e implicações sobre a natureza das informações coletadas bem como quanto à sua utilização não são consensuais nas diferentes áreas do conhecimento, particularmente quando se contrapõe a área das Ciências Exatas ou mesmo outras áreas das Ciências Humanas.

---

<sup>8</sup> Cf. Portal da Capes [www.capes.gov.br]. Acesso obtido em 18/04/10.

O Parecer n. 977/65 fez uma clara distinção entre pós-graduação<sup>9</sup> *lato* e *stricto sensu*, estabelecendo que esta última fosse composta em mestrado e doutorado. Na afirmação de Verhine (2008, p. 170), o Parecer que esses dois níveis seguiam o modelo americano, no qual os cursos são organizados com base em programas, em lugar de optar pela abordagem européia baseada na relação tutorial entre orientando e orientador, menos estruturada e formal. O Parecer propunha que o CFE assumisse, por meio de uma avaliação sistematizada, a responsabilidade pelo credenciamento dos cursos de pós-graduação, ainda que na época o CFE não tivesse a autoridade legal “para conduzir a regulamentação geral de tais cursos.” (VERHINE, 2008, p. 170).

O *status* legal do CFE foi alterado pela Reforma Universitária de 1968, pela Lei n° 5.540, quando passou a se responsabilizar pelo credenciamento dos cursos de pós-graduação. O Parecer do CFE n. 977/69 estabelecia que os processos de credenciamento e recredenciamento devessem fundamentar-se em visitas por comissões de especialistas da comunidade acadêmica, mas isso só se efetivou, segundo Cury (2005), em 1975 com a Resolução do CFE n. 40/75. No entanto, dada a velocidade de crescimento do sistema, foi colocada em dúvida a qualidade dos cursos de pós-graduação, uma vez que faltou infra-estrutura eficiente para a condução das visitas.

O modelo de avaliação adotado pela CAPES introduzido na década de 1970, segundo Fávero (1998, p.1) apresenta os seguintes objetivos declarados:

- a) Facilitar a distribuição de bolsas de estudo para os mestrandos e doutorandos e orientar o investimento das agências federais na formação de recursos humanos de alto nível;
- b) Subsidiar a política educacional relativa à pós-graduação e à universidade, assim como suas relações com a educação básica;
- c) Criar um sistema permanente de informações sobre a pós-graduação, designada como “memória da pós-graduação brasileira.”
- d) O modelo também definia que a avaliação seria baseada em produtos objetivos e quantificáveis e seria feito por pares, por meio da análise de comissões de especialistas com visitas *in loco*.

Em 1974 foi criado o Conselho Nacional de Pós-graduação, com a intenção de apoiar a coordenação e controle do sistema de pós-graduação, contando com a participação de reitores das universidades, técnicos ministeriais e ministros. No ano

---

<sup>9</sup> Os cursos de pós-graduação no Brasil foram criados graças ao estímulo do Parecer n. 977/65. O CFE já tinha aprovado, no final de 1966, 11 cursos de doutorado e 27 de mestrado, marcando uma clara expansão que se intensificou após a Reforma Universitária de 1968. Esse movimento foi acompanhado pela área de Educação, que teve no ano de 1966, na PUC/RJ, o seu primeiro curso de mestrado aprovado.

seguinte, “o referido Conselho lançou o Plano Nacional de Pós-graduação, composto por um diagnóstico e pelo planejamento de ações futuras.” (SGUISSARDI, 2006, p. 171). Porém, para a discussão que nos interessa acerca da política de avaliação da pós-graduação implementada pela CAPES, tomamos como referencial as análises que se realizam no âmbito da área da educação. Nessa área a comunidade acadêmica vem discutindo há algum tempo sobre a necessidade de aperfeiçoamento e reorientação da concepção que vem direcionando a avaliação da pós-graduação.

A CAPES, por sua vez, iniciou uma mudança no seu programa de bolsa, privilegiando mais os programas e os alunos no Brasil ao reduzir a ênfase no financiamento de estudos no exterior. Em 1976 deu início à avaliação dos cursos de pós-graduação, ainda informalmente, para controle interno. No entanto, foi a decisão de distribuir bolsas na pós-graduação por meio de cotas o elemento decisivo para a criação do sistema de avaliação da Agência. Esse critério evidencia que a CAPES supunha que os melhores cursos utilizariam as bolsas de modo mais eficaz e responsável. Esse raciocínio evidenciou a necessidade de avaliar os cursos e de colocá-los em uma escala de classificação, que lhe permitisse tomar decisões sobre a distribuição de bolsas e de outros recursos.

Baseada no modelo americano de avaliação da educação superior, que privilegiava organizações não governamentais, a CAPES refletiu sobre a possibilidade de entregar o processo avaliativo para associações nacionais de programas de pós-graduação que começaram, por ação da própria CAPES, a aparecer e a se consolidar em meados da década de 1970. A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)<sup>10</sup> foi uma das primeiras instituições dessa natureza formalmente

---

<sup>10</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: “sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976 graças ao esforço de alguns programas de pós-graduação da área da educação. Em 1979, a Associação consolidou-se como sociedade civil e independente, admitindo sócios institucionais (Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação). A finalidade da Associação é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área de educação no Brasil. Ao longo dos anos tem se projetado no País e fora dele como importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tornando-se referência para acompanhamento da produção brasileira no campo educacional. As atividades da ANPEd estruturam-se em dois campos: os Programas de Pós-Graduação em Educação, *stricto sensu*, são representados no Fórum de Coordenadores e os Grupos de Trabalho – GT que congregam pesquisadores interessados em áreas de conhecimento especializado da educação. [...] uma das atividades mais importantes da ANPEd consiste na organização das reuniões anuais envolvendo a participação de aproximadamente 5.000 pesquisadores. [...] Em função do amadurecimento acadêmico e a consolidação das reuniões anuais, a Comissão de Avaliação de Periódicos e eventos da área de educação da CAPES classificou as reuniões como evento ‘Internacional’, fato que revela a importância ímpar dessa associação para a área de educação no Brasil.” (FRANCO, Maria Estela Dal Pai; BITTAR, Mariluce, 2006, pp. 279-280).

instituída com o apoio da CAPES, em 1978. No seu primeiro ano, a ANPEd, atendendo a um pedido da CAPES, apresentou, em um Encontro ocorrido em Salvador (BA), a formulação de um modelo de avaliação que outras associações pudessem, em seguida, implementar para avaliar seus membros. Contudo, “tanto o modelo quanto a idéia de a ANPEd assumir a avaliação dos cursos de pós-graduação em educação foram calorosamente discutidos e rejeitados pela maioria dos presentes.” (VERHINE, 2008, p. 172).

No entanto, essa negativa parece ter sido muito positiva tanto para a ANPEd quanto para a CAPES. Para aquela, porque pôde promover significativos debates/diálogos acadêmicos e defender os programas-membros. A CAPES, por sua vez, tomou sobre si, como uma das suas tarefas mais importantes, a avaliação dos cursos de pós-graduação, “criando a Diretoria de Avaliação e alocando parte de seu orçamento para as atividades avaliativas.” (VERHINE, 2008, p. 172).

Na década de 1980 destacam-se os debates iniciados pela ANPEd (exatamente em 1985), pedindo sugestões sobre o tema da avaliação para os seus associados, principalmente para aqueles que haviam participado das Comissões da CAPES e dos programas de pós-graduação. A Associação ressaltava a necessidade de se: a) debater a avaliação dos cursos de pós-graduação em educação no que se refere ao modelo de avaliação adotado pela CAPES; b) registrar o percurso da experiência de avaliação, examinar implicações, captar expectativas e coletar sugestões dos que vivem o cotidiano dos programas, oferecendo subsídios para as decisões da CAPES; e c) contribuir para o reexame da sistemática vigente e subsidiar mudanças que se fizessem necessárias para o aperfeiçoamento e transformação do modelo, foram os objetivos explícitos dessa iniciativa da ANPEd.

No entanto, a compreensão dessa iniciativa e a elaboração dos objetivos por parte da ANPEd devem ser contextualizados com base na percepção do modelo de avaliação da CAPES. Isto é, os objetivos podem se tornar claros e válidos quando se conhece a experiência de fundo que originou a sua elaboração. Desse modo, torna-se pertinente transcrever as críticas e propostas da ANPEd acerca da sistemática da CAPES, por se expressarem como a condição de possibilidade para a compreensão dos objetivos definidos. Sousa (2002, p. 123) assim as descreve:

- 1) Preponderância dos dados quantitativos em detrimento de dados qualitativos; os dados dos relatórios são os considerados para avaliação não se levando em conta as informações coletadas nas

visitas de acompanhamento; desconsideração da qualidade da produção docente e discente (necessidade de discussão do mérito do que se está produzindo).

- 2) Necessidade de maior clareza no processo de escolha dos pares.
- 3) Necessidade de transparência e divulgação dos critérios de julgamento dos programas.
- 4) Divulgação do resultado da avaliação do programa deveria ser acompanhada de parecer, que pudesse orientá-los, sendo apenas divulgada sua classificação na escala adotada.
- 5) Resultado da avaliação é utilizado com fim punitivo.
- 6) A avaliação deveria levar em conta a história de cada programa, as condições específicas de cada universidade, as particularidades de cada região do país e as diferenças entre as áreas de conhecimento.
- 7) Há necessidade de superação da avaliação individual dos programas, buscando-se avaliar a área de educação no seu conjunto, discutindo-se a própria identidade da área de educação.
- 8) Fortalecer a avaliação como prática democrática de julgamento e criação coletiva.

É importante destacar que algumas críticas feitas pela ANPEd na década de 1980 ainda são atuais e fazem parte da percepção dos professores/pesquisadores que trabalham hoje na pós-graduação. Por exemplo, sobre a preponderância da relevância dos dados quantitativos, assim se expressa em tom de desabafo um dos professores entrevistados nesta pesquisa:

*Os avaliadores da Capes, que estão muito mais voltados para números, papers, papéis, às vezes não avaliam. Há outros pesquisadores do Mestrado, também, profundamente engajados o que se reflete na sua produção acadêmica. Quantidade! Quantidade! O que conta para a Capes? Se você publicou tantos artigos e em revistas qualis A. (PP3<sup>11</sup>, 2009).*

Há um reconhecimento quanto a importância da avaliação, “mas rejeita-se o engessamento das imposições quantitativistas do paradigma” (MORAES, 2006, p. 200).

Na década de 1980 a CAPES implementou um modelo próprio de avaliação da pós-graduação diferindo de outros modelos, haja vista que ele foi elaborado para orientar a distribuição das cotas de bolsas, relacionando de forma direta os resultados da avaliação à destinação de recursos. Para Verhine (2008, p. 172), a CAPES tornou-se uma instituição híbrida ao assumir, contraditoriamente, a função da avaliação, de um lado e, por outro, a função de financiadora de cursos. Ela deixa, nesse contexto, de ser exclusivamente uma Agência direcionada à avaliação.

---

<sup>11</sup> Para os professores entrevistados da UFMS, utilizaremos a sigla PB (Pública), e para os professores entrevistados da UCDB, usaremos a sigla PP (Privada).

No período inicial da década de 1990 a CAPES operou mudanças significativas na sua estrutura, na maneira de realizar a avaliação e, inclusive, é transformada em Fundação, objetivando modernizar a sistemática. Estava claro, tanto para a comunidade acadêmica quanto para as agências de fomento, que os paradigmas vigentes da avaliação estavam esgotados e, por isso, tornava-se imperativo a criação de um novo modelo de avaliação. Como indica Moraes (2006, p. 195) era consensual não ser mais possível avaliar a pós-graduação brasileira em fins do século XX, usando os mesmos critérios da década de 1970.

Em decorrência dessa mudança foi ampliado “o número de Comissões de Avaliação, por subdivisões de áreas que eram consideradas muito grandes, o Conselho Técnico Científico (CTC)<sup>12</sup> passou igualmente, por uma reestruturação, troca-se a designação de Presidente para coordenador de área” (FORPRED, 2005, p. 5), indicando implicitamente um enfraquecimento da função e, por fim, o padrão internacional do curso define o perfil dos cursos A. Porém, como assinala Moraes (2006, p. 195),

Os ajustes feitos ao longo da experiência, em termos de aperfeiçoamento, e mesmo modernização da sistemática, mediante procedimentos informatizados, revelaram-se insuficientes. Até porque ao longo dos vinte anos, as adaptações da sistemática da CAPES não atingiram seus objetivos nem superaram questões recorrentes e fundamentais.

Ainda na década de 1970, a CAPES contratou uma comissão internacional, formada por especialistas internacionais em avaliação, para analisar os procedimentos e os critérios usados na sistemática e, ao mesmo tempo, encaminhar recomendações. Contudo, como sinaliza o texto do Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED) (2005, p. 5) as sugestões dessa Comissão, 1) referentes à avaliação; 2) prática coordenada de financiamento pelas agências de fomento, a inadequação de uma avaliação precoce; 3) a simplificação dos instrumentos de coletas de dados; 3) a inclusão de indicadores concernentes à infra-estrutura; 4) introdução de procedimentos que garantissem o acompanhamento das ações decorrentes das avaliações; 5) a efetivação dos processos de auto-avaliação e a importância das visitas *in loco*, principalmente no caso de rebaixamento de programas, não foram incorporadas e implementadas.

---

<sup>12</sup> Cf. Portal da CAPES: [<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/ctc>]. Acesso obtido em 05/12/2010.

No final da década de 1990 ocorrem outras mudanças importantes no modelo e sistemática de avaliação, que acompanharam as transformações substanciais ocorridas no modelo de pós-graduação no Brasil. Assim, medidas concretas que foram parcialmente tomadas significaram “a redução de tempo de titulação, redução da duração das bolsas, proibição de acúmulo de bolsa e salário, redefinição do mestrado articulada a um privilegiamento do doutorado.” (FORPRED, 2005, p.5). Talvez por terem sido tomadas unilateralmente, algumas medidas, apesar da distância do momento em que foram implementadas, recebem ainda hoje críticas contundentes. Por exemplo, sobre a redução de tempo de titulação e o privilegiamento do doutorado assim se expressa a professora PP1:

*Isso, na nossa área, é inconcebível! O período de maturação de uma pesquisa é uma coisa inteiramente diferente e os parâmetros de avaliação não poderiam ser parecidos. Então, muitas vezes se diz: ‘olha o pessoal das tecnologias publica, o pessoal da indústria farmacêutica, que estuda medicamentos ou da agronomia, que estuda soja, implementos agrícolas, publica muito mais do que os professores das Humanas, da Educação’. Mas é diferente! A natureza do objeto e o ritmo de maturação da pesquisa são muito diferentes. Então esse é o embate das Ciências Humanas e da Educação em particular com a visão quantitavista/produtivista de avaliação que tem a CAPES em relação aos programas.*

O modelo introduzido pela CAPES no biênio 1996-1997 para avaliar a pós-graduação, consolidou-se nos triênios subseqüentes, aprofundando transformações conjunturais nesse nível de ensino, no que se refere à sua concepção e no direcionamento da política. Tal modelo conferiu à pós-graduação o status de ser o local, por excelência, de produção de conhecimento e da formação de pesquisadores ao fazer com que os programas passassem a ser a unidade básica da pós-graduação, ao invés dos cursos de mestrado e doutorado isoladamente avaliados. O modelo, como indica Horta e Moraes (2005, p. 95), conferiu destaque aos cursos de excelência medidos pela sua capacidade de inserção internacional e imprimiu, também, organicidade entre as linhas de pesquisa, estrutura curricular, projetos, dissertações e teses.

Os contornos da avaliação inicial da CAPES se apresentaram bastante centralizados, visto que os resultados estão voltados para um uso restrito e interno, “baseado na coleta de dados por meio de relatórios detalhados que eram encaminhados anualmente pelos programas.” (VERHINE, 2008, p. 173). Esse processo *ad intra* omitiu tanto a auto-avaliação quanto as visitas de avaliação, princípios norteadores do modelo-



base, pois antes de 1997 o modelo de avaliação da CAPES assentava-se sobre visitas aos programas pelos consultores. Segundo Sguissardi (2006, p. 63), análises mais recentes, no entanto, revelam que a partir de 1980 as visitas deixaram de ser um elemento central no processo, sendo quase sempre utilizadas apenas para casos especiais, ou para coleta de informações adicionais ou para ajudar programas com dificuldades acentuadas.

O peso avaliativo dado à produção bibliográfica, aponta, segundo Kuenzer e Moraes (2005), para a expectativa de vasta divulgação dos resultados de pesquisa instalada. Ainda que o processo avaliativo seja absolutamente consensual, até mesmo entre os mais radicais críticos, dada sua importância, especialmente a realizada pelos pares, provocou polêmicas e desconfortos no universo da pós-graduação brasileira. Os critérios de avaliação para cada área, tais como a produção científica dos docentes e discentes, a qualidade da formação dos alunos, a formação do corpo docente, a implicação social do programa são generalizados.

A avaliação, para Bittar (2005, p. 111) embora sendo, como demonstramos, um processo consolidado e reconhecido no âmbito da CAPES e do MEC, está inclinada a reproduzir e aprofundar as desigualdades regionais. Ou seja, não atendem as especificidades de cada área do conhecimento e, tampouco, as regionais, ainda que tenha a pretensão de deixar que cada área tenha liberdade para definir como vai proceder a sua avaliação. Um processo que manifesta, para Moraes (2006, p. 191) contradições ao diluir diferenças culturais e interpretativas sob um único e ambicioso paradigma de pós-graduação.

A avaliação do primeiro biênio (1996-1997), por exemplo, ao aplicar o novo paradigma de avaliação, causou um impacto prejudicial, principalmente para a área de educação, ao descredenciar vários cursos de mestrado da área. Tal fato mobilizou os programas da área, o FORPRED e os participantes da 21ª. Reunião da ANPEd, em 1998, que elaborou um documento propondo alternativas para o modelo de avaliação.

Algumas alterações foram introduzidas pela CAPES no triênio 1998-2000, embora as condições gerais fossem mantidas. Para Horta e Moraes (95-96) uma das mais controversas foi o papel assumido pelo Conselho Técnico Científico (CTC) da CAPES. Esse órgão assumiu a função de apreciar e questionar com rigor as análises e avaliações efetivadas pelas Comissões de Área, deixando sua função de mero homologador dos resultados da avaliação. Agora esse Conselho, como indica Moraes (2006, p. 201), assume o papel de apreciar e questionar com rigor as análises e

avaliações efetivadas pelas Comissões de Área, chegando mesmo a alterar notas por elas atribuídas.

Os ajustes realizados pelo CTC - principalmente com relação à definição dos níveis 6 e 7<sup>13</sup>, a partir, exclusivamente, do parâmetro da produção científica internacional em periódicos estrangeiros – atravessaram a luta tramada pela “área de educação e as demais áreas das ciências humanas [...] para terem assegurados os conceitos 6 e 7 atribuídos a seus programas.” (HORTA; MORAES, 2005, p. 96) Esse fato revela uma intensa disputa pela hegemonia entre as áreas do conhecimento no interior do CTC, cuja intenção de fundo era a de assegurar prestígio e verba. Portanto, o que estava em jogo, como parece, não era a avaliação em si, mas o embate na área de excelência onde se concentram financiamento e prestígio. Por isso,

Foi uma disputa acirrada, marcada em vários momentos por tensões, e, certamente, a forma como ela se desenrolou deixou marcas difíceis de serem superadas. Como exemplo, lembre-se que os representantes das diferentes áreas foram obrigados a justificar os conceitos 6 e 7 atribuídos pelas comissões de área por eles coordenadas, perante a subcomissão nomeada pela presidência da CAPES, subcomissão em alguns momentos ampliada, a ponto de incluir a presença de técnicos da CAPES. (HORTA; MORAES, 2005, p. 98).

Para exemplificar a tensão, basta recordar que a produção bibliográfica internacional da área de educação foi contada e recontada várias vezes, na presença dos membros do CTC e dos representantes de área, mostrando um imenso desrespeito em relação a ele e manifestando descrédito e desconfiança pelo trabalho realizado pela área das ciências humanas. (HORTA; MORAES, 2005, p. 98).

Outra prática adotada pelo modelo CAPES e que divergia do seu modelo-base se refere ao uso de uma escala única e homogênea para classificar os cursos. Ainda que a CAPES tenha adotado tal critério para tomada de decisões, o ranking dos cursos logo foi divulgado pela imprensa e a classificação espalhada para satisfazer a curiosidade dos leitores. Nesse cenário, tal ranking tornou-se, desde então, uma das características essenciais e polêmicas do modelo de avaliação CAPES.

Em meio a muitos posicionamentos controversos, a CAPES conserva um princípio orientador do modelo-base que é o de contar com membros da comunidade acadêmica para legitimar a Agência e sua ação, dispondo de suas visitas e incorporados

---

<sup>13</sup> A justificativa para esta alteração foi a de que a atribuição de conceitos “A”, “B”, “C”, “D”, “E” não mais permitia uma distinção efetiva na qualidade dos cursos “bons”, “muito bons” e “excelentes”. (MORAES, 2006, p. 197).

pela Agência a Comissões que, “até os dias atuais, se reúnem anualmente para analisar a informação fornecida pelos relatórios dos programas” (VERHINE, 2008, p. 173). Professores reconhecidos e respeitados compõem às Comissões que representam todas as áreas do conhecimento.

Ainda que alguns aspectos fundamentais do modelo inicial tenham permanecido intactos, nesse período de 30 anos algumas mudanças e aperfeiçoamentos significativos foram introduzidos. Para Verhine (2008, p. 174),

As mudanças mais importantes ocorreram em 1998, em resposta ao fato de que a escala de cinco níveis (A, B, C, D e E) não conseguia mais discriminar de maneira adequada. Na época 80% dos programas eram classificados nas duas categorias superiores (A e B).

A CAPES adotou duas modificações importantes para atenuar o problema. Ampliou, primeiramente, a escala para sete níveis, reservando aos programas considerados de excelência, segundo os padrões internacionais, as duas categorias superiores. Havia, como afirma Verhine (2008, p. 175), uma noção não revelada que a cada avaliação somente 10% dos programas eram inseridos nesses níveis. Posteriormente, o Conselho Científico-Técnico (CTC) foi consolidado pela CAPES como órgão responsável pela totalidade do processo avaliativo e âmbito decisivo por controlar a determinação final dos votos alcançados pelos programas de pós-graduação.

Esse controle era exercido anteriormente pelo Grupo Técnico Consultivo (GTC), composto por representantes das mais importantes agências governamentais de desenvolvimento do país, cujo objetivo era apenas o de “familiarizar as várias agências com os resultados obtidos.” (VERHINE, 2008, p. 174) Portanto, se tratava de uma instância que tendia a atender, sem nenhuma crítica, as recomendações das muitas comissões. Diferente, desse modo, do CTC que é uma instância maior e mais significativa, composta por “22 membros, 16 dos quais também representantes de área, e tem assumido o papel de preservar a integridade da escala CAPES.” (VERHINE, 2008, p. 174).

Outra mudança significativa realizada pela CAPES, em 1998, foi a criação de uma ficha de avaliação única, composta por dimensões (quesitos) e subdimensões (itens) predeterminados, visando uma maior padronização do processo avaliativo entre as áreas do conhecimento. Ainda em 1998 a periodicidade da avaliação deixou de ser bianual, passando a ser realizada no triênio. Assim, o ano da avaliação, que resultaria na

atribuição de uma nota final que classificaria os programas em um dos sete níveis da escala, seria antecedido de dois anos de acompanhamento do programa.

Esse modelo de avaliação asseguraria à CAPES “as funções regulatórias e educativas associadas ao processo [...] atendendo”, dessa maneira, “demandas por controle estatal da qualidade da educação, por um lado, e por disseminação de informações de cunho diagnóstico e formativo, de outro.” (VERHINE, 2008, p. 175) Contudo, eram usados os mesmos procedimentos nas etapas de acompanhamento e de avaliação, tendo como única diferença significativa o fato de que naquela não havia uma classificação dos programas.

A CAPES introduziu, ainda em 1998, o Aplicativo *Qualis*, “um sistema eletrônico delineado para qualificar a produção científica por meio da análise de periódicos a partir da abrangência de circulação (categorias local, nacional e internacional) e da qualidade do conteúdo (níveis A, B e C).” (VERHINE, 2008, p. 175) No entanto, algumas áreas, entre elas a Educação, ampliaram o sistema para incluir outras publicações como anais de eventos e livros. A introdução desse sistema suscitou algumas críticas, pois se argumenta que a qualificação da produção acadêmica implica em uma intensificação de importância dada pela CAPES às publicações ao se avaliar os programas. O sistema provocou, segundo docentes e discentes, uma intensificação de comportamentos visivelmente produtivistas. Portanto, há uma maior tendência por parte da CAPES em valorizar mais a avaliação de produtos do que os processos que tornaram possíveis a fenomenalização do produto.

Ao analisar esse cenário, Moraes (2004, p. 83) amplia a reflexão acerca do modelo que valoriza mais o produto, afirmando que tem sido imposto às universidades e programas de pós-graduação - talvez por causa de um mundo desencantado que faz a experiência de desconstrução de certezas elaboradas secularmente - uma preocupação forte com os aspectos úteis e técnicos da profissão em detrimento daquilo que se ensina, fazendo, entre outras coisas, com que os estudantes, desde o início, considerem tudo o que aprendem sob o ponto de vista da venalidade.

Esse fenômeno, contudo, tem sua gênese na falência de uma determinada concepção de razão iluminista que se mostrava capaz de abranger e determinar um conjunto de idéias, princípios e práticas reguladoras. No entanto, a crítica contemporânea enfraqueceu tudo o que norteava a soberania desta concepção de racionalidade. Por isso, “frente à crise, as ciências de modo geral e a educação em

particular tiveram que confrontar as novas condições que punham sob questão à sua própria legitimidade.” (MORAES, 2003, p. 156).

Assim, o que prevalece na pós-graduação é a procura por uma administração pautada na eficiência, capaz de estabelecer nexos coerentes com as leis do mercado e de gerar seus próprios recursos. Nessa direção, as universidades e os programas de pós-graduação “ganham perfil mais assemelhado a centros administrativos do que intelectuais, e, em decorrência, a eficácia do seu desempenho, cada vez mais acentuadamente, é medida por dados estatísticos, volume de produtividade e visibilidade”. (MORAES, 2004, p. 83).

Nessa perspectiva, os professores assumem muito mais o aspecto de agentes ou intermediadores da pesquisa e da extensão que são, neste contexto, concebidas como oferta de serviço a preços de mercado, “buscando recursos alternativos à sua sobrevivência mas, ao mesmo tempo, submetendo-se a critérios que lhes são estranhos e francamente desfavoráveis”. (MORAES, 2004, p. 87). A educação torna-se mercadoria mediante a introdução de mecanismos de mercado no gerenciamento e financiamento das práticas educacionais: “um produto a mais entre os muitos a serem consumidos”. (MORAES, 2001, p. 9). Impõe-se, desse modo, à universidade e à pós-graduação, uma epistemologia que não valoriza e, tampouco, prioriza o conhecimento acadêmico, científico, teórico.

Assiste-se, assim, a um recuo da teoria. O conhecimento deixa de ser produzido e limita-se, pragmaticamente, a identificar e solucionar problemas, uma vez que o conhecimento sistemático, ao perder espaço, deixa de produzir problemas relativos à natureza do objeto de conhecimento e à sua própria natureza. Tal indagação é, para Moraes (2004, p. 89), determinante na distinção entre ciência e técnica, entre conhecimento científico e conhecimento técnico-operatório e, por conseqüência, é crucial para se pensar a universidade, a pós-graduação e a pesquisa. Devido ao pragmatismo em vigor, a educação é despojada de seu caráter epistemológico e da sua função de inquirir acerca da verdade, da objetividade ou daquilo que seria a apreensão e interpretação correta ou mais aproximada da realidade.

Estamos, salienta Moraes (2004, p. 89),

Nos referindo à tendência de plasmar o processo de conhecimento no interior de limites que se definem pela eficácia, pela manipulação do tópico e do imediato. O patamar, agora, é bem mais sutil: o conhecimento é campo do “vocabulário da prática, e não o da teoria”.

Há que se romper as fronteiras entre conhecer e usar as coisas, pois não se trata mais de conhecer a realidade, mas tão-somente de indagar como utilizá-la melhor. Assim, valoriza-se a ciência não pelo conhecimento que ela pode produzir, mas por seus subprodutos tecnológicos (informática, robótica, mídia, microeletrônica, tele-medicina, tele-trabalho, bibliotecas digitais, o ensino a distância, etc. – aspectos que compõem a chamada sociedade do conhecimento ou da informação).

As questões teóricas são substituídas pelas questões práticas, ainda que a atividade puramente empírica não seja capaz e suficiente de conceder inteligibilidade à experiência científica, dada a necessidade de se compreender o traço organizado dos objetos e do mundo. Dessa perspectiva, apresenta-se como óbvia a incoerência de que a ciência se encontre circunscrita ao empírico e, ao mesmo tempo, produza “leis universais ou generalizações válidas para além dos sistemas fechados dos experimentos [...] Por isso, o empirismo residual presente nas propostas de conhecimento do iluminismo às avessas restringe e anula um avanço científico concreto”. (MORAES, 2004, p. 93). Paradoxalmente, a ciência, que é o fundamento da chamada sociedade do conhecimento e da informação, parece desprezar a necessidade da crítica, da reflexão, da apreensão e interpretação da realidade concreta e instituída.

A discussão teórica ao ser freqüente e gradativamente suprimida ou relegada a segundo plano nas pesquisas educacionais, pode trazer implicações sérias na própria produção de conhecimento da área a curto e médio prazos. E, talvez, “a causa mais imediata desta marcha a ré intelectual e teórica esteja na definição e efetivação das próprias políticas educacionais, em níveis nacional e internacional”. (MORAES, 2003, p. 154). Um dos exemplos mais contundentes dessa realidade se encontra na angústia e na “loucura” dos programas de pós-graduação, obrigados a atender e obedecer disciplinarmente os critérios do sistema de acompanhamento e avaliação da CAPES, de maneira especial o de cumprir os prazos cada vez mais estreitos em que mestrandos e doutorandos devem concluir suas dissertações e teses, sob a ameaça de perda de bolsas de estudo dos alunos.

Por outro lado, revela Moraes (2003, p. 155), “contemplamos, perplexos, a emergência de um certo *ethos* neodarwinista que vem banalizando a política das universidades [...] brasileiras, que agora devem ser de resultados”. As definições das políticas públicas educacionais, de maneira especial as implementadas a partir de 1990, imprimem um clima adequado ao processo de decomposição do ambiente acadêmico ao afetar significativamente as condições efetivas de ensino e da pesquisa na produção

acadêmica. Tal realidade distorce e descaracteriza a função do pesquisador e do docente ao promover, entre outras coisas, o individualismo de acordo com o espírito da época em que vivemos, uma vez que a prática privada da reflexão parece responder com sucesso às demandas sociais atuais, ao revelar-se pragmaticamente mais eficaz.

O recuo da teoria, nessa perspectiva, engendrou um “mal-estar epistemológico que, em seu profundo ceticismo e desencanto, motivou a pensar além de si mesmo, propondo a agenda que obrigou os “pós-“, os “neo-“, os “anti-“, que ainda infestam a intelectualidade de nossos dias.” (MORAES, 2003, p. 156). Sem o suporte da racionalidade:

1. torna-se impossível definir padrões educacionais, epistemológicos, éticos etc.;
2. todas as interpretações e perspectivas têm a mesma validade, ainda que sem referentes, tornando inviável o ensino;
3. a mudança conceitual é “sustentada” na persuasão e não na razão.

Não obstante, para além das críticas dos professores implicados no processo, a CAPES sustenta que no momento vem cumprindo ainda um papel de fundamental importância para o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa científica e tecnológica no Brasil, dando cumprimento aos seguintes objetivos:

- Estabelecer o padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e de doutorado e identificar os cursos que atendem a tal padrão;
- Fundamentar, nos termos da legislação em vigor, os pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado brasileiros - exigência legal para que estes possam expedir diplomas com validade nacional reconhecida pelo Ministério da Educação, MEC;
- Impulsionar a evolução de todo o Sistema Nacional de Pós-graduação, SNPG, e de cada programa em particular, antepondo-lhes metas e desafios que expressam os avanços da ciência e tecnologia na atualidade e o aumento da competência nacional nesse campo;
- Contribuir para o aprimoramento de cada programa de pós-graduação, assegurando-lhe o parecer criterioso de uma comissão de consultores sobre os pontos fracos e fortes de seu projeto e de seu desempenho e uma referência sobre o estágio de desenvolvimento em que se encontra;
- Contribuir para o aumento da eficiência dos programas no atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível;
- Dotar o país de um eficiente banco de dados sobre a situação e evolução da pós-graduação;

- Oferecer subsídios para a definição da política de desenvolvimento da pós-graduação e para a fundamentação de decisões sobre as ações de fomento dos órgãos governamentais na pesquisa e pós-graduação<sup>14</sup>.

Há muito que ser debatido e refletido sobre o tema da avaliação na pós-graduação, sobretudo se o projeto de reforma do Estado foi o eixo norteador das mudanças ocorridas nesse nível de ensino, uma vez que “preconiza a diminuição da responsabilidade estatal na garantia das políticas sociais, entre elas a educação.” (BITTAR, 2005, p. 115). A pós-graduação se encontra implicada no processo de inserção do Brasil no mundo globalizado e, por isso, sujeita às obrigações do mercado, principalmente no que se refere às áreas que devem ser beneficiadas com financiamentos públicos.

Nesse cenário, áreas como a das ciências exatas e das biológicas, se encontrariam na esfera daquelas imediatamente contempladas pelo Estado, porque também oferecem resultados imediatos capazes de atender às exigências do setor produtivo e do mercado de consumidores. O mesmo não pode ser dito acerca das ciências humanas, em especial, como atesta Bittar (2005, p. 115), a área de educação. À diferença das áreas citadas acima, dela não se pode, pela sua natureza, exigir resultados imediatos, uma vez que os processos educacionais de formação para a cidadania podem necessitar de um tempo significativo de investimentos em um país, que somente as gerações posteriores serão capazes de perceber e usufruir plenamente.

Para a continuação do nosso trabalho, importa-nos, agora, entrever a relação que se coloca para os programas e os professores na tarefa de se adequar aos critérios propostos pela avaliação, mantendo a identidade do programa e os índices de qualidade e as dificuldades enfrentadas por eles quanto às condições de realização do seu trabalho. Antes, porém, torna-se necessário para a sistematização desta Dissertação, uma breve reflexão sobre o conceito/categoria trabalho.

### **1.3 A centralidade do trabalho no processo de emancipação humana**

O trabalho é um conceito/categoria fundamental para descrever a essência necessária do ser humano que se expressa na sua capacidade de viver em comunidade, na totalidade de sua vida social. O trabalho é a base de uma comunidade humana, porque permite que os seres humanos estabeleçam as mais variadas relações: sociais,

---

<sup>14</sup> Cf. Portal da CAPES [[www.capes.gov.br/avaliacao](http://www.capes.gov.br/avaliacao)]. Acesso obtido em 19/05/2010.



lingüísticas, axiológicas etc. Ele é a origem e o fundamento do desenvolvimento da humanidade, precisamente porque a história é história dos meios de produção<sup>15</sup> e das relações de produção<sup>16</sup>, como propõe a concepção materialista da história. Nesse sentido, o trabalho pode ser considerado como a forma originária do mundo dos seres humanos; ser considerado, pois, como fenômeno originário, como modelo do ser social. (LUKÁCS, 1979, p. 26). Ou seja, como a *protoforma* na qual se assenta o mundo dos homens e das mulheres.

O mundo dos seres humanos, por sua vez, se apresenta como um conjunto articulado de partes diferentes. Na medida em que a sociedade evolui, estas partes diferentes tendem a crescer em número, e a ser cada vez mais diferenciadas entre si. Por isso, se pode dizer que o ser social é um complexo de complexos. O mundo humano e, por isso, social diz respeito a um ser que se autoproduz no sentido preciso que tanto as suas determinações mais essenciais, quanto as mais fenomênicas, são resultantes dos atos humanos concretos singulares, em tendências históricas concretas, universais.

É intrínseca ao ser humano a sua predisposição à vida em sociedade, sendo o trabalho o fundamento, do ser social. Para Engels (1876) o trabalho é a possibilidade concreta que permitiu a passagem de um animal, predisposto geneticamente, à humanidade. Somente por meio do trabalho “o homem pode passar da generalidade do seu ser-em-si para a generalidade do ser-para-si, por se configurar o trabalho como meio de expressão e de realização da essência necessária do homem, sua humanidade”<sup>17</sup>. (INFRANCA, 2005, p. 12).

Tratando do trabalho na sua totalidade, é necessário entender que só há trabalho quando este faz parte do processo de reprodução social, ou seja, somente no ser social existe trabalho. Portanto, “isolado da totalidade social, enquanto absoluta singularidade que não participa da sociedade, o trabalho sequer existe enquanto tal.” (LUKÁCS, 1972, p. 76). É a função social dos atos que os fazem ou não ser trabalho, ainda que a singularidade de cada trabalho não seja impugnada em detrimento da necessária participação do trabalho na totalidade social.

---

<sup>15</sup> Conjunto formado pelos meios de produção de trabalho e pelo objeto de trabalho. Os meios de produção incluem os instrumentos de produção (ferramentas, máquinas), as instalações (edifícios, silos, armazéns), as diversas formas de energia e combustível e os meios de transporte. O objeto de trabalho é o elemento sobre o qual ocorre o trabalho humano: a terra e as matérias-primas, as jazidas minerais e outros recursos naturais. (SANDRONI, 1999, p. 378).

<sup>16</sup> Conceito da economia marxista que designa o conjunto de relações econômicas que se estabelecem entre os homens, independentemente de sua consciência e da sua vontade individual, no processo de produção e reprodução de sua vida social. (Idem, p. 518).

<sup>17</sup> O texto original se encontra em espanhol. A tradução é nossa.

Nessa perspectiva, o professor PP3, referindo-se ao trabalho docente na pós-graduação, afirma que a finalidade da

*Produção acadêmica é a sua tradução em políticas públicas que favoreçam a população.*

Portanto, um ato singular que tem implicações na totalidade social. O trabalho é sempre e necessariamente um ato humano irreptível, ainda que marcado pela singularidade. E assim como é impossível anular a conexão do trabalho com a totalidade social, também é impossível ocultar a sua singularidade, mesmo que parta de uma decisão de repetir o já realizado.

Destarte, diferentemente do que ocorre na esfera biológica, esta transformação da natureza é teleologicamente posta. O trabalho, na sua forma exclusivamente humana, caracteriza-se, também, por sua dimensão teleológica. Isto é, diferente dos outros animais, o trabalho humano caracteriza-se pela antecipação mental do resultado. Seu resultado final é previamente construído na subjetividade sob a forma de uma finalidade que orientará todas as ações que virão a seguir (MARX, 1965, p. 202). O ser consciente constitui historicamente a natureza humana. E a satisfação das necessidades do indivíduo é o fim, o resultado e o objetivo do trabalho humano. Essa transformação teleologicamente posta da natureza é que se denomina de trabalho. E como as necessidades mudam historicamente, as formas históricas de trabalho humano, para satisfazer essas necessidades, também mudam.

Portanto, o trabalho é a marca humana mais decisiva por ser a condição de possibilidade de o ser humano construir um futuro respondendo conscientemente às necessidades percebidas e identificadas em sua cotidianidade. A originalidade da natureza humana se funda na sua capacidade de constituir-se consciente na relação com a natureza.

Esse fenômeno, na afirmação da professora PP1,

*É o pano de fundo, é uma questão continuamente presente no trabalho docente na pós-graduação [...]*

É o que ocorre, por exemplo, no Programa em que o professor está inserido, ao relacionar trabalho e avaliação da pós-graduação. A consciência, nesse sentido, estrutura o agir humano revelando o ser humano como um ser autocriativo que constrói a realidade humana e social pela *práxis*. Para Kosik (1989, p. 222) por *práxis* entende-se

a determinação da existência humana como elaboração da realidade “e a possibilidade de transformação” (SILVA, 2008, 178). A *práxis* se articula essencialmente ao homem, em todas as suas manifestações, pois ela é maneira específica de ser do indivíduo. A *práxis* se articula como todo o homem e o determina na sua totalidade, uma vez que ela o determina interiormente.

A universalidade da *práxis*, marcada pela capacidade de o ser humano criar a realidade, que é humana e social, e de compreendê-la, revela que o indivíduo é um ser ontocriativo. Ainda segundo Kosik (1989, p. 222), no conceito de *práxis* encontram-se o movimento laborativo e o existencial como dois momentos de um único movimento. No movimento existencial, a singularidade humana se produz e se expressa nas relações. Para autorealizar-se as pessoas exteriorizam a sua interioridade colocando-se em sua obra. Isto é, a objetividade revela o caráter intersubjetivo da expressão do homem. Já o movimento laborativo, manifesta a inserção do indivíduo no mundo por meio da sua produção ativa. A natureza humana aqui se expressa como trabalho, pois o homem vê-se a si mesmo no mundo por ele construído.

Essa identificação com o mundo e com o objeto produzido conduz, necessariamente, a um sentimento de prazer e realização, como assegura a professora PP1, ao analisar o seu trabalho:

*O nosso jeito de pensar a pós-graduação e isso foi uma experiência muito positiva. Esse período em que eu trabalhei aqui, esse processo de crescimento do Programa, o que a gente pode chamar de “trajetória bem-sucedida”, no sentido da sua avaliação que foi em um crescendo... Eu me sinto parte desse movimento e, então, para mim, tem o sentido de realização pessoal estar/ser professor aqui neste Programa.*

Toda objetivação resulta em novos conhecimentos e novas habilidades, em novas possibilidades, e por isso ao transformar a natureza, o indivíduo também se transforma. Nesta exata medida, a produção do objeto não é apenas o processo de objetivação; não é apenas uma transformação da realidade, mas é também a exteriorização de um sujeito. Cada uma das transformações do real ocorrerá no nível de desenvolvimento já alcançado pela individualidade em questão.

O trabalho é o meio de exteriorização da essência necessária do ser humano, enquanto realiza a universalidade do gênero humano: a humanidade. O ser humano se revela e transpassa no objeto produzido. O produto do seu trabalho já não é um em-si, mas um para-si. É possível que o ser humano reconheça-se nos produtos que criou.

(VÁZQUEZ, 1997, p. 75). Assim, a obra mesma do ser humano, o trabalho e seu produto mais autêntico, o ser social, marcam a dimensão originária do indivíduo. Por isso, o trabalho é um dos elementos constitutivos do ser humano e a sua realização se transforma em fonte de prazer, como assegura o professor PP3, referindo-se ao seu trabalho na pós-graduação:

*Tenho conseguido articular de uma forma bastante satisfatória para mim, de tal forma que trabalho com muito gosto.*

O trabalho representa o ponto de partida histórico e dialético do processo de humanização do homem. Assim, como princípio do ser humano individual e social, “é ainda mais princípio do homem como ser histórico: o ser humano com o trabalho colocou em movimento uma série causal que teve como primeira conseqüência a passagem do animal ao humano.” (INFRANCA, 2005, p. 32). Nessa perspectiva, podemos ousar e afirmar que o indivíduo foi criado pelo trabalho, “enquanto este se manifesta como a primeira condição fundamental de toda vida humana”. (ENGELS, 1876). Homens e mulheres são, em certa medida, criados pelo trabalho, pois é justamente o trabalho, isto é, a possibilidade de mudar as coisas, de transformar o mundo e de fazer objetos, que vai diferenciá-los, fundamentalmente, do animal.

Por isso, o trabalho é uma categoria essencial para se compreender a história do ser humano. Por meio do trabalho cada homem constrói a sua história enquanto produz a sua própria existência, ainda que o desenvolvimento das forças produtivas<sup>18</sup> num determinado momento histórico a condicione. E como “o desenvolvimento histórico das forças produtivas – a própria história dos homens – se dá pelo tipo de relações de produção, ainda é a categoria trabalho o referencial básico de análise.” (PESSANHA, 1995, p. 15).

---

<sup>18</sup> “Forças naturais (inclusive o próprio homem) apropriadas pelo homem para a produção e reprodução de sua vida social. A parte material das forças produtivas, isto é, os instrumentos e os objetos de trabalho, constituem a base material e técnica da sociedade. A principal força produtiva, no entanto, é o próprio homem, que cria instrumentos de trabalho cada vez mais poderosos, aperfeiçoa seus objetos de trabalho e combina ambos no sentido de ampliar constantemente a produção. Isso significa que as forças produtivas tendem a crescer constantemente. Essa expansão opera modificações nas relações de produção e no modo de produção. Assim, determinado nível de desenvolvimento das forças produtivas correspondem determinadas relações de produção. [...] Em determinada fase de seu desenvolvimento, as forças produtivas entram em contradição com as relações de produção existentes. Nos modos de produção escravista, feudal e capitalista, se, no princípio, as relações de produção significaram um estímulo, para o desenvolvimento das forças produtivas, posteriormente, com o desenvolvimento destas últimas, transformaram-se em freios a sua ulterior expansão. A revolução social seria a forma pela qual essa contradição se resolveria”. (SANDRONI, 1999, p. 249).

O trabalho se apresenta como uma relação social, determinado historicamente e caracterizado por um processo onde participam o ser humano e a natureza. Nesse processo, o indivíduo, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza (PESSANHA, 1995, p. 17). No entanto, ao atuar sobre a natureza externa, o ser humano modifica-a, ao mesmo tempo em que modifica, igualmente, a sua natureza mesma (MARX, 1995, p. 204).

Assim, o caráter transformador do trabalho se realiza tanto na sua relação com objeto como na sua relação com o sujeito, originado da sua função mediadora entre a pessoa e a natureza. Nessa relação, mediada pelo trabalho, às potências humanas ocultas são desenvolvidas, ao mesmo tempo em que as forças da natureza são subordinadas ao poder do homem (LUKÁCS, 1979, p. 16).

Ao se exteriorizar por meio da objetivação da sua prévia ideação, o indivíduo adquire novos conhecimentos (tanto da realidade exterior como da sua própria individualidade), novas habilidades vão sendo descobertas e desenvolvidas. Ao transformar o real, o sujeito também se transforma. Esse complexo objetivação-exteriorização é o solo genético do ser social como esfera ontológica distinta da natureza. Todo processo de objetivação-exteriorização é necessariamente único e genérico. Único, pela simples razão de a história jamais se repetir e genérico, porque ele incorpora, tanto no plano objetivo quanto no subjetivo, determinações genéricas que correspondem ao desenvolvimento efetivamente alcançado pela humanidade a cada momento histórico.

O processo de produção e reprodução da realidade/humanidade/sociedade deve ser considerado desde a realização histórica do trabalho, pois é nela que os homens fazem a sua própria história, não em condições por eles escolhidas e, tampouco, de maneira arbitrária, mas em circunstâncias que encontram imediatamente diante de si, determinadas pelos fatos e pela tradição, historicamente. (LUKÁCS, 1972. p. 83). Na história o homem realiza-se a si mesmo.

Antes da história e independente dela, o ser humano não sabe quem é, não possui uma identidade. Ainda para Kosik (1989, p. 217), somente na história o homem existe. O explicitamento do indivíduo a si mesmo na história, que equivale à criação do homem e da humanidade/sociedade, é o sentido da própria história. A história, nesse sentido, apresenta-se como a substância da sociedade. E a substância contém em si a permanência da heterogeneidade de toda estrutura social, por isso a substância da sociedade só pode ser a própria história. (HELLER, 1970, pp. 2-3).

O explicitamente do ser humano a si mesmo na história permite-nos tocar na relação existente entre trabalho e liberdade, uma vez que o homem busca uma vida dotada de sentido na história. Sobre o assunto, Lukács afirma:

O quão fundamental é o trabalho para a humanização do homem está também presente no fato de que sua constituição ontológica forma o ponto de partida genético para uma outra questão vital que afeta profundamente os homens no curso de toda a história: a questão da liberdade. (LUKÁCS *apud* ANTUNES, 2002, p. 144).

Num primeiro momento, podemos afirmar que a liberdade consiste em decidir objetivamente, não abstratamente, diversas possibilidades concretas. A liberdade, em última análise, se manifesta como um desejo de alterar, ou manter, a realidade existente.

Quanto maiores são os conhecimentos das cadeias causais presentes e operantes, mais adequadamente eles (os conhecimentos) poderão ser transformados em *cadeias causais postas*, e maior será o domínio dos sujeitos sobre elas, o que significa dizer que maior será a esfera da liberdade. (ANTUNES, 2002, p. 145).

A liberdade, nesse sentido, se expressa na teleologia, na colocação de finalidades concebidas no interior do ato de trabalho. Portanto, como assegura Antunes (2002, p. 145), citando Lukács, o complexo que fornece fundamento ao ser social encontra seu momento originário, sua *protoforma*, na esfera do trabalho. Contudo, a liberdade pode ser comprometida quando o ritmo de trabalho tem que atender a necessidades extrínsecas ao homem, fazendo com que ele deixe de ser protagonista na sua atividade laboral, transformando-se, como assevera a professora PP1:

*Uma engrenagem e muitas vezes o professor nem se dá conta de que é prisioneiro dela e deixou ter o seu tempo [...]*

Por fim, é importante destacar que o trabalho é o solo genético do novo que é incessantemente produzido na reprodução social. A cada objetivação-exteriorização é produzida uma nova situação tanto objetiva (uma realidade que agora incorpora um objeto antes inexistente) como subjetiva (a consciência é portadora de conhecimentos e habilidades que não possuía anteriormente), à qual o indivíduo se vê obrigado, para não desaparecer, a responder com novas prévias ideações e novos atos de objetivação-exteriorização, efetivando assim um novo passo em direção ao futuro.

O que nos interessa é que, ao se transformar em uma particularidade que participa de uma totalidade já existente, a história desse ente adquire uma indelével

dimensão genérica: sua história absorve determinações da totalidade do existente que, por sua vez, retroage sobre o desenvolvimento da totalidade do real como um seu ente particular. A produção de uma nova situação corresponde à geração de um novo momento histórico, fazendo com que todos os que vivam naquele ambiente estejam expostos às conseqüências e, portanto, tenham que responder às novas situações geradas pelas objetivações singulares dos outros indivíduos. Isto, obviamente, altera não apenas a relação dos indivíduos com a natureza, mas também a relação dos indivíduos entre si.

A história dos homens revela precisamente o fim, teleologicamente falando, da ação dos homens em sociedade. A humanidade é a única responsável por seu destino. Os homens não cumprem um dado destino imposto por forças ou determinações que não podem controlar. Por isso, a relação dos indivíduos em sociedade com a história está determinada pelo desenvolvimento da sua capacidade de fazer história. Esta, por sua vez, está intimamente vinculada à capacidade de os homens em sociedade extraírem da natureza os meios necessários à sua reprodução social, garantindo a reprodução biológica dos indivíduos que a compõem. A história está, desse modo, intrinsecamente vinculada ao desenvolvimento das forças produtivas. À medida que as forças produtivas se desenvolvem, alarga-se o horizonte de possibilidades para os homens fazerem sua história.

No entanto, o processo histórico no qual estamos inseridos nesse período de transição do século XX para o XXI apresenta uma característica paradoxal. Por um lado, a história parece querer nos apontar para a efemeridade e a fugacidade de todas as coisas. O que ontem era referência segura para pautar nossos comportamentos, hoje se manifesta inconsistente. Todas as dimensões da vida humana se encontram afetadas pela pressão esmagadora da efemeridade.

Todavia, esta percepção de que nada permanece por muito tempo, convive com uma outra percepção que nos leva a crer no “extremo oposto: que tudo permanece o mesmo. Como se esse mesmo período histórico, com sua permanente fluidez, tivesse uma única função: convencer-nos da insuperabilidade do mercado” (LESSA, 2005, p.70). Todas as transformações ocorrem justamente para obedecer às necessidades do mercado<sup>19</sup>, ainda que superfluamente estejam revestidas da intenção de se voltar contra

---

<sup>19</sup> Em sentido geral, o termo designa um grupo de compradores e vendedores que estão em contato suficientemente próximo para que as trocas entre eles afetem as condições de compra e venda dos demais. Um mercado existe quando compradores que pretendem trocar dinheiro por bens e serviços estão em contato com vendedores desses mesmos bens e serviços. Desse modo, o mercado pode ser entendido

ele. As mudanças revelam a permanência e a insuperabilidade do mercado. A mercadoria<sup>20</sup>, assim, nesse mundo em constante mudança, é a única realidade que permanece. Esse fenômeno, como afirma a professora PP1, se encontra profundamente implicado no trabalho docente na pós-graduação. De acordo com suas palavras:

*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.*

O mercado é a realidade última que confere identidade às coisas, uma vez que é nele e por ele que elas adquirem existência, passando do âmbito do nada ao âmbito da realidade. Parece existir um estatuto ontológico de transcendentalidade assumido pela mercadoria, que lhe coloca como realidade última de toda construção histórica. É a mercadoria e o mercado o que permanecem na mudança radical de tudo e de todos. Nesse sentido, a mercadoria, por revelar-se como a nossa essência, marca a nossa imutabilidade ainda que em tudo e constantemente sejamos sempre diferentes.

De um mundo em constante transformação como o nosso o que se deveria esperar era que todos os indivíduos chegassem à conclusão acerca da eterna efemeridade de todas as coisas, uma vez que tudo está se transformando. No entanto, “o exato oposto tem lugar: nada a se fazer senão aceitar as transformações que vivemos como a evidência cabal de que, seja qual for o futuro, será sempre regido pela mercadoria, pelo mercado.” (LESSA, 2005, p. 71).

---

como o local, teórico, ou não, do encontro regular entre compradores e vendedores de uma determinada economia. (SANDRONI, 1999, p.378).

<sup>20</sup> “Todas as sociedades humanas têm de produzir suas próprias condições materiais de existência. A mercadoria é a forma que os produtos tomam quando essa produção é organizada por meio de troca. Nesse sistema, uma vez criados, os produtos são propriedades de agentes particulares que têm o poder deles transferindo-os a outros agentes. Os agentes que são donos de produtos diferentes confrontam-se num processo de barganha pelo qual trocam seus produtos. Nesse processo, uma quantidade definida de um produto troca de lugar com uma quantidade definida de outro. A mercadoria tem, portanto, duas características: pode satisfazer a uma necessidade humana (valor de uso); e pode obter outras mercadorias em troca, poder de permutabilidade (valor de troca) [...] As complexas relações reais que um produtor de mercadorias tem com outros seres humanos através divisão social do trabalho promovida pela produção de mercadorias são reduzidas a forças de mercado impessoais e incontroláveis. Os produtores, cujo mundo é, na verdade, criado por outras pessoas, vêem-se a si mesmos existindo num mundo de coisas, as mercadorias. A forma de produção de mercadorias simultaneamente torna o trabalho privado trabalho social quando os produtos são trocados e fragmenta o trabalho social em trabalhos privados. Essa confusão de relações entre pessoas com relações entre coisas é a contradição fundamental da produção de mercadorias. Marx dá a isso o nome de Fetichismo da Mercadoria, ou seja, o processo pelo qual os produtos do trabalho humano passam a aparecer como uma realidade independente e incontrolável, alheia e estranha àqueles que os criaram”. (BOTTMORE, 2001, p. 266).



A mundivisão burguesa é capaz de rebaixar a nossa existência a uma dimensão de imediatividade e presentificação, sem levar em consideração o passado, presente e o futuro como determinações reais e materiais da nossa existência.

Perdida a conexão com a sua historicidade o indivíduo, portador de uma racionalidade afetada, acaba perdendo-se e esvaziando-se na sua relação consigo mesmo e com a sociedade, uma vez que a sua individualidade foi dissolvida em uma totalidade carente de mediações. A história construída socialmente torna-se estranha, “não nos reconhecemos nas conseqüências dos nossos atos, não nos reconhecemos nas conseqüências do que nós próprios provocamos a nós mesmos.” (LESSA, 2005, p. 73). Torna-se impossível elaborar uma síntese pessoal por ficarmos perdidos nas dimensões globais da nossa interioridade.

Ao fazer do trabalho e da força de trabalho uma mercadoria igual às demais, separando-o do seu produto, o modo de produção capitalista, regido pela lógica de mercado, acaba produzindo novas formas de relações sociais, escondendo que se trata de relações entre pessoas. A produção destrutiva de mercadorias é, necessariamente, a reprodução destrutiva de nossa humanidade (LESSA, 2005, p. 74). A mercadoria materializa as relações sociais, aparecendo nelas como dotada de poder próprio. Como observa Pessanha (1995, pp. 20-21), esse processo de reificação, ao produzir o fetiche da mercadoria é o fundamento da alienação do mundo moderno. O trabalhador não se reconhece na mercadoria que produz, tornando-se mero mediador entre o instrumento que usa e o produto que gera tornando-se ele mesmo em mercadoria.

A dificuldade teórica para apreender o mundo que transita entre o efêmero e a permanência do mercado é potencializada pela alienação em que nos encontramos. Como num círculo vicioso, a nossa desconexão com a história acentua os processos alienantes. Por isso, não há nenhuma surpresa em ficarmos desorientados quando tratamos de algo tão fundamental, tão humano e tão constante na história como o trabalho. Por causa dos processos alienantes que caracterizam a nossa vida perdemos o contato e a compreensão com aquilo que nos “diferencia da natureza e que tem sido, por toda a história, a nossa marca mais decisiva: nossa capacidade de construir o futuro como resposta consciente às necessidades que identificamos em nossas vidas cotidianas.” (LESSA, 2005 p. 74). Perdemos o contato com a nossa essência porque perdemos o contato com o mundo, resultado imediato das nossas ações, capaz de revelar o que é essencial no homem.

Sentimo-nos como um brinquedo nas mãos da história como se ela tivesse vida própria e não se constituísse como um empreendimento humano, demasiadamente humano. Por isso, a tendência hoje de tratar o trabalho tão-somente a partir das suas manifestações mais imediatas, sem situá-lo historicamente, perdendo, assim, a conexão com a totalidade. Não obstante, o trabalho apenas pode ser a categoria “eterna do mundo dos homens porque assume, a cada instante da história, configurações distintas que são irreptíveis (portanto, únicas), pois portadoras de todo desenvolvimento do passado.” (LESSA, 2005, p. 75).

A seguir procuraremos apreender como se encontra vinculado o trabalho docente na pós-graduação e as relações sociais capitalistas e de que forma as mudanças na educação superior, sobretudo o modelo de pós-graduação no Brasil, vêm sendo regulamentados por padrões internacionais sub-reptícios ao processo de reestruturação produtiva do capital.

### **1.3.1 Crise no mundo do trabalho e trabalho docente na pós-graduação**

O trabalho docente na pós-graduação define-se segundo as políticas públicas educacionais que se originam, sobretudo, da ação do Estado. O Estado, por sua vez, segundo Silva (2008, p.28) estrutura-se e define suas ações e funções segundo o modo de produção capitalista, adequando-se às suas crises e ao seu desenvolvimento, uma vez que a materialidade do mundo determina a produção e a reprodução da existência humana em sociedade. É no contexto das grandes mudanças da economia global que as políticas educacionais são instituídas, afetando, assim, o trabalho docente na pós-graduação.

Para Silva (2008, p. 30), com base em Mandel (1978),

A sociedade capitalista é marcada pela penetração do capital na esfera da produção, diferentemente das sociedades anteriores, em que esse desempenhava um papel de mero intermediário. A seu ver, as principais características do modelo Capitalista são: a) separação do produtor dos meios de produção; b) concentração dos meios de produção sob forma de monopólio nas mãos de uma só classe social (burguesia); c) aparição de uma classe social que vende a sua força de trabalho (proletariado), que é *livre* para fazê-lo e que não possui outros bens.

O desenvolvimento das relações capitalistas de produção se constituiu e se consolidou como resultado da derrocada do feudalismo concomitante à elaboração do ideário liberal burguês. Para desmontar as fortes resistências do velho mundo em decomposição foi construído um potente arsenal teórico pela burguesia para legitimar o novo. Assim, como convinha ao incipiente regime, era necessário erigir alguns pilares, assegurados pela ideologia liberal, para sustentar a nascente sociedade em ascensão e, ao mesmo tempo, se livrar dos entraves institucionais herdados. São eles: “os princípios da individualidade, da liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia.” (XAVIER, 1990, p. 60-61).

O princípio da individualidade, que enfatizava a noção do único, como forma de ser histórica do sujeito, também trazia consigo a concepção da diferença natural entre os homens, que legitimaria posteriormente as desigualdades sociais geradas pela dominação capitalista. O princípio da liberdade, tão caro aos que lutavam por se emancipar do jugo medieval, capitaneado pela Igreja, traduzia-se no direito de viver em plenitude a diferença, no sistema que se instalava. O princípio da propriedade fechava e explicitava o sentido dos anteriores, apresentando-se como recompensa da capacidade e dos esforços individuais. Para atenuar a legitimação da desigualdade, o princípio da igualdade reportava à noção de justiça, mediante a igualdade de direitos. Daí decorre que a desigualdade é natural, mas deve ser justa. Oportunidades idênticas legitimam as diferenças como conquistas e derrotas individuais. Como não poderia deixar de ser, só um regime político e democrático poderia garantir esses direitos individuais, por meio da representação popular na elaboração e execução das leis. Desse modo, o ideário liberal corresponde e sustenta a racionalidade capitalista.

Portanto, o liberalismo designa uma filosofia política, fundada no valor da liberdade individual, mas descreve igualmente um conjunto de princípios ideológicos que orientam o funcionamento da economia ocidental. Esses princípios tem a sua origem e seu fundamento no liberalismo clássico, que se caracteriza por uma perspectiva de mundo que remonta, pelo menos, até Adam Smith.<sup>21</sup> Contudo, pode-se afirmar que os princípios basilares do liberalismo foram formulados ao longo do século

---

<sup>21</sup> “Escocês, um dos mais eminentes teóricos da economia clássica. Entre 1764-1766 morou na França, convivendo com Quesnay, Turgot e outros. Ao retornar a seu país, a preocupação com os fatores que produziram o aumento da riqueza da comunidade, o levaria a escrever, em 1776, sua obra célebre, *A Riqueza das Nações: investigação sobre sua Natureza e suas Causas*. A publicação do livro coincidiu com a Revolução Industrial e satisfazia aos interesses econômicos da burguesia inglesa. Nele, Smith exalta o individualismo, considerando que os interesses individuais livremente desenvolvidos seriam harmonizados por uma “mão invisível” e resultariam no bem-estar coletivo.” (SANDRONI, 2002, p. 565).

XVIII com [...] “os teóricos do Direito Natural como os pensadores que representam os antecedentes do pensamento político liberal, preocupados com a problemática da natureza e organização do poder em um momento em que se produziam transformações sociais.” (BIANCHETTI, 1996, p. 47).

Tais princípios podem ser assim sintetizados:

- O indivíduo é a fonte de seus próprios valores morais. Portanto, com um compromisso irrestrito com a liberdade pessoal, que supõe a não intervenção na busca de suas metas privadas;
- [...] “uma política de estrita liberdade econômica, que habitualmente se denomina *laissez faire*,”<sup>22</sup>
- Uma doutrina do governo limitado e restringido a garantir as funções básicas de organização e funcionamento da sociedade, de maneira especial, a liberdade, a segurança e a justiça.

Todavia, o liberalismo clássico entrou em crise no fim do século XIX e, particularmente nos EUA e no Reino Unido, o termo liberal começou a ser empregado com frequência para descrever um liberalismo intervencionista ou social. Ainda que liberal no sentido político, chegou a identificar-se com aquele que assumiu propensão pela intervenção do Estado para corrigir, de maneira particular, as injustiças sociais, uma vez que o Estado de Bem-Estar incorporava [...] “critérios outros que aqueles de mercado, isto é, critérios sobre a utilidade social de certos bens, a necessidade de padrões mínimos de saúde e educação, em suas decisões relativas à produção, à locação e consumo de bens.” (BIANCHETTI, 1996, p. 32).

O Estado de Bem-Estar, porém, deve ser compreendido como um conjunto de medidas e ações públicas que procuravam garantir a todos os cidadãos de uma nação o acesso a um mínimo de serviços públicos capazes de melhorar ou potencializar suas condições de vida. Tal conjunto de ações, referentes à intervenção direta das estruturas públicas na melhoria do nível da população e ao fato de que tais ações são reivindicadas pelos cidadãos como direito, devem ser situadas nos anos 20 e 30 do século XX. A Primeira Guerra Mundial, como mais tarde a Segunda, permite experimentar a maciça

---

<sup>22</sup> *Laissez-faire*. “Um termo francês que em tradução aproximada significa ‘permissão para fazer’, conta com duas principais definições sociológicas. É associado à descrição de Adam Smith sobre o papel ideal do Estado em relação ao capitalismo, que implica nada fazer e deixar que os capitalistas e os mercados regulem a si mesmos. Segundo o capitalismo do *laissez-faire*, a competição (concorrência) assegura que os bens que indivíduos querem comprar serão produzidos em abundância e vendidos aos preços que estão dispostos a pagar.” (JOHNSON, 1997, p. 134).

intervenção do Estado, tanto na produção (indústria bélica) como na distribuição (gêneros alimentícios e sanitários).

Mas, a grande crise de 1929 - o pior e o mais extenso período de recessão econômica do século XX, caracterizada por uma crise de superprodução, onde a oferta (mercadorias) era maior que a demanda (consumidores) -, com as tensões sociais criadas pela inflação e pelo desemprego provocam, em todo o mundo ocidental, um intenso aumento dos gastos públicos para a sustentação do emprego e das condições de vida dos trabalhadores.

Essa orientação política predominou até meados dos anos sessenta (1960), quando se constata uma considerável quebra da separação entre sociedade (ou mercado, ou esfera privada) e o Estado (ou política, ou esfera pública), tal como era constituída na sociedade liberal. Por isso, a singular relação estabelecida entre Estado e sociedade pelo *Welfare State* deixa de ser entendida em termos de equilíbrio, mas como elemento que levará à natural eliminação de um dos dois pólos.

Nesse contexto, a saída da crise fica entregue à capacidade de resistência das instituições, à sua autonomia em face das pressões de grupos sociais numa perpétua atitude reivindicativa. Esse panorama afeta o Estado Benfeitor na sua natureza e no seu fundamento, por causa da crise econômica e política que se instala nessa década, mudando de maneira radical a perspectiva da necessidade da intervenção do Estado.

Nessa conjuntura é que se insere a implementação de um novo e amplo processo de reestruturação do capital, com vistas a recuperar o seu ciclo produtivo, afetando intensamente o mundo do trabalho ao promover mudanças significativas na forma de organização da classe dos trabalhadores assalariados. Juntamente com o Estado Benfeitor entra em decadência o modelo de produção taylorista<sup>23</sup>/fordista<sup>24</sup> que vigorou na grande indústria ao longo do século XX. Assim, após um período bem sucedido de

---

<sup>23</sup> “Conjunto das teorias para aumento da produtividade do trabalho fabril, elaborados pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor. Abrange um sistema de normas voltadas para o controle dos movimentos do homem e da máquina no processo de produção, incluindo propostas de pagamento pelo desempenho do operário (prêmios e remuneração extra conforme o número de peças produzidas). O sistema foi muito aplicado nas medidas de racionalização e controle do trabalho fabril, mas também criticado pelo movimento sindical, que o acusou de intensificar a exploração do trabalhador e de desumanizá-lo, pois procura automatizar seus movimentos.” (SANDRONI, 1999, 592).

<sup>24</sup> “Conjunto de métodos de racionalização de produção elaborado pelo industrial norte-americano Henry Ford, baseado no princípio de que a empresa deveria adotar a verticalização, chegando a dominar não apenas as fontes das matérias-primas, mas até o transporte dos seus produtos. Para reduzir os custos a produção deveria ser em massa, e dotada de tecnologia capaz de desenvolver ao máximo a produtividade de cada trabalhador. O trabalho deveria ser também altamente especializado, cada operário realizando apenas um tipo de tarefa. E para garantir a elevada produtividade, os trabalhadores deveriam ser bem remunerados e as jornadas de trabalho não deveriam ser muito longas.” (Idem, p. 250).

acumulação de capitais, entre os anos de 1950 e 1960 que correspondem, igualmente, à crise do fordismo e do keynesianismo, o capital passa a dar mostras de um quadro crítico, que pode ser observado por alguns elementos como:

A tendência decrescente da taxa de lucro decorrente do excesso de produção; o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção; a desvalorização do dólar, indicando a falência do acordo de Breeton Woods; a crise do Welfare State ou do “Estado de Bem-Estar Social”; a intensificação das lutas sociais (com greves, manifestações de rua) e a crise do petróleo que foi um fator que deu forte impulso a esta crise. (PEDROSO, 2004, p. 1).

O método de produção do modelo taylorismo/fordismo pautava-se na separação entre gerência, concepção controle e execução. O que havia em especial em Henry Ford e que torna possível a distinção do fordismo (marcado pela categoria tempo) do taylorismo (marcado pela concepção de série) era o seu reconhecimento explícito de que a produção em massa significava consumo em massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, em suma, um novo tipo de sociedade democrática e racionalizada (PEDROSO, 2004). Ford lança, assim, os fundamentos de um sistema em que os próprios trabalhadores deveriam ser considerados também consumidores e não apenas como mão-de-obra empregada no limite de suas possibilidades.

Em síntese, salienta Pedroso (2004) que,

Podemos afirmar que o sistema taylorista/fordista caracteriza-se pelo: padrão de acumulação em massa, objetivando reduzir custos de produção bem como ampliar o mercado consumidor; produção homogeneizada e enormemente verticalizada obedecendo à uniformidade e padronização, onde o trabalho é robotizado, disciplinado e repetitivo; parcelando as tarefas, o que conduzirá o trabalho operário à desqualificação.

Repetir a mesma operação mecânica várias vezes por dia, não conduzia e, tampouco, incentivava qualquer crescimento intelectual, provocando inclusive a insatisfação com o trabalho, uma vez que não havia um processo de identificação com ele. O fordismo, então, estimulava o estranhamento entre trabalhador e trabalho.

Nesse ambiente, muitas insatisfações emergem dos indivíduos devido à rigidez desse modo de produção, uma vez que esse comportamento implicava a intensificação de trabalho extenuante e a eliminação do saber do indivíduo como elemento constitutivo do processo de trabalho. Constatase, a partir de então, “um movimento generalizado de lutas e resistências nos locais de trabalho, que havia se desqualificado e mesmo

destruído o saber daqueles trabalhadores de ofício, que tinham um determinado controle e autonomia no seu trabalho.” (PEDROSO, 2004, p. 2). A emergência da contradição entre autonomia e heteronomia, própria do processo de trabalho fordista, adicionada pela contradição entre produção e consumo, intensificava os pontos de saturação desse modelo.

Por conseguinte, os movimentos sociais, as mobilizações nas ruas e nas fábricas, tornam o fordismo improdutivo. Por isso, à medida que crescia o acirramento das lutas de classes e a recusa dos trabalhadores a submeter-se à gestão fordista, implicava, igualmente, numa crise do regime de acumulação intensiva, possibilitando a visualização de uma crise de caráter estrutural.

Da crise do modelo fordista, nasce um novo modelo, fundamentado em fórmulas inovadoras no objetivo de superar as falhas do taylorismo/fordismo. Esse modelo, chamado de toyotismo<sup>25</sup>, estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado. O toyotismo é uma resposta à crise do fordismo nos anos 1970. Ao invés do trabalho desqualificado, o operário torna-se polivalente. Ao invés da linha individualizada, ele se integra em uma equipe. Ao invés de produzir veículos em massa para pessoas que não conhece, ele fabrica um elemento para a satisfação da equipe que está na seqüência da sua linha. (ANTUNES, 2000, p.36).

O modelo toyotista elabora um discurso voltado para a valorização do trabalho em equipe, da qualidade no e do trabalho, da multifuncionalidade, da flexibilização e da qualificação do trabalhador, valores e dispositivos organizacionais, tais como programa

---

<sup>25</sup> “Por ter surgido num momento de crise da organização taylorista-fordista, o toyotismo tende a ser considerado um modo de organização pós-fordista. Mas, tanto o taylorismo/fordismo, como o toyotismo, são partes da Segunda Revolução Industrial (que se caracterizou pela utilização científica da matéria viva, o trabalho vivo). Todos eles, em maior ou menor proporção, estariam preocupados com o controle do elemento subjetivo no processo de produção capitalista. Apesar do toyotismo pertencer à mesma lógica de racionalização do trabalho, o que implica considerá-lo uma continuidade com respeito ao taylorismo/fordismo, ele tenderia, nesse caso, a surgir como um controle de novo tipo do elemento subjetivo da produção capitalista que estaria posto no interior de uma nova subsunção real do trabalho ao capital – o que seria, portanto, uma descontinuidade com relação ao taylorismo/fordismo (é o que Fausto denominou subordinação formal-intelectual – ou espiritual – do trabalho ao capital). Por isso, é a introdução da nova maquinaria, vinculada à III Revolução Tecnológica e Científica, o novo salto da subsunção real do trabalho ao capital, que exige, como pressuposto formal ineliminável, os princípios do toyotismo, em que a captura da subjetividade do trabalho é uma das pré-condições do próprio desenvolvimento da nova materialidade do capital. As novas tecnologias microeletrônicas na produção, capazes de promover um novo salto na produtividade do trabalho, exigiriam, portanto, como pressuposto formal, o novo envolvimento do trabalho vivo na produção capitalista”. Verbete publicado no **Dicionário Crítico da Mundialização** (com versão on-line em português e francês) publicado pelo GERM – Group d’études et de recherches sur les mondialisations. (www.mondialisation.org) (2004).

de gerenciamento pela qualidade total, *just-in-time/kanban*, a terceirização e novas formas de pagamentos capazes de promover a emulação do trabalho. (CORIAT, 1994). Assim, toyotismo é a ideologia orgânica da administração da produção capitalista sob a mundialização do capital, adequada às necessidades da acumulação do capital na época da crise estrutural de superprodução e a nova base técnica da produção capitalista.

Ele pode ser considerado o momento predominante do novo conjunto de medidas implícitas no processo de reestruturação capitalista que afeta as empresas capitalistas por possuir como vínculo essencial o seqüestro da subjetividade do trabalho pela lógica do capital. (ALVES, 1999). Seu pressuposto político (e ideológico) é o desmonte do sindicalismo classista capaz de se contrapor à lógica (e aos valores) do capital na produção.

Na verdade, o toyotismo é a expressão plena de uma ofensiva do capital na produção. É um dispositivo organizacional e ideológico que busca debilitar (e anular) o caráter antagônico do trabalho no seio da produção do capital. Sob determinadas condições, é o resultado sócio-histórico de um processo de intensa luta de classes, em que ocorreram importantes derrotas operárias, que tornaram possível a introdução de uma nova organização social da produção (o exemplo do país capitalista de origem do toyotismo, o Japão). (ANTUNES, 2000; GOUNET, 1999).

O toyotismo tornou-se adequado às condições de uma transição para a pós-grande indústria (FAUSTO, 1989) e à consolidação do *trabalho imaterial* na esfera produtiva, que exige uma nova forma de cooperação complexa na produção capitalista, com a subjetividade do trabalho tornando-se seu fulcro essencial (LAZZARATO, 1997). Oculta, porém, conforme a posição de Mészáros (2006), a exploração, a intensificação e a precarização do trabalho, inerentes à busca desenfreada do lucro pelo sistema de metabolismo social do capital, que, por não ter limites, configura-se como ontologicamente incontrolável.

Desse modo, a ideologia do neoliberalismo emerge como uma reação política e teórica enfática contra o Estado de Bem-Estar ou intervencionista e à necessidade de se implementar um amplo processo de reestruturação do capital, com vistas a recuperar o seu ciclo de produção nascidos também da crise do modelo fordista/taylorista, que promoveram mudanças importantes na forma de organização do trabalho. O neoliberalismo é uma superestrutura ideológica e política que acompanha uma transformação histórica do capitalismo moderno.



O neoliberalismo é um corpo de doutrina coerente, “autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional.” (ANDERSON, 1995, p. 22). Ou seja, um programa de reformas e ajustes estruturais de efeito ampliado pelo monopólio da ciência e das novas tecnologias, o “que possibilitou uma expansão do capital até atingir a atual etapa de globalização”. (CORRÊA, 2000, p. 39).

O texto de Hayek “O Caminho da Servidão” trata “de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciando como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política” (ANDERSON, 1995, p. 9). Dessa forma, torna-se evidente que a pretensão de Hayek era combater o keynesianismo e o solidarismo que imperavam, a fim de preparar os fundamentos de um capitalismo diferente, totalmente livre de regras para o futuro. Para esse teórico, o igualitarismo promovido pelo Estado de Bem-Estar “destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos.” (ANDERSON, 1995, p. 10).

Durante um período considerável essas idéias ficaram em latência, mas a partir da década de 1970 chega a crise do modelo econômico pós-guerra, fazendo o mundo capitalista avançado cair numa profunda e longa recessão. Sua intensidade é tão profunda que levou o capital a desenvolver “práticas materiais da destrutiva auto-reprodução ampliada ao ponto em que fazem surgir o espectro da destruição global, em lugar de aceitar as requeridas restrições positivas no interior da produção para satisfação das necessidades humanas”. (MÉSZÁROS, 1989, p.103). Para o neoliberalismo, as políticas sociais implementadas no Estado de Bem-Estar Social, baseadas numa maior distribuição de renda, se constituem num saque à propriedade privada, “além de serem um obstáculo ao livre andamento do mercado, visto que os impostos oneram a produção.” (PERONI, 2006, p. 13).

Por fim, é atribuído à intervenção do Estado o desemprego em massa e a debilidade do crescimento, uma vez que se começa, então, a [...] “manifestar-se um estancamento econômico, acompanhado de um processo de estagflação<sup>26</sup>, que reflete a existência de problemas estruturais no padrão de acumulação do crescimento.”

---

<sup>26</sup> “Situação na economia de um país na qual a estagnação ou o declínio do nível de produção e emprego se combinam com uma inflação acelerada. O fenômeno contraria a teoria clássica segundo a qual a inflação tenderia a declinar com o aumento do desemprego. Fenômeno típico do pós-guerra, a estagflação tem se acentuado em quase todas as economias capitalistas desenvolvidas depois da chamada crise do petróleo (1973-1975)”. (SANDRONI, 2002, p. 221).

(BIANCHETTI, 1996, p. 29). Esse cenário corrobora com a posição de Milton Friedman, para quem [...] “a intervenção governamental é maléfica em si, afinal os grandes avanços da civilização (...) nunca vieram de governos centralizados.” (FRIEDMAN, 1985, p. 13). Assim, fica exposta à crítica o fracasso das políticas estatais, colocando em questão a eficiência do setor público na produção de serviços sociais.

Historicamente, a regulação das relações de trabalho esteve fortemente ancorada ao Estado. Por essa razão, a retirada da relação do Estado com o mercado de trabalho suscitou uma situação de turbulência moral. (BEYNON, 1998, p. 36). As reformas neoliberais adquiriram várias formas e matizes, mas alguns elementos estiveram presentes em todas elas: assim como a “remercantilização da força de trabalho, a contenção ou desmontagem dos sindicatos, a desregulação dos mercados de trabalho e a privatização de muitos serviços sociais que estiveram previamente em mãos do Estado.” (FIORI, s/d, p. 13).

A crise fez com que o modo de produção capitalista implementasse um vasto processo de reestruturação, visando a recuperação do ciclo de reprodução do capital, afetando a classe trabalhadora tanto na sua materialidade, a sua forma de ser, quanto na sua dimensão subjetiva, ideológica, política e dos valores que sustentam e orientam suas ações práticas concretas. Com esse acontecimento, foi propagada, por causa da derrocada dos países que tentavam uma transição para o socialismo, no interior do mundo do trabalho e em significativos contingentes da classe trabalhadora, a idéia do fim do socialismo e, conseqüentemente, de maneira sub-reptícia, o fim do marxismo.

Aproveitando-se desse fato, os países capitalistas centrais, dada a derrocada do socialismo, começaram a diminuir drasticamente as conquistas e os direitos dos trabalhadores. Paralelamente a isso, a social-democracia de esquerda subordinou-se à ordem do capital. Esta domesticação da social-democracia repercutiu significativamente na esquerda sindical e, conseqüentemente, no interior da classe trabalhadora. Esse processo, intensificado, como dito acima, pela expansão do neoliberalismo nos anos 1970, fez com que a social-democracia atuasse com uma agenda próxima da agenda neoliberal.

Por isso, apoiado na obra de Antunes (2000, pp. 137-156), para completar o estudo da reestruturação produtiva, o ideário neoliberal, implementado pelos países capitalista, acelerou o processo de:

1. Privatização, inicialmente nos países centrais e depois nos periféricos e subordinados;
2. Minimização do estado;
3. Rebaixamento e pilhagem dos direitos sociais dos trabalhadores;
4. Alinhamento das políticas monetárias e fiscais ao BIRD e FMI (organismos mundiais de hegemonia do capital);
5. Combate intenso e violento contra o sindicalismo classista;
6. Resistência e animosidade clara e direta contra qualquer proposta oposta aos valores e interesses do capital, principalmente a proposta socialista;
7. A veiculação e inculcação de um subjetivismo e individualismo radical etc. (ANTUNES, 2000).

Como resposta à crise estrutural do capital, algumas mudanças fundamentais vêm ocorrendo na passagem do século XX para o XXI. As mutações no processo de produção têm uma importância central dada sua implicação no processo de trabalho.

As transformações pelas quais passou e passa o processo de produção criaram uma classe trabalhadora mais complexificada, fragmentada e heterogênea. Se na elaboração marxiana o trabalho, como vimos neste capítulo, é o ponto de partida de humanização do ser social, na sociedade capitalista, tal como se objetiva, “o trabalho é degradado e aviltado. Torna-se estranhado. O que deveria se constituir na finalidade do ser social – a sua realização *no e pelo* trabalho – é pervertido e depauperado.” (ANTUNES, 2000, pp. 125-126). Existem, agora, barreiras sociais que impedem o desenvolvimento da personalidade humana.

Ao invés de o processo de trabalho possibilitar a produção e a reprodução da existência humana, se converte em meio de subsistência. “A força de trabalho torna-se, como tudo, uma mercadoria, cuja finalidade vem a ser a produção de mercadorias” (ANTUNES, 2000, p. 126), reafirmando a tese de Marx segundo a qual a produção de mercadoria se revela como a precariedade e perversidade do trabalho na sociedade capitalista.

Há uma instrumentalização do trabalho: de fim e primeira necessidade para a realização humana, torna-se apenas uma mediação, um meio. O trabalho se transforma em força de trabalho quando se torna uma mercadoria que pode ser comprada e vendida. Para que se transforme em mercadoria é necessário que o trabalhador seja desvinculado de seus meios de produção, ficando apenas com sua força de trabalho para vender.

Houve, como não podia deixar de acontecer, repercussões no Brasil desse movimento histórico, uma vez que o país se ajustou a esse processo conservador mundial. Para compreender isso, faremos uma breve análise dos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

São muitas e abundantes as críticas ao período Cardoso tanto na dimensão social, cultural e educacional como, principalmente, no âmbito econômico. Todas elas apontam na direção de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma subordinada e associada aos organismos internacionais, “gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a idéia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 10). Ainda que o governo Fernando Cardoso tenha implementado uma política antiinflacionária, como Ministro da Fazenda no governo Itamar Franco que lhe garantiu a vitória no primeiro turno das eleições presidenciais de 1994, prevaleceu, em seu governo, uma política fiscal e monetária conservadora orientadas pelo princípio do neoliberalismo.

Ao analisar o período, Sguissardi (2006) apresenta argumentos concentrados na reforma do Estado de Bem-Estar Social (Welfare State), demarcando as recentes transformações do capitalismo, “as quais incidem em mudanças nos sistemas de proteção social e configuram um conjunto de reformas, induzidas por organismos internacionais, em uma clara orientação pró-mercado”. (GONÇALVES, 2005, p. 2). Sguissardi (2006) enfatiza que a integração do país à economia mundial se realiza por meio de uma diminuição das funções do Estado - de maneira especial quando este é percebido como provedor de serviços sociais, entre eles, a educação -, e um aumento do papel atribuído ao mercado na destinação de recursos. Segundo Sguissardi (2006, p. 1026):

As medidas recomendadas, como se sabe, foram: déficit público, ajuste fiscal, privatização, liberação/ajuste de preços, desregulamentação do setor financeiro, liberação do comércio, incentivo aos investimentos externos, reforma do sistema de previdência/seguridade social e reforma, desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho

Em relação à educação, Sguissardi (2005, p. 192-193) destaca que:

A crise do Estado do Bem-Estar e do Estado Desenvolvimentista, tanto nos países centrais como nos da periferia, marca o início do talvez mais crucial dilema para a universidade estatal pública na

modernidade: diante dos constrangimentos econômico-financeiros e da nova concepção da economia, de Estado e dos direitos ou serviços públicos, verse identificada como bem público ou privado/mercantil. É a multissecular identidade universitária que está em jogo.

A síntese a que se chega é que o período do governo Cardoso, do ponto de vista econômico e social, tenha sido o mais o mais medíocre e o que apresentou o maior retrocesso nas áreas citadas. O Brasil foi desapropriado, descentralizado e privatizado, tornando-se, assim, seguro para o capital.

A vitória de Lula nas eleições presidenciais de 2002 criou uma enorme expectativa em torno de transformações no âmbito das políticas sociais brasileiras, mas isso não aconteceu. O novo governo, para espanto de e perplexidade de alguns observadores, não só manteve os pilares do modelo capitalista liberal, como aprofundou alguns aspectos desse modelo. Para Boito Júnior (2006, p. 10):

Os membros da equipe governamental não tocaram na herança neoliberal de FHC: a abertura comercial, a desregulamentação financeira, a privatização, o ajuste fiscal e o pagamento da dívida, a redução dos direitos sociais, a desregulamentação do mercado de trabalho e a desindexação dos salários.

Na verdade, o governo avançou no mesmo rumo estabelecido pelos governos anteriores de Collor de Mello e Cardoso, pelo FMI e pelo Banco Mundial como, por exemplo, a criação da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA) e a política de juros elevados, a prioridade dada ao setor bancário da grande burguesia interna.

A tese que unifica alguns intelectuais e militantes decepcionados com o governo Lula é de que tratou-se de um governo neoliberal, parecendo-se muito mais com um terceiro mandato de Fernando Henrique Cardoso. No horizonte das “classes trabalhadoras, o primeiro ponto de apoio do qual dispôs o governo para manter o modelo neoliberal é o setor que representa o núcleo duro do novo sindicalismo.” (BOITO JÚNIOR, 2003, p. 15).

Essa orientação neoliberal configurou-se como uma traição aos trabalhadores, ao abrir uma crise sem precedentes na esquerda brasileira. Para Silva (2008, p. 43) a passagem do governo de Cardoso para o governo Lula representou um deslocamento político, todavia foram preservadas e fortalecidas, de forma contraditória, idéias e práticas do governo Cardoso.

Dantas e Sousa Júnior (2009, p. 5) ressaltam que, não obstante a decepção de parcela da população, governo Lula, contraditoriamente, introduziu importantes

alterações na política social, uma vez que suas orientações sofreram uma mudança no tempo, principalmente, quanto às políticas sociais, aí contemplada a educação. O governo Lula partiu da idéia de regulação com concentração social para elaborar uma nova agenda para o país, resgatando o papel do Estado como articulador e condutor de políticas, aumentando o investimento orçamentário, sobretudo das políticas assistencialistas. Para Dantas e Sousa Júnior (2009, p. 5),

A grande inovação institucional que aparece como conseqüência desse processo é o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, que foi criado em 2003 a partir de demanda de parte das entidades representativas de parte do empresariado (PNBE, IEDI) e dos trabalhadores (centrais sindicais) no intuito de participar da elaboração das estratégias de desenvolvimento postas em prática pelo Estado Nacional.

A criação desse espaço institucionalizado para negociação de pactos entre diferentes atores sociais e o governo expressa-se como uma tentativa de organização do capital, ao gerar um compromisso de classes. Emerge, assim, um novo modelo de desenvolvimento que tem como ponto de partida um novo papel atribuído ao Estado, capaz de controlar e coordenar o sistema econômico. Nessa perspectiva, Cavalcante (2003, p. 19-20):

Percebe o governo Lula como um governo bifronte. Seria um governo que parte de uma base popular e sendo social-democrata na sua natureza é também “pluripartidário na composição e conectado com o setor privado na formulação estratégica”. O governo Lula seria bifronte porque seria conservador na economia e reformador na política, configurando assim, um “dualismo que atende ao imperativo prático de quem quer trabalhar com taxas razoáveis de governabilidade.

Essa condição ambivalente e contraditória que apresenta o governo Lula tem sua expressão objetiva também em sua política para educação superior e, conseqüentemente, no trabalho efetivo dos profissionais da pós-graduação. O “processo de retomada de certas atribuições do Estado, considerando-se em especial a expansão da educação superior, é atravessada por contradições.” (SILVA, 2008, p. 44). Porém, o tema da política para educação superior no governo Lula fica introduzido para futuras pesquisas.

Importa agora, verificarmos de maneira objetiva como se apresenta efetivamente a categoria trabalho no contexto da docência na pós-graduação brasileira e como a crise

no mundo do trabalho em geral, reflete concretamente nessa categoria. Para tanto, cremos ser oportuno realizarmos duas tarefas fundamentais: primeiro, compreender qual é a concepção que os docentes da pós-graduação têm do seu trabalho e, em seguida, verificarmos se essa concepção se objetiva no processo de trabalho dos docentes.

#### **1.4 A percepção do trabalho docente na pós-graduação na visão dos pesquisadores**

A natureza em si mesma não pode garantir a existência humana. A existência humana não se apresenta como uma dádiva natural. Os próprios homens devem produzi-la por meio do trabalho. Isso quer dizer que o homem se faz homem; ele não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele deve aprender a se produzir como homem. Assim como ele deve aprender a ser homem, ele deve aprender a produzir sua própria existência. Portanto, “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo”. (SAVIANI, 2007, p. 154). Nesse sentido, a origem da educação corresponde à origem do homem.

Existe, nesse caso, uma relação de identidade na relação entre trabalho e educação. No próprio ato de produzir a sua existência os homens aprendiam a produzi-la. No trabalho eles aprendiam a trabalhar. Atuando sobre a natureza, os homens se auto-educavam e educavam as novas gerações, relacionando-se uns com outros. Assim, como indica Saviani (2007, p. 154), a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos que são validados pela experiência, configurando-se como um singelo processo de aprendizagem. Nesse processo, aqueles elementos validados pela experiência e confirmados pela eficácia são preservados e transmitidos às novas gerações, como forma de manutenção e continuidade da espécie. Os que não são confirmados são afastados.

A análise do trabalho docente na pós-graduação, produto histórico da atividade produtiva, também precisa ser pensado com base nas determinações fundamentais que são as relações de trabalho e as relações sociais de produção. Problematizar o sentido do trabalho docente na pós-graduação é problematizar, igualmente, o sentido desse ser esse ser humano concreto. Por isso, problematizar o trabalho docente na pós-graduação equivale a problematizar o sentido da existência do trabalhador docente da pós-graduação. Como o trabalho se revela como um processo que permeia e confere o ser homem do próprio ser humano, constituindo, assim, sua especificidade, ele não pode ser

entendido apenas, e de forma restritiva, “como uma ocupação, um mero fazer, um emprego, uma questão de sobrevivência ou de ascensão.” (SILVA, 2008, p. 88). Nesse sentido, torna-se importante investigar o que os docentes têm a dizer sobre seu trabalho e de que maneira se vêem e sentem nesse processo.

O trabalho docente na pós-graduação está fundamentado no ensino, na pesquisa, orientação e extensão. Contudo, ele é cobrado e exigido para além dessas atividades, como expressa a professora PP1, quando afirma que,

*O trabalho do professor na pós-graduação envolve todas essas situações. Necessariamente, o professor hoje, na pós-graduação, é cobrado além da atividade de docência. Ele deve ministrar aulas e, dentro de cada programa, pelo menos uma vez por ano, ele deve oferecer sua disciplina. Ele tem que ter orientação; nos Programas a gente tem um limite de oito orientandos para cada orientador; muitas vezes esse limite é ultrapassado e isso, vamos dizer, não é bem visto pelos órgãos de avaliação, mas muitas vezes as exigências do Programa acabam determinando que isso aconteça. Muitas vezes o professor tem orientação aqui e orientação fora, em outra instituição. Então, docência e orientação são centrais nos encargos dos docentes da Pós. (grifos nossos).*

O “tripé” formado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão constitui, segundo o artigo 207 da Constituição brasileira<sup>27</sup>, o eixo fundamental da universidade brasileira e, por conseguinte, a razão de ser da pós-graduação, que obedece ao princípio da indissociabilidade. Comentando esse assunto, a professora PB2 se posiciona afirmando que para descrever o processo, ela pode,

*Separar em três momentos que são interligados: a docência especificamente, que são aulas, que inclui as disciplinas que eu ministro na pós-graduação; eu tenho fundamentalmente uma disciplina comum no Doutorado [...] E basicamente é estudar para me preparar, principalmente no Doutorado. No Doutorado eu costumo dizer que nós não preparamos aula, nós nos preparamos para a aula, porque você não sabe o que é...*

A indissociabilidade apresenta-se como o princípio que orienta a qualidade da produção, por definir como fundamental e necessária a tridimensionalidade do quefazer do ensino superior. Porém, essas três expressões referem-se às atividades – e não aos

---

<sup>27</sup> Assim assegura o artigo 207: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. – Brasília – Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008, p. 136).



objetivos – por meio das quais a universidade procura objetivar suas funções e atribuições na sociedade.

Referindo-se exclusivamente à dimensão do ensino, PP2 relata que na pós,

*Você tem que oferecer uma disciplina pelo menos uma vez a cada três anos, essa que é a regra. Então, aqui como nós somos poucos a gente ministra aula... Está bem dividido, por exemplo, o curso tem quinze encontros, então eu dou cinco aulas, a outra dá cinco, então não é tão pesado.*

Ainda que esteja tratando do tema do ensino, no final de sua exposição o professor ressalta o caráter indissociável do ensino e da pesquisa ao terminar afirmando que,

*Depois tem o trabalho de pesquisa, que daí é assim: a pesquisa individual ou pesquisa coletiva, às vezes tem as duas, tem um grupo de pesquisa, tem as reuniões das atividades do grupo de pesquisa.*

A pós-graduação, como se revelou na concepção dos professores entrevistados, atribui centralidade ao processo de pesquisa, revelando-a como lugar substantivo de produção do conhecimento. Por isso, na pós-graduação é imprescindível a construção de práticas investigativas, uma vez que a prática sistematizadora da investigação científica encontra nela o seu *ethos* natural, dado que a própria pesquisa é sua atividade específica. Esse caráter de primazia é reforçado pela professora PB2 quando revela sua concepção de pós-graduação:

*Ser pesquisadora, na concepção que eu tenho de curso de pós-graduação, é essencial para que eu possa fazer as outras.*

Assim, a realização de uma pesquisa científica é objetivo fundamental dos pós-graduandos, pois a pesquisa deve ser situada no âmago do investimento acadêmico exigido pela pós-graduação. Nesse sentido,

*A gente se prepara para a aula. Isso me toma muito tempo porque eu não apenas releio as leituras que eu recomendo para os alunos, todas, como leio outras em relação a isso, ressalta o professor.*

É, doravante, a produção do conhecimento por meio da pesquisa, articulada à formação de novos pesquisadores, a justificativa substantiva que fundamenta a razão da existência da pós-graduação. Isso impõe à pós-graduação a necessidade de

“fundamentação teórica, de reflexão sistemática, de levantamento de dados empíricos, documentais ou históricos” (SEVERINO, 2009, p. 16), que permitam o desvelamento dos sentidos da realidade. Por isso, segundo PB2, é fundamental no labor docente:

*Estudar o referencial teórico, aprofundando-o, coletar os dados, relacionar arquivos com a história [...] dentro disso, você vai formando uma produção e chegando às produções, artigos.*

Mas, é importante ressaltar que os programas de pós-graduação *stricto sensu*, se justificam fundamentalmente pelo avanço do conhecimento e não somente em razão da necessidade de assimilação dos procedimentos e resultados da pesquisa.

Na pós-graduação o que está em pauta é a abordagem de problemas específicos, alicerçado num empenho de fundamentação teórica antecedido por um criterioso trabalho de pesquisa e reflexão. A professora PB2 descreve esse processo da seguinte forma:

*[...] Eu levanto as questões com as quais eu estou trabalhando. Mas a rotina é a mesma: leitura, releitura, organização de questões e a aula em si. Então é parte docência e estudo em sentido estrito.*

Por isso, a pós-graduação não prioriza o trabalho de escolarização<sup>28</sup>, uma vez que ela é o lugar da pesquisa, da produção do conhecimento novo. Na afirmação de Severino (2009, p. 16), a escolaridade deve ser praticada como ferramenta necessária à atividade de pesquisa. Na pós-graduação,

*Mais do que ser um professor pesquisador é necessário ser pesquisador docente,*

revela PB2, ressaltando a dimensão da pesquisa como momento fundante e fontal do trabalho docente na pós-graduação.

Todavia, apesar dessa dimensão de anterioridade ou, ao menos, de prioridade dada à pesquisa, ao serem perguntados sobre a atividade que mais gostariam de se

---

<sup>28</sup> O termo escolarização, nesse contexto, deve ser entendido em relação às práticas que oferecem os subsídios necessários e fundamentais à atividade de pesquisa. Assim, como a pós-graduação se caracteriza como o lugar de pesquisa, de produção de conhecimento novo, mediante construção permanente e sistemática, ela não pode e deve priorizar o que Antônio Joaquim Severino (2009) chama de escolarização.

dedicar os professores foram unânimes em responder que prefeririam justamente o trabalho de pesquisa. A professora PB2 revela esse desejo ao afirmar que:

*Gostaria de me dedicar mais, porque considero que essa é uma escolha, você ser pesquisador é uma escolha, e pesquisador produzindo texto. Eu gostaria de me dedicar mais a ela, porque é dela que eu me alimento para as outras atividades, tanto as de orientação como as de docência. Nesse sentido, gostaria de me dedicar mais às atividades de pesquisa. Teoricamente você tem uma carga-horária que é para pesquisa, mas à medida que você é atropelado pela quantidade, essa é outra questão, eu tenho uma quantidade (...)*

Como o relato acima esclarece, o elemento definidor da pós-graduação *stricto sensu* é a pesquisa, “a qual determina o objetivo a ser alcançado para o qual o ensino concorre como uma mediação destinada a dispor e garantir os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa que será a pedra de toque da formação pretendida”. (SAVIANI *apud* BIANCHETTI; MACHADO, 2006, p.137). Por isso, ao aluno da pós-graduação é exigência essencial à apreensão de referências epistemológicas para que se possa, pesquisando, construir o conhecimento no campo da ciência. Desse modo, o elemento central em torno do qual se deve organizar a pós-graduação é a pesquisa, dado que o seu objetivo primeiro é a formação do pesquisador.

Dada essa centralidade da pesquisa, Saviani (*apud* BIANCHETTI; MACHADO, 2006, p. 158) ressalta que a orientação deve ser tratada como o problema nevrálgico do sistema de pós-graduação. Se a razão de ser da pós-graduação *stricto sensu* é formar pesquisadores, o que supõe a experiência efetiva de pesquisa, que se objetiva no processo de elaboração da dissertação no mestrado e da tese no doutorado, “segue-se que o ponto nodal do sistema de pós-graduação reside na questão da orientação”. (SAVIANI *apud* BIANCHETTI; MACHADO, 2006, pp. 158).

Nesse sentido, o processo de orientação é condição indispensável para que o pesquisador iniciante possa dar, com segurança, os passos essenciais para dominar a pesquisa adquirindo paulatinamente, ao fim do processo de formação, a necessária autonomia intelectual. A orientação ocupa, dessa forma, papel central no sistema de pós-graduação. Confirmando a posição de Saviani, PP2 finaliza afirmando:

*Que a gente se divide nessas três atividades, a última é a mais pesada, que é orientar.*

Talvez o termo pesada esteja se referindo à importância da atividade no contexto em que se encontra o docente e, mais ainda, os discentes. A professora PP1 ao expor as características particulares do Programa de pós-graduação onde exerce a docência relata que:

*Poderia dizer com segurança que a atividade do Mestrado que mais toma tempo do docente é a orientação.*

Isso ocorre por motivos justificáveis, que serão expostos em outro momento. Talvez, o motivo mais evidente esteja vinculado à diferença de perfil dos pós-graduandos que ingressam nos programas de universidades públicas e nos programas das universidades privadas. Por isso, ressaltando a especificidade do seu Programa, a professora PP2 revela que:

*Aqui, em muitas situações o orientador senta com o mestrando para fazer esse levantamento, vai para um evento e compra o livro para o seu orientando, e por aí fora. E a leitura, correção, devolução; as muitas revisões do texto da dissertação também é uma atividade que toma muito tempo no caso dos alunos do nosso Programa.*

Confidenciando sobre a sua experiência na elaboração da tese de Doutorado, PP2 reforça sua posição afirmando que há casos em que o orientador vai ler o trabalho apenas quando ele já está pronto pra ser encaminhado para a defesa. E alguns nem lêem.

*Muitos dos nossos ex-orientandos, que fizeram Mestrado aqui e estão fazendo Doutorado em várias outras instituições relatam que a orientação é totalmente diferente. Não existe esse acompanhamento tão atento e continuado do aluno que geralmente fazemos aqui.*

Possivelmente, o professor que esteja começando seu trabalho na pós, dispenda maior tempo com a docência porque está se organizando para trabalhar uma nova disciplina e também porque seus encargos de orientação são mínimos nesses primeiros tempos. Mas, para PP1,

*Quem já está há mais tempo na pós e que tem uma disciplina consolidada – mesmo que o professor esteja o tempo todo revendo a sua disciplina, trazendo novos aportes para sua disciplina, mas isso não gera maior ansiedade, não gera maior desgaste, nem lhe consome tanto tempo. Ao que parece, a docência com todos os seus encargos não toma tanto tempo. Eu vejo mesmo a orientação, que envolve todo o trabalho de acompanhamento da produção da dissertação como a atividade que demanda mais tempo.*

Em seguida, ao lado disso temos a produção, que resulta do trabalho ao longo do tempo. Na verdade, os grupos de pesquisa se consolidam também em função dessa exigência cerrada de produção: participação em evento, publicação de artigo, de livros, capítulos, etc. Em tom de crítica, a professora PP1 afirma que:

*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 tranquilo para os nossos colegas.*

O trabalho, como acenamos alhures, se caracteriza sempre por sua dimensão social, pois todas as vezes em que eu desenvolvo uma atividade, inclusive a científica, mesmo que individualmente e sem uma direta associação com outro ser humano, é como indivíduo que a realizo. Existir é uma atividade social e a existência uma realidade socialmente construída. Por isso, “o que eu próprio produzo é para a sociedade que eu produzo e com a consciência de agir como social.” (MARX, 2005, p. 140).

Neste contexto, a extensão aparece didaticamente como a terceira dimensão do fazer acadêmico, como resposta às demandas, críticas e pressões vindas de setores da sociedade. Ela se refere “à dimensão social da universidade que tem por função a tarefa de realizar a socialização do conhecimento visando a atender às necessidades da sociedade” (MOROSINI, 2006, p. 197). A extensão universitária se trata de um processo educativo, cultural e científico que vincula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e torna viável a relação transformadora entre a universidade e a sociedade.

Nesse sentido, “a extensão é um via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da *práxis* de um conhecimento acadêmico” (BOTOMÉ, 1996, p. 83). Assim, ao retornar à universidade, os docentes e os discentes serão portadores de um novo aprendizado que, uma vez tornado objeto de reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento, dado o confronto estabelecido com a realidade local ou regional.

Por conseguinte, nessa relação não são apenas as comunidades que são beneficiadas por terem seus saberes levados em conta. A própria universidade se renova e se transforma nesse processo. Provavelmente, o ensino, é a dimensão que mais ganhe relevância e significado para a comunidade acadêmica e, por isso, a que mais se renove quando se encontra integrado ao conhecimento produzido por meio da pesquisa e das demandas da sociedade, levados em conta nas atividades de extensão.

Desse modo, “ensinar termina por ser uma atividade que, ao mediar a pesquisa e a extensão, enriquece-se e amadurece nesse processo” (MOITA; ANDRADE, 2009, p. 5). Uma vez integrado ao seu ensino, a pesquisa e a extensão, o professor universitário mantém-se em contato dialógico e dialético com as transformações recentes que o conhecimento científico exerce e sofre na sua relação com a sociedade. Toda pesquisa e toda extensão universitária se encontram vinculadas ao ato de ensinar, que vinculado às demandas sociais, torna-se mais crítico e comprometido com as mudanças sociais necessárias. A extensão opera no sentido de transformação social, ao se colocar como espaço estratégico para promover diversas práticas integradoras entre as áreas do conhecimento.

Por isso, à semelhança do que acontece com a pesquisa, a extensão não deve ser tematizada como uma dimensão obrigatória apenas, mas antes, como uma atividade “que decorre naturalmente desse compromisso social de uma instituição orientada pela superação das distâncias entre os saberes científico e popular” (MOITA; ANDRADE, 2009, p. 5). Assim, a extensão e a pesquisa orientadas pelo princípio da indissociabilidade, tornam-se corolários naturais da docência na pós-graduação.

Não obstante, apesar da importância atribuída à extensão pela pós-graduação, os critérios adotados pela política de avaliação da CAPES acabam não contemplando essa dimensão, da mesma maneira que contemplam a pesquisa e a produção. Para o professor PP3:

*Todo o trabalho de extensão acaba não tendo lugar no currículo lattes. Eu hoje produziria muito mais, de acordo com a CAPES, se deixasse de ir às aldeias e parasse as atividades que temos com as populações indígenas, sentasse aqui e escrevesse. Agora que sentido tem isso? Ao mesmo tempo, contraditoriamente, se fala cada vez mais em valorizar a extensão, a inserção dos programas de Pós-graduação nas realidades regionais e tudo mais. Isso não é avaliado. Só a produção mesmo. Produção, papel. Só papel. Isso eu acho que é fatal. Então, você tem os grandes pesquisadores, alguns que eu vejo, são produtores de papers.*

## 1.5 O processo de trabalho na pós-graduação na perspectiva dos pesquisadores

O trabalho docente na pós-graduação está basicamente vinculado a ministrar disciplinas, que dentro de cada programa deve ser oferecida pelo menos uma vez no ano; às orientações que são limitadas a oito para cada orientador e, por fim, à atividade de pesquisa que é inerente à pós-graduação. Esses três momentos não podem ser separados, pois se encontram interligados. Para a professora PP1,

*Docência e orientação são centrais nos encargos dos docentes da pós. Junto com isso, participação em projetos de pesquisa, participação em grupos de pesquisa. Pesquisa, produção de conhecimento e pós-graduação não são separados.*

No entanto, a maneira como se organiza o trabalho docente na pós-graduação não obedece a um modelo uniforme e homogêneo, mas varia de programa para programa, dependendo das demandas e do *status* de universidade pública e de universidade privada. Os professores entrevistados da UFMS, no qual o Programa de pós-graduação também tem o curso de Doutorado<sup>29</sup>, apontam diferenças no modo como se preparam para o trabalho, principalmente no Doutorado, revelando que a pesquisa tem a primazia em relação à docência e a orientação. Primazia não no sentido de vir primeiro, mas como condição de possibilidade para se realizar bem as outras.

Ainda descrevendo o seu trabalho no Doutorado, PB2 afirma que,

*Levanta as questões com as quais eu estou trabalhando. Mas a rotina é a mesma: leitura, releitura, organização de questões e a aula em si. Então é estudo (pesquisa) e docência em sentido estrito.*

Relatando ainda a rotina de sua atividade no Doutorado, PB2 revela que,

*A gente pede para os alunos escreverem um texto de reação aos textos lidos; eles mandam esses textos para todos os colegas e a gente começa uma discussão. Como as minhas aulas são às segundas-feiras, geralmente isso é feito aos domingos à tarde (risos).*

Esses risos podem, no momento em que a entrevista estava sendo feita, ser interpretados de duas formas: primeiro, como uma tentativa de o professor expressar a seriedade e o rigor do trabalho que é desenvolvido; e, depois, como um desejo de revelar ironicamente a afetação do trabalho sobre o seu tempo de lazer, sobre a intimidade.

---

<sup>29</sup> As características do trabalho na UCDB são diferentes, pois esse Programa, no período em que a entrevista foi realizada, ainda se encontrava no processo de implantação da primeira turma de Doutorado.

No entanto, além das atividades de pesquisa, docência e orientação, grande parte do tempo do professor e do grupo de pesquisa no qual está inserido, está sendo investido na tarefa de captação de financiamentos de órgãos públicos e privados. PP1 salienta que:

*Hoje o professor está ocupado com pesquisa individual e está ocupado com pesquisa em grupo. Mais uma coisa que está contribuindo para essa pressão: o professor está cada vez mais pressionado a captar recursos externos.*

Ainda que essa atividade seja importante, mais precisamente a nível local e institucional, a pressão, revelada pela entrevistada,

*Está vinculada ao fato de que o professor hoje, na pós-graduação, é cobrado além da atividade de docência.*

Como se percebe, a pressão está, nesse contexto, relacionada com a intensificação do trabalho docente na pós-graduação. Os professores se sentem pressionados a realizar atividades que se encontram fora daquilo que sempre caracterizou o trabalho na pós-graduação, sem uma formação prévia para isso. Essa atividade demanda mais esforço e mais tempo, causando uma sobrecarga física e emocional no professor, uma vez que esses projetos financiados devem igualmente ser gerenciados e, em alguns casos, pagos pelos próprios professores, visto que no geral a verba liberada não é suficiente para pagar todas as despesas implicadas na pesquisa. Relatando isso, a professora PP2 afirma:

*Que tem um projeto agora que eu estou pagando do meu bolso para uma aluna me ajudar na parte de secretaria, porque eu não tenho paciência, tem que ver os editais, tem que mandar e-mail, então você sai para a reunião e ela fica fazendo isso e eu pago do meu bolso uma ajuda para ela fazer isso. Porque se ela não fizer eu acabo não tendo tempo de fazer, todos nós fazemos isso, porque nos projetos você não tem esse tipo de financiamento, até porque nem pode contratar, nos projetos é proibido contratar pessoal, às vezes você pode contratar uma assessoria técnica, por exemplo, você precisa de um estatístico, ou alguém que vai fazer filmagem, alguém para tirar foto, ou alguém que vai preparar uma coisa específica por um período, mas nunca tem dinheiro que vai pegar para contratar alguém que possa secretariar, para arrumar as papeladas, cuidar de correspondência, então a gente acaba fazendo com o dinheiro da gente.*

Contudo, para a professora PP2, além do problema da falta de recursos monetários que seja capaz de satisfazer suficientemente as demandas da pesquisa em questão, há também o problema da falta de apoio da própria instituição onde a pesquisa



está sendo realizada e que será de alguma forma, beneficiada por ela. Afirma a professora em questão:

*É assim: você faz a pesquisa aqui dentro, ela é aprovada e tal, mas você não tem dinheiro nenhum para fazer nada, por exemplo, a pesquisa é lá não sei aonde, você precisa de um carro para te levar, não dá para pedir para a universidade, eles não vão te levar, nem vai te pagar nada extra, quer dizer, aqui você faz pesquisa com seu salário.*

Mas as atividades excedentes ligadas ao trabalho na pós englobam outras situações. Essa relação entre captação de financiamentos externos e trabalho docente na pós-graduação fez emergir, de forma acelerada, um movimento de “privatização da universidade pública”. Não é que a universidade se torne particular, mas ela está completamente, cada vez mais, ficando condicionada aos projetos financiados. Sobre isso reforça PP2:

*Você quer um dinheirinho extra, porque você tem bolsista, quer fazer uma determinada pesquisa, você tem que aproveitar os editais de financiamento, aí você fica meio louco. Tem gente que tem vários projetos financiados para poder fazer as pesquisas que quer, para ter aluno bolsista, porque também você começa produzir e vai fazer tudo sozinho? Não dá! Você tem que ter bolsista, tem que ter grupo de pesquisa, para isso tem que ter financiamento.*

Como se observa, além do gasto pessoal e da falta de apoio da instituição, o professor ainda tem que administrar os recursos advindos do financiamento do projeto, fazer relatórios, arquivar material o que demanda trabalho extra e excessivo que terá, certamente, implicações contundentes na globalidade do seu trabalho na pós. A professora PB1 fez questão de salientar que adora o trabalho que realiza,

*Porque eu gosto mesmo e me sinto plenamente realizada quando estou dando aula, fazendo pesquisa e quando estou orientando. Em cada atividade dessas saio satisfeita.*

No entanto, não esconde sua insatisfação e frustração com o modo com que realiza seu trabalho dentro dessa dinâmica de intensificação que estamos analisando. Afirma o professor em questão que:

*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.*

Novamente a relação pesquisa e docência se manifestam como dimensões fundantes e inseparáveis no trabalho na pós, mas que vêm sendo afetadas pelo excesso de trabalho extra que aos poucos vai ocupando espaço e se consolidando também como dimensão inseparável nesse trabalho.

Porém, existem outros fatores que estão presentes no processo de intensificação do trabalho na pós. Os dois Programas em questão sofrem do mesmo “mal” de se constituírem em departamentos pequenos e, por isso, afetados pela falta de professores que auxiliem a dar conta de todo trabalho. Esse é outro ingrediente que impede os professores de se dedicarem mais àquilo que é essencial no seu trabalho: a pesquisa. Sobre o assunto, PB1 expressa que:

*Como nós temos um Departamento pequeno, falta professor. Eu faço toda (toda, toda, toda) a burocracia de um programa de pós-graduação, resoluções, instrução de serviços. Eu não sei, ninguém me explica, não tenho funcionário para perguntar. Então, está sendo assim, está sendo um caos e isso é muito frustrante. E eu queria me dedicar mais à pesquisa. Mesmo porque eu acho, acho não, eu sinto que quando eu tinha mais tempo para pesquisa minhas aulas eram melhores, porque eu estou estudando e o que estou estudando é inclusive para melhorar minha aula, seja na Graduação seja na Pós. A pesquisa alimenta o professor de conhecimento. Se você não tem tempo para estudar como é que vai fazer o restante?*

Todos os professores entrevistados foram unânimes em afirmar que aquilo que é ensinado tem que ser transpiração da pesquisa, para não se cair no perigo de reproduzir aquilo que já se encontra escrito nos livros, ainda que isso seja também importante. A professora PP2 aprofunda isso afirmando que os livros são fundamentais e a fundamentação,

*Mas quando você é pesquisador você aprende a lidar com as idéias e a fazer um movimento com elas que é diferente de quando você não é, e essa é a grande diferença da universidade privada da universidade pública.*

Para a mesma professora,

*Em uma universidade pública se eu sou pesquisador, o modo como ele trata o conhecimento é diferente dos “dadores” de aula, e ninguém tem culpa disso, não estou dizendo que você seja culpado, eu não tenho tempo de estudar, eu não tenho tempo de pesquisar.*

Aqui aparece uma questão importante que é maneira como o trabalho docente na pós-graduação se realiza em programas de universidades públicas e em programas de universidades privadas. A questão da intensificação se dá em ambas, mas com características peculiares. É um tema importante que aparecerá no corpo do trabalho, que merecerá um estudo mais aprofundado em nossos futuros trabalhos de pesquisa.

A professora PB1, no entanto, fez questão de ressaltar que o volume intenso de trabalho não é só da pós-graduação, mas é um volume que vem também por causa do reconhecimento pelos pares. Ou seja, há reconhecimento na academia por causa das publicações, participações em eventos, comissões de avaliação da CAPES, isto é, quando se tem um bônus na pós-graduação. Sobre o mesmo tema continua a professora PB1 relatando que:

*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.*

Nesse contexto, talvez os professores que não ministram aula na pós-graduação tenham uma vida mais tranqüila. Segundo PB1, isso é provável, porque talvez tenham uma demanda muito menor.

*Porque, diz ela, olha só, quando a gente trabalha na pós-graduação, além das dissertações e relatórios que você sempre tem que ler e estar sempre avaliando, você acaba tendo reconhecimento da academia e acaba tendo mais trabalho.*

Assim, quando se tem um número pequeno de professores que trabalham em um programa de pós-graduação, geralmente os professores trabalham também no limite do número de orientandos. Quando pensamos no trabalho de Mestrado em universidades públicas ou mesmo privadas, porém concorridas, sabemos que o perfil do aluno é totalmente diferente, até porque o processo seletivo é mais exigente: um número grande de candidatos e poucas vagas.

O professor PP3 ao falar do perfil dos candidatos nessa instituição comenta que:

*Os alunos na sua maioria trabalham; muitos deles já saíram da Graduação há muito tempo, outros fizeram graduações complicadas, bastante precárias, os nossos professores estão envolvidos, vários de*

*nós, em atender essas demandas da comunidade regional e mesmo assim termos conseguido, sob a ótica da CAPES, a nota máxima.*

Esse comentário dá a impressão de que algo surpreendente aconteceu com essa instituição por ter recebido a nota máxima da CAPES por se tratar de um Programa que não tinha ainda Doutorado e com alunos com o perfil descrito. Porém, mais que surpresa é sinal contundente de que todos os professores envolvidos nesse Programa estavam trabalhando mais do que se podia esperar.

Esse perfil dos candidatos supõe igualmente um modo diferente de atuação no trabalho já que eles devem “recuperar”, em termos de aprendizado e de capacidade de reflexão, aquilo que não ocorreu na formação anterior e que agora se manifesta como ruim, precário, mecânico. O professor deve, nas palavras de PP2,

*Fazer um nivelamento [...] Então, se você não trabalha isso, quer dizer, somos educadores, nós vamos ocupar posições, vamos para o Doutorado. Não dá para deixar! Agora, para fazer isso é um trabalho, é o maior trabalho.*

Continuando, a professora PP2 faz questão de ressaltar que a culpa não é exclusiva dos candidatos, porque percebe que a maioria veio de uma licenciatura e de um ensino básico muito fraco. Apesar disso,

*Eu até acho que a gente tem conseguido, apesar dos pesares, fazer os alunos crescerem bastante, não todos na mesma medida, uns crescem mais, crescem muito, outros crescem menos, mas no geral eu tenho visto que ninguém sai do Mestrado do jeito que entrou. Porque também a gente tem uma estrutura, vamos dizer assim.*

Quando se refere à estrutura, o professor está se referindo à postura dos professores nesse Programa que é o de não fazer “muitos acordos”, “não fazer muitas negociações”, vista grossa, exigindo que os trabalhos sejam cumpridos e apresentados no prazo estipulado.

Esse processo que envolve muitas atividades para manter o Programa articulado com organizações diversas, com associações, com órgãos financiadores e com outras entidades para dar visibilidade ao Programa é o que PP2 denomina precarização. Sobre isso diz ela:

*A pessoa vem aqui e vê que o Programa é sério, é organizado, ela vai lá fora e fala: “aquele povo está trabalhando direito”, então essas coisas também pegam. Por exemplo, se te convidam para ir a uma Comissão, ela vai dar visibilidade para o Programa, mesmo você não*

*querendo, o Programa diz que você tem que ir: “morde os dentes aí e vai”.*

Nesse sentido, alguns professores revelaram que vivem uma ambigüidade em relação ao trabalho na pós-graduação. Eles gostam do trabalho na pós-graduação, apesar de todos esses problemas e, ao mesmo tempo, têm uma sensação de que não são as pessoas ideais para trabalharem nela porque, como revela PP2:

*Eu acho que eu não tenho certas habilidades que este modelo de pós-graduação pede: que é essa pessoa muito ágil, que trabalha com vários programas. Eu não consigo, sinceramente eu não consigo, eu sou ainda devagar, meio lenta, eu produzo devagar, eu escrevo devagar, eu não tenho essa voracidade, tem gente que faz isso o dia inteiro, eu não suporto. Então, às vezes eu me sinto muito dividida, eu penso que eu estou em um lugar errado, muitas vezes eu me sinto assim. Você sabe que a UCDB deveria ter outro tipo de pessoa aqui e cada vez mais eu vou sentindo isso e isso me dá vontade de parar, sabe? Eu nunca vou entrar bem nesse modelo, eu também não quero atrapalhar o Programa, é uma coisa como se eu não estivesse muito à vontade nesse tipo de sistema, têm horas que eu me sinto assim...*

Alguns outros problemas foram acenados pelos professores acerca do seu trabalho na pós-graduação. Tais como processo de sucateamento pelo qual passa as universidades públicas do país, de modo singular a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Sobre isso, assim se expressa a professora PB2 dizendo que:

*As instituições foram extremamente sucateadas. Extremamente. E eu estou falando sucateada de cadeira quebrada. Meus alunos ontem fotografaram as cadeiras que estavam lá. Que é assim: daquelas que rasgam os papéis.*

Mas não apenas isso. Também o aumento de alunos por sala, que é uma política do Ministério da Educação, de forma que se tem uma relação professor/aluno cada vez maior. Portanto, um número maior de alunos por professor atesta a professora PB2:

*Você ministra 60 horas de aula de uma disciplina numa turma de 25 alunos não é a mesma coisa de se ministrar para uma turma de 60 alunos.*

É nesse sentido que a professora PB1 entende a precarização do trabalho docente:

*Quando a universidade vai crescendo e as condições de trabalho não vão sendo propiciadas no mesmo ritmo do crescimento da universidade.*

Quando tocamos no tema do tempo e trabalho docente, os professores entrevistados deixaram transparecer, por incrível que possa parecer, que a entrada na pós-graduação diminuía o seu tempo de pesquisa, ainda que todos tivessem consciência que a pesquisa é a razão de ser da pós-graduação e a obrigação primeira do pesquisador. No entanto, comenta a professora PB1:

*O consumo de tempo é tão grande nas atividades de Graduação e Pós que acaba o trabalho de pesquisa, que seria prioridade, ficando, às vezes, em segundo plano.*

Para a professora citada, o que mais consumia o seu tempo:

*Consumia no triênio em questão - é a preparação de aulas para a graduação e a pós-graduação. A nossa carga de trabalho na graduação eu considero alta.*

Todos os professores, de modo geral, gostariam de se dedicar mais à pesquisa, porque consideram que essa é uma escolha, que ser pesquisador é uma escolha e que é dela que se alimentam para as outras atividades, tanto as de orientação como as de docência. Nesse sentido, gostariam de se dedicar mais às atividades de pesquisa. Teoricamente eles têm uma carga-horária que é para pesquisa, mas à medida que são atropelados pela quantidade de aulas e orientações, não podem dedicar-se como gostariam à pesquisa. Sobre isso argumenta a professora PB2 que:

*Essa é outra questão, eu tenho uma quantidade de aulas muito grande. No primeiro semestre, por exemplo, eu tinha 21 horas de aula semanais, fora as orientações.*

Não só isso. O professor PP3 relata que a sobrecarga de trabalho é uma questão muito difícil para ele, pois considera

*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.*

Como se percebe, junto ao trabalho de docência, orientação e pesquisa em duas Linhas de Pesquisa na pós-graduação, o professor PP3 relata que ainda deve se ocupar com os projetos de pesquisa que, no seu caso particular, supõe muitas viagens e visitas aos povos que são objetos do seu estudo. Por isso, continua ele,

*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.*

Porém, se existe unanimidade dos professores ao afirmarem que o tempo de pesquisa está sendo afetado pela intensificação das atividades na pós-graduação, não se percebe a mesma unanimidade acerca da atividade que mais a tem afetado. Os professores da universidade pública relataram que a carga excessiva de aulas na Graduação tem afetado a sua atividade de pesquisador. Os professores da universidade privada, no entanto, elegeram a orientação como a atividade em que mais tempo e esforço é dispensado no seu trabalho. A professora PP1 afirma isso ao relatar que:

*Poderia dizer com segurança que a atividade do Mestrado que mais toma tempo do docente é a orientação. Porque a sala de aula não é “pesada”.*

A professora PP2 confirma o posicionamento da professora PP1 ao dizer que,

*De todas é a orientação, é a que a gente gasta mais tempo, porque é muito individualizada, é muito acompanhar.*

Por traz dessa atenção rigorosa com a orientação está a preocupação, em alguns momentos aparentemente excessivos, pelo desejo de melhorar a qualidade das dissertações do Programa.

Os professores em questão vêm à orientação como a atividade que demanda maior tempo e preocupação, porque envolve todo o trabalho de acompanhamento da produção da dissertação. E, depois, ao lado disso, pontua a professora PP1,

*A produção, que resulta do trabalho ao longo do tempo. Na verdade, os grupos de pesquisa se consolidam também em função dessa exigência cerrada de produção: participação em evento, publicação de artigo, de livros, capítulos, etc.. 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. Portanto, trata-se de uma visão permeada, de certa forma, por essa concepção tecnicista de que a produção tem que se expressar em produto como se a pós-graduação fosse um negócio a ser gerenciado de forma capitalista.

A conclusão de uma dissertação de mestrado exige mais tempo para ser elaborado do que o recomendado pela CAPES atualmente. O tempo, para todos os professores entrevistados, é muito curto, são dois anos, dois anos e meio para dar conta de escrever um trabalho com consistência, com uma linguagem adequada, uma vez que há muita coisa para se aprender em pouco tempo. E isso, segundo a professora PP2, é:

*Algo complicado, porque na realidade nós mesmos somos responsáveis por isso, porque as pessoas chegam com tantas dificuldades, se a gente não ajudar não vai. Então a gente acaba lendo muito trabalho, acaba colocando a mão no texto, consertando as construções macarrônicas, porque é ruim, porque é ruim, e isso você faz diariamente.*

No geral, os alunos que chegam à pós-graduação nas universidades privadas, não foram bolsistas de iniciação científica, não participaram de grupos de pesquisa, às vezes fizeram um curso de licenciatura de baixa qualidade e não conseguem explicitar um problema de pesquisa. Como menciona PP2, os alunos não chegam com um problema de pesquisa claro:

*[...] “eu gostaria de pesquisar isso.” É lógico que a gente está ali para encaminhar, para ser uma pessoa mais experiente. Então você olha, por isso que o nosso critério na seleção é sabe ler e escrever? A gente olha: você pode escrever sobre um tema articuladamente, com consistência, com alguma fundamentação minimamente? E o resto nós temos que dar conta depois.*

Segundo a professora PP1 em muitas situações o orientador se reúne com seus orientandos para fazer levantamento bibliográfico e de dados; vai para um evento e acaba comprando livros para seus alunos, dentre muitas outras ações voltadas para o aperfeiçoamento das pesquisas desenvolvidas.

*E a leitura, correção, devolução; as muitas revisões do texto da dissertação também é uma atividade que toma muito tempo no caso dos alunos do nosso Programa.*

Essa descrição nos ajuda a entender porque os professores que trabalham na pós-graduação em universidades privadas vêm o a orientação como a atividade mais complexa, que exige maior tempo de dedicação e preocupação. Exemplificando a complexidade desse trabalho, a professora PP2, citando um caso concreto, afirma que:

*Todo trabalho que a menina vai me entregar, já vou com um saquinho de crase que eu vou distribuir (risos), porque é muito tempo que você*



*gasta com isso. Então a gente fica sábado, domingo em cima do trabalho deles.*

Essa entrevista oferece a possibilidade de fazermos as mais diversas interpretações, pois ela é uma denúncia radical da precariedade da própria educação brasileira em todos os níveis, inclusive a superior. Contudo, a nota de Avaliação dos programas atribuída pela CAPES relativiza esse dado. Há nela uma referência ao processo de intensificação do trabalho do professor e também um processo de extensificação, pois a necessidade de se debruçar várias vezes sobre o trabalho ultrapassa os limites de tempo e espaço de realização do trabalho na pós.

Em um tom de desabafo, a professora PP2, referindo-se a esse processo de intensificação e extensificação do trabalho na pós-graduação, afirma que:

*Realmente você também não cresce e a gente costuma dizer que está envelhecendo, porque não dá tempo de fazer leituras novas porque tem que ler muito os trabalhos de alunos. Isso que me abate, isso me cansa! Eu acho que o que a gente conversa cansa todo mundo. Então, eu acho que a gente devia na realidade... Porque você olha os programas das Federais e Estaduais, como eles não gastam tanto tempo com orientação... O tempo de atendimento com o aluno é muito... Porque eles querem ler, querem publicar; aqui você vê e tem que ficar quieta.*

A descrição do trabalho docente na pós-graduação feita pelos próprios docentes nos ajudam a perceber como as coisas estão intrinsecamente relacionadas. O processo de pressão sobre o trabalho do professor vem, como reforça PP1:

*[...] De diferentes lugares e compõem esse cenário e hoje, na pós-graduação, a gente diz assim: 'ou você está inteiramente, integralmente, visceralmente, ou não está. Não tem como estar pela metade'. Neste momento eu tenho bem pouca atividade, então, vamos dizer, a minha sensação é de ver os colegas ainda sujeitos a essa pressão e que foi, de certa forma, a pressão que me levou a avaliar a vida e falar: 'não, agora é um outro momento; eu vou parar com isso antes que eu possa sucumbir às coisas piores que virão por aí, do ponto de vista pessoal, de saúde'.*

Esse relato é expressivo porque o professor que o fez se apresentou como um exemplo dos efeitos que toda essa pressão acarreta, pois foi um período em que estava vivendo intensamente essa pressão.

## **Capítulo II**

### **AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – O TRABALHO DO PROFESSOR-PESQUISADOR**

Neste capítulo identificaremos que lugar ocupa os conceitos de qualidade, produtividade e avaliação nas políticas recentes da pós-graduação e sua implicação direta no trabalho do professor, tentando compreender e articular a percepção que eles têm sobre essa implicação, por meio das entrevistas. Para tanto, vamos analisar três documentos que acreditamos ser fundamentais para que essa etapa da Dissertação se torne clara e atinja os objetivos. Analisaremos o V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010, o V Plano Nacional de Pós-Graduação: subsídios apresentados pela ANPEd e o Documento de Área/Educação- Relatório da Avaliação do Triênio 2004-2006.

#### **2.1 O conceito de produtividade no V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010)**

O V Plano Nacional de Pós-Graduação (2004) – PNPG 2005-2010 – inicia expressando a convicção de que o sistema educacional é elemento estratégico no processo de desenvolvimento sócio-econômico e cultural da sociedade brasileira, e que tal documento representa uma referência institucional necessária à “formação de recursos humanos altamente qualificados e ao fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional”. (V PNPG, 2004, p. 7).

Nesse sentido, é tarefa da pós-graduação a formação de profissionais capacitados a agir com eficiência nos mais variados setores da sociedade e a contribuir com o processo de mudança do país, a partir da formação recebida nesse nível de ensino, pois é no interior do “Sistema Pós-graduação que, basicamente, ocorre a atividade da pesquisa científica e tecnológica no Brasil.” (V PNPG, 2004, p. 7).

O Plano apresenta uma preocupação com o aumento do número de pós-graduandos, que são indispensáveis para a qualificação do sistema de educação superior brasileiro, mas, igualmente com o setor empresarial e de ciência e tecnologia, quando assinala como um dos seus objetivos fundamentais a ampliação e a difusão do próprio sistema. Essa demanda já havia sido expressa pelo I PNPG (1975-1979), com base na verificação da necessidade de as universidades e instituições de pesquisa, no sentido de “formar, em volume e diversificação, pesquisadores, docentes e profissionais e encaminhar e executar projetos de pesquisa, assessorando o sistema produtivo e o setor público” (MEC, 1975, p. 12. In: V PNPG, 2004, p. 11).

Nesse contexto, a universidade é elevada ao *status* de lugar privilegiado para a ocorrência da produção de conhecimento qualificado, ao mesmo tempo em que tem enfatizada sua função indispensável no processo de desenvolvimento brasileiro. A universidade responde com solicitude a essa vocação ao revelar uma atividade proveitosa de produção intelectual, por meio de “publicações em periódicos nacionais, internacionais e em anais de conferências, sendo a preferência por um ou mais veículos acima variável de acordo com a área do conhecimento.” (V PNPG, 2004, p. 34).

A tabela 1, extraída do V PNPG, revela o desenvolvimento gradual e intenso do número de publicações por pesquisadores brasileiros e de citações em periódicos indexados que se encontram na base de dados do *Institute for Scientific Information (ISI)*.

**Tabela 1**

Evolução das citações e do impacto das publicações brasileiras: 1981-2003

<b>Ano</b>	<b>Citações</b>	<b>Publicações</b>
1981	17.963	1.901
1982	17.963	2.193
1983	21.785	2.218
1984	20.938	2.284
1985	20.415	2.322
1986	23.549	2.496
1987	20.650	2.538
1988	26.072	2.782
1989	27.021	3.096
1990	30.375	3.566
1991	30.375	3.890
1992	36.276	4.591
1993	41.933	4.427
1994	43.556	4.811
1995	45.110	5.445
1996	52.955	5.957
1997	49.197	6.665
1998	47.980	7.983
1999	52.357	9.021
2000	48.222	9.608
2001	42.062	10.622
2002	...	11.372
2003	....	12.596

Fonte: Institute for Scientific Information – ISI, (*apud* V PNPG)

Os dados apontados nessa tabela, revelam um crescimento de mais de 15%, de 1981 à 2003, no número de publicações de pesquisadores brasileiros em 12 anos. Esses

índices nos permitem entrever o realce que os PNPGs dão à produtividade, tanto dos orientadores como àquela dada à “participação do aluno formado na produção científica e tecnológica dos laboratórios ou grupos de pesquisa que compõem a pós-graduação.” (V PNPG, 2004, p. 58-59). Contudo, observaremos mais adiante que a ênfase dada à produção acadêmica chegou ao seu paroxismo, como se revelará na entrevista dos professores envolvidos com a produção na pós-graduação em educação.

## **2.2 O conceito de qualidade no V PNPG**

O V PNPG ao tratar da situação atual da pós-graduação e de suas diretrizes gerais recupera a história da política nacional de pós-graduação, por meio da análise das principais questões colocadas pelos planos anteriores. Ao citar o II PNPG (1982-1985), lembra que seu objetivo fundamental era, também, a preocupação “com a formação dos recursos humanos qualificados para as atividades docentes, de pesquisa e técnicas visando o atendimento dos setores públicos e privados.” (V PNPG, 2004, p. 12). Contudo, as suas diretrizes revelam uma preocupação com a qualidade da educação superior, de maneira especial, com a pós-graduação, reforçando a necessidade de institucionalizar e aperfeiçoar o modelo de avaliação que já existia, mas se encontrava em estágio inicial e ainda não contava com a participação efetiva da comunidade científica.

Dessa forma, a preocupação com a potencialização da qualidade do docente se manifestou mais intensa do que a preocupação com o tempo empregado no processo de sua capacitação. Esse enfoque significou, ao mesmo tempo, a necessidade de reafirmar no processo “a importância da avaliação, da participação da comunidade científica e do desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica.” (V PNPG, 2004, p. 12). No entanto, apesar de estabelecer o referencial de qualidade durante o processo de institucionalização da pós-graduação, o Plano enfatiza a importância e a necessidade de institucionalizar e ampliar igualmente as atividades de pesquisa “como elemento indissociável da pós-graduação e de sua integração ao sistema nacional de ciência e tecnologia.” (V PNPG, 2004, p. 13).

Assim, de maneira unida e indissociada, o Plano estabelece uma forte relação entre ciência, tecnologia e setor produtivo, revelando uma inclinação em considerar integradamente essas dimensões da pós-graduação. Nessa perspectiva, o Plano enfatiza que esse princípio não foge do mandamento do inciso VIII do Art. 206 da Constituição

Federal, que impõe ao ensino “o princípio da garantia do padrão de qualidade. Esse padrão de qualidade se vincula ao Art. 209 que confere ao poder público a atribuição da avaliação de qualidade da educação nacional.” (V PNPG, 2004, p. 20). Nesse mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), implementada pela Lei 9.394/96, recuperam e expressam claramente os princípios formulados pela Constituição no que se refere à educação. Assim, “o inciso IX do seu Art. 3º põe a garantia de padrão de qualidade como princípio do ensino.” (V PNPG, 2004, p. 20).

À União, nesse cenário, coube uma dupla função:

A de ser responsável pelo seu sistema de ensino, isto é o sistema federal e, ao mesmo tempo, de ser o pólo de articulação nacional dos sistemas da organização da educação nacional, por meio das diretrizes e bases, normas gerais, avaliação de qualidade e plano nacional. (V PNPG, 2004, p. 21).

Assim, todo território nacional, englobando os sistemas estaduais, municipais e distritais de educação, são subsumidos num único sistema nacional, marcado fundamentalmente por um único sistema/modelo de avaliação de qualidade e, por conseguinte, a todas as normas gerais inclusas no sistema. Esse sistema, dada sua extensão e amplitude, justificaria, por si só, a necessidade do suporte de um Plano Nacional de Pós-Graduação, que fosse capaz de manter o nível de qualidade que o sistema propõe. Todavia, o Plano ressalta que,

Essa provisão legal não é um fim em si. A finalidade maior é a garantia de um padrão de qualidade, padrão progressivo em vista do desenvolvimento nacional (Art. 3º. II da Constituição), da independência nacional (Art. 4º. I da Constituição) e o progresso da humanidade pela cooperação entre os povos (Art. 4º, IX da Constituição). (V PNPG, 2004, p. 23).

À CAPES, órgão integrante da União e, por isso, articulada ao Ministério da educação, coube a responsabilidade de fiscalizar e manter o padrão de qualidade na pós-graduação. Assim, ela tem a função de coordenar a política nacional de pós-graduação mediante uma presença sistemática e qualificada na educação superior, “*máxime* na pós-graduação, tendo em relação a todos os programas e aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* o papel de assegurar a validade nacional dos diplomas.” (V PNPG, 2004, p. 23). É oportuno ressaltar que essa validação tem a pretensão de garantir o funcionamento do sistema como um todo ao assegurar sua qualidade, prevenindo assim sua fragmentação

e pondo em evidência a meritocracia, mediante o exercício da avaliação e da normatização que se caracterizam como as funções próprias desse órgão.

O V PNPG apresenta dados significativos e contundentes acerca da necessidade de se investir com mais intensidade na titulação dos docentes que trabalham nas IES, tendo como referencial a preocupação de melhorar o nível de ensino e de promover uma expansão marcada pela qualidade da educação superior. Para tanto, o Plano ressalta que o fato de os mestrados terem adotado um alto nível de exigência, mostrou-se uma experiência bem sucedida, acabando por assegurar a marca da qualidade acadêmica à incipiente pós-graduação brasileira. O Plano enaltece o financiamento público e, principalmente, a institucionalização de um processo contínuo de avaliação, elaborado pela CAPES e efetuado por pares, a experiência bem sucedida na qualificação e na expansão do sistema de pós-graduação.

O V PNPG assinala que o seu principal objetivo “é o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender, com qualidade, as diversas demandas da sociedade, visando o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país.” (V PNPG, 2004, p. 53). Por isso, é pela qualidade da produção científica e tecnológica dos grupos de pesquisa que compõem a pós-graduação, que ela deve ser avaliada.

Por fim, sugere-se que o sistema de certificação e referência para distribuição de bolsas e recursos para a promoção do desenvolvimento da pesquisa, seja um dos critérios de avaliação promovido pela Capes, sugerindo a preservação do sistema nacional de avaliação de qualidade da pós-graduação.

### **2.3 O conceito de avaliação no V PNPG**

O V PNPG reconhece que o sistema de avaliação foi se transformando, no interior mesmo das instituições, em um modelo rígido e, por isso, inflexível, mas que contribuiu para a consolidação do modelo sequencial de pós-graduação, como conhecemos hoje. Por isso, na contramão do que veremos mais adiante, o V PNPG salienta seu sucesso, da “parceria modelo/avaliação, as propostas de mudanças são geralmente consideradas com restrições, usualmente associadas a uma possível falta de qualidade acadêmica”. (V PNPG, 2004, p. 42).

Nesse processo de implementação, aperfeiçoamento e consolidação do modelo de avaliação, a CAPES e o CNPq habilitaram-se na criação de dois sistemas nacionais de avaliação:

O primeiro orientado para avaliar a qualidade dos programas de formação de recursos humanos pós-graduados e o segundo, voltado para avaliar individualmente os pesquisadores e os líderes de grupos de pesquisa. (V PNPG, 2004, p. 51).

Desse modo, aquilo que hoje conhecemos como Sistema Nacional de Avaliação dos Programas de Pós-Graduação, foi construído no interior da CAPES, fundamentalmente por meio dos Planos Nacionais de Pós-Graduação que contribuíram para sua consolidação concomitantemente à construção da história da pós-graduação no país.

O Plano, na sua redação, ressalta algumas bases onde se assenta o processo de avaliação da pós-graduação. Está fundamentado, segundo o Plano (V PNPG, 2004, p. 63-64) na (o):

1. Análise de pares;
2. Manutenção da periodicidade das avaliações, assim como o sistema de aquisição de dados nos moldes do DATA-CAPES;
3. Avaliação de cada área deverá também ser expressa com indicadores relativos à sua expressão científica e social no contexto nacional e internacional;
4. Fortalecimento das atuais atribuições dos órgãos superiores da CAPES, principalmente as referentes à avaliação, autorização de cursos novos e o seu recredenciamento com vistas à manutenção do Sistema Nacional de Pós-Graduação;
5. Identificação, por meio do processo de avaliação, das questões ou problemas relevantes para a orientação e indução da expansão e desenvolvimento da pós-graduação nacional;
6. Introdução de processos de avaliação qualitativa dos produtos dos programas de doutorado e mestrado, incluindo na avaliação produtos até hoje sub-avaliados, como os livros, nas áreas de Humanidades, patentes e tecnológicas, nas áreas pertinentes e, em especial no caso de Mestrados Profissionais.

Finalmente, vale ressaltar que a avaliação, assim como a produção, deve estar fundamentada na qualidade e excelência dos resultados e na capacidade de impactar com seus resultados a comunidade acadêmica, a sociedade e o setor empresarial. E mais, os índices do novo conhecimento, expressos na avaliação, devem ter um relevante reflexo no contexto social e a inovação tecnológica seja capaz de causar uma impressão



muito forte no mundo globalizado e competitivo, conforme perspectiva enfocada no Plano.

#### **2.4 Os conceitos de produtividade, qualidade e avaliação no V Plano Nacional de Pós-Graduação: subsídios apresentados pela ANPEd**

A ANPEd, associação científica que reúne sócios institucionais (que são os programas de Pós-Graduação) e os sócios individuais (pesquisadores) da área de educação, enviou à CAPES, por meio do Documento de Avaliação aprovado na reunião do FORPREd em 2005, algumas sugestões com vistas à elaboração do V PNPG, conforme solicitação da própria CAPES. Assim, a ANPEd encaminhou pressupostos imprescindíveis à uma Política Nacional de Pós-Graduação, segundo sua compreensão, deixando claro que havia um consenso entre seus associados de que o campo de debate da pós-graduação deve ser permanente com a política do país e com própria comunidade científica, condição indispensável para que a CAPES dialogue com todas as instâncias da sociedade. Assim, a ANPEd expressa e confirma seu interesse em participar, intervir e dialogar em todas as fases de elaboração do V PNPG.

É específica da área de educação a formação científica, por isso acadêmica, de mestres e doutores e é nesse projeto de formação que a área fixa suas bases. Diferentemente da rigidez proposta para formação no V PNPG, a ANPEd destaca que a formação deve ser compreendida como processo de educação, pressuposto considerado fundamental “para alcançar e manter um nível elevado de produção de conhecimento, cujo critério de excelência abrange prioritariamente o valor científico da produção, mas também seu impacto e contribuição ao contexto social.” (ANPEd, 2004, p. 3).

A ANPEd reconhece como significativo a valorização do mérito científico como critério para o fomento, contudo ressalta que esse critério não pode gerar exclusões em relação a programas que não se encontram no mesmo nível daqueles localizados em áreas mais desenvolvidas e com longa tradição na pós-graduação. São muitos os trabalhos produzidos que enfocam a situação geral da pós-graduação no país, constatando as assimetrias no que tange aos incentivos dos mais diversos programas, nas mais diversas e menos desenvolvidas regiões nacionais.

Este fato aponta para um panorama que é contrário ao princípio da democratização do fomento, defendido pela ANPEd. Nesse sentido,

Se a política de valorização da excelência é estratégia para o apoio à criação e consolidação de centros de competência/excelência deve também apoiar o desenvolvimento de Programas de Pesquisa e Pós-Graduação recém-criados e distantes das chamadas “ilhas de excelência”, para que possam vir a ocupar esses espaços com crescente e equivalente qualidade acadêmica. (ANPEd, 2004, p. 4).

Se o que se busca é uma democratização da qualidade da pesquisa e, portanto, da pós-graduação, faz-se necessário, igualmente, a democratização do fomento que dará as condições acadêmicas e de infra-estrutura essenciais para que isso seja atingido. Tampouco, se tornaria visível um PNPG que não revertesse “o reconhecido déficit de docentes e pesquisadores e a degradação da infra-estrutura da pesquisa das Instituições de Ensino Superior públicas no país.” (ANPEd, 2004, p. 5).

Entretanto, para que isso ocorra efetivamente, é fundamental que se direcione investimentos que incrementem toda a infra-estrutura das IES, desde a compra de equipamentos que atendam às demandas do mundo moderno e competitivo, como o serviço de instalação desses equipamentos. De acordo com o *Infocapes* (2002, p. 16), é necessário “reformular a matriz orçamentária das universidades, com base na qualidade e dimensão de seus projetos de pesquisa e pós-graduação, de modo a dotá-las de recursos institucionais que possibilitem o custeio da infra-estrutura necessária para os mesmos.” (ANPEd, 2004, p. 5).

O subsídio da ANPEd também toca no tema da relação entre a área de educação e as demais áreas de produção de conhecimento na pós-graduação. As diferentes áreas do conhecimento exigem diferentes critérios que precisam ser levados em consideração no processo de implantação, implementação e avaliação dos programas recomendados pela CAPES, dada a natureza dos estudos. Se são diversas as áreas é necessário e lógico que se reconheça a sua dissimilitude. Nesse caso, também, a realidade se impõe.

Nesse sentido, é necessário repelir com a severidade que o tema exige duas posturas muito freqüentes, conforme assinala José Luiz Fiorin, ex-representante da área de Letras e Linguística, no texto intitulado “Considerações em torno do novo processo de avaliação”, publicado em *Infocapes* (1998, p. 34),

A primeira é o discurso da diferença, que serve para ocultar deficiências: todas as áreas podem ser avaliadas por parâmetros de qualidade, não se pode pedir condescendência na avaliação de

determinados ramos do conhecimento, por se considerá-los mais frágeis; a segunda é aquela que diz que nem todas as áreas têm o mesmo nível de desenvolvimento e que, portanto, umas são melhores que as outras. (*apud* ANPEd, 2004, p. 5).

Quanto ao tema da avaliação, o subsídio de sugestões da ANPEd revela críticas contundentes quanto ao formato do modelo, ressaltando seu aspecto homogeneizador, ou seja, um modelo que tende a igualar os programas, ao invés, portanto, de contemplar e premiar a riqueza da diversidade. Uma vez que nas diversas áreas, são diferentes a “natureza da formação de doutores, as modalidades de produção de conhecimento, as formas de publicação da produção intelectual, os mecanismos de intercâmbio e cooperação acadêmicos” (ANPEd, 2004, p. 6).

Para a ANPEd existem muitas possibilidades que ajudariam a flexibilizar o modelo de avaliação, dando ênfase ao seu caráter diagnóstico, isto é, descrevendo minuciosamente e analiticamente a estrutura e funcionamento dos programas, mas, ao mesmo tempo, preservando, respeitando e incentivando as especificidades de cada área e de cada programa. Algumas alternativas propostas pela ANPEd (2004, p. 6) ainda contemplam:

1. (Valorizar) A história do programa numa escala temporal (de no mínimo quatro anos);
2. Levar em conta seu impacto local, regional, nacional e internacional, via atuação dos egressos e produção científica do conjunto daqueles que o compõem;
3. Incorporar efetivamente os dados de auto-avaliação que por sua vez devem ser reconhecidos no âmbito da CAPES.

A ANPEd também expressa a necessidade de se repensar acerca da manutenção ou da diminuição da quantidade de recursos que são liberados para financiar a pós-graduação, pois a maneira como vem ocorrendo “tem contribuído para uma grave distorção do conceito de avaliação entendida como processo: ao instrumentalizar as decisões sobre o fomento, a avaliação acaba tornando-se mecanismo balizador e justificador de exclusão.” (ANPEd, 2004, p. 6).

No entendimento da ANPEd esse panorama só poderá ser revertido se forem tomadas iniciativas que garantiam assim que o montante de recursos esteja vinculado a necessidades sociais que se ampliam num ritmo intenso e a “retornos/compensações aos programas que, qualificadamente, responderem às demandas já colocadas e estiverem

abertos a inserir no espectro da sua atuação outras que venham a ser identificadas.” (ANPEd, 2004, p. 6).

Para ANPEd, a rigidez do modelo de avaliação pode dar lugar à flexibilidade, ou seja, à capacidade de mudar ou adaptar o modelo levando em consideração determinadas circunstâncias singulares. Essa flexibilidade pode ocorrer, inclusive, no momento da elaboração dos pareceres finais:

Cursos consolidados devem ser analisados num bloco e cursos novos em outro; programas só com mestrado num bloco, programas com mestrado e doutorado em outro. Este olhar aos subconjuntos, sem perder a visão do todo, permitiria relativizar eventuais discrepâncias nas análises individuais dos programas e corrigir possíveis distorções que acabam prejudicando, excluindo cursos e programas. (ANPEd, 2004, p. 7).

Torna-se imperativo para a ANPEd a necessidade de mudar radicalmente a lógica classificatória da avaliação, imprimindo e fundando uma nova lógica pautada no diagnóstico, mas que também privilegie o acompanhamento e o crescimento dos programas, levando em consideração sua importância “regional e as condições em que atuam; os mecanismos de auto-avaliação e não apenas avaliação externa; a relativização do tempo médio de titulação, dentre outros.” (ANPEd, 2004, p. 7). Para dar suporte a essas propostas, a área de Educação tem uma produção abundante e significativa disponível, capazes de aprimorar e tornar mais precisa e apropriada para a área de Educação o atual modelo de avaliação da pós-graduação.

## **2.5 Os conceitos de produção, qualidade e avaliação no Documento de Área/Educação Relatório da Avaliação do Triênio 2004-2006**

A proposta dessa Dissertação é investigar a precarização do trabalho docente na pós-graduação no contexto da política de avaliação da CAPES, analisando documentos e entrevistando professores que se encontravam vinculados aos Programas analisados nesta pesquisa, no período delimitado para a ela: o triênio 2004-2006. Por isso, torna-se indispensável à leitura, compreensão e análise do Documento de Área da Educação que balizou o resultado da avaliação no triênio em questão, para se conhecer os critérios implicados no processo, uma vez que seu “objetivo principal era descrever detalhadamente as etapas e decisões que caracterizaram o processo de avaliação

desenvolvido, de modo a facilitar o entendimento dos pareceres elaborados e dos conceitos atribuídos.” (Relatório da Avaliação do Triênio 2004-2006, p. 2).

O processo de avaliação/conceituação se desenvolveu entre os meses de julho e agosto de 2007, embora importe ressaltar que a avaliação considere a coleta anual dos dados, ou seja, se trata de atribuir um conceito sobre os três anos de produção de um programa. Antes de iniciar as atividades, os membros da Comissão de Área da Educação (CA-ED) realizaram uma série de atividades de preparação, visando a uma melhor otimização do tempo durante o encontro para garantir, assim, uma avaliação e a elaboração de pareceres de alto nível.

A análise dos programas seria realizada levando em consideração critérios qualitativos e quantitativos. Evidenciou-se, assim, segundo o Relatório (2004-2006, p. 5), uma maior preocupação com dados quantitativos, uma vez que eles contribuiriam para que os julgamentos fossem mais objetivos. Algo, segundo o Relatório<sup>30</sup>, particularmente “necessário no âmbito de um trabalho desenvolvido por 20 pessoas, no qual a falta de tempo dificulta a troca intersubjetiva de informações, pois não é viável para várias pessoas se debruçarem, com profundidade, sobre um mesmo programa.” (Relatório da Avaliação do Triênio 2004-2006, p. 5).

Além disso, os indicadores quantitativos oferecem mais transparência ao trabalho desenvolvido, uma vez que eles são mais facilmente acompanhados, podendo, se for o caso, receber réplicas por parte do programa avaliado. No entanto, os indicadores quantitativos não seriam valorizados separadamente, sem se levar em consideração variáveis e fatores importantes. Assim ficou acertado que na medida em que um avaliador percebesse que certo dado quantitativo não representava a situação geral de um determinado programa, “a discrepância seria discutida com os outros membros da CA-ED e, quando existisse concordância, o parâmetro seria ajustado.” (Relatório da Avaliação do Triênio 2004-2006, p. 5).

A CA-ED partiu das orientações fornecidas a todas as áreas pela CAPES para conceituar o trabalho de avaliação. As perspectivas e princípios fixados no processo de acompanhamento realizados nos anos de 2005-2006, foram fixados no decorrer do

---

<sup>30</sup> A CA-ED se reuniu em agosto para confrontar as análises quantitativas com as realizadas na 28ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambú (BA), no ano de 2005. Também, nesse período, pôde fazer uma revisão das análises qualitativas desenvolvidas pelos pares da Comissão, para tornar mais coerente os conceitos. Só, então, a CA-ED elaborou os pareceres que, em seguida, foi examinado e revisado por um grupo menor.

trabalho, estabelecendo como principais fins a classificação dos programas da Área conforme a escala da CAPES, “atribuindo-lhes conceitos que variariam de 1 a 7; e a de orientar os programas em relação a seu desempenho, tentando fornecer subsídios para a adoção de políticas e ações em prol da sua melhoria.” (Relatório da Avaliação do Triênio 2004-2006, p. 4).

Na determinação do conceito final de cada programa, seria levado em conta que:

(i) programas com o Conceito 6 ou 7 seriam significativamente diferenciados daqueles com o Conceito 5 em termos de sua produção e desempenho; (ii) programas com o Conceito 5 seriam aqueles plenamente consolidados em termos de seu funcionamento e produção; (iii) programas com o Conceito 4 seriam consolidados em termos de funcionamento, mas não em produção, ou consolidados em termos de produção, mas não em funcionamento; (iv) programas com o Conceito 3 seriam aqueles ainda em processo de consolidação, tanto em termos de funcionamento quanto em termos de produção; (v) programas com Conceito 2 ou 1 (e, assim, descredenciados) seriam aqueles avaliados como frágeis nas duas dimensões referidas, sem indícios de estarem em processo de consolidação. (Relatório da Avaliação do Triênio 2004-2006, p. 5-6).

Conforme anunciado no Relatório de Acompanhamento de 2004 é importante frisar que em relação à avaliação da produção bibliográfica, o indicador que se refere à sua média ponderada – ou seja, enquanto na média simples todos os valores possuem o mesmo peso, na média ponderada, cada valor deve levar em conta o valor do seu peso (sinônimo de ponderação) - foi “desdobrado em dois novos indicadores, um referente à média ponderada para a produção qualificada em livros e periódicos” (Relatório da Avaliação do Triênio 2004-2006, p. 7) e outro que se refere à média ponderada para a produção qualificada em anais de eventos. Importa ressaltar que o cálculo dos trabalhos publicados em anais de eventos foi de um trabalho por docente.

Ainda em relação à avaliação da produção bibliográfica o Relatório da Avaliação do Triênio 2004-2006 (p. 8), ressalta que:

A. Foram mantidas as exigências para a contabilização da produção, quais sejam: dados fornecidos de forma completa, especialmente no que se refere ao número de páginas, editora, número da edição; e número mínimo de páginas para artigos e capítulos (6 páginas) e livros (70 páginas). Para reedições, a metade da pontuação foi considerada. Como anteriormente, cada trabalho foi contabilizado apenas uma vez em cada tipo de veículo, mas múltiplas vezes na medida em que os tipos de veículo (periódico, livro, anais de eventos) foram diferenciados;

- B. No caso de coletâneas em que um mesmo autor apresentasse três ou mais capítulos, foi contabilizado um livro completo e não o número de capítulos declarados;
- C. Em relação às co-autorias de docentes do mesmo programa, cada artigo foi contabilizado apenas uma vez na média ponderada. No entanto, ao considerar os indicadores referentes ao Item 2 do Quesito IV, que tratam do percentual de docentes que alcançaram uma publicação mínima, foi garantida a produção a todos os docentes autores.

Na segunda reunião do CA-ED do mês de agosto do mesmo ano, cada membro dedicou uma parte do tempo para fazer uma confrontação das suas análises quantitativas com as efetuadas pelo grupo que se reuniu na Bahia e às suas próprias análises qualitativas com as análises do seu par na Comissão. Assim, “como resultado, um conceito (MB, B, R, F ou D) foi atribuído a cada um dos indicadores, referente a cada programa da Área.” (Relatório da Avaliação do Triênio 2004-2006, p. 11).

As análises foram realizadas individualmente e cada membro analisou os dados e indicadores qualitativos de programas que estavam sob a responsabilidade de outro integrante da Comissão o que garantiria, nesse caso, uma análise fundamentada na intersubjetividade. E é importante salientar que nem sempre os resultados do aplicativo CAPES “correspondeu à visão dos avaliadores sobre a qualidade global do programa. Isto aconteceu no caso de programas com fragilidades bastante evidentes, mas não adequadamente captadas pelo conjunto de indicadores utilizado.” (Relatório da Avaliação do Triênio 2004-2006, p. 12).

O Relatório afirma que um dos princípios que direcionavam o trabalho da CA-ED foi a preocupação em fornecer a todos os programas avaliados um parecer pormenorizado, apresentado de maneira compreensível e didática, e elaborado de forma a não permitir um tratamento desigual entre os programas e facilitar um olhar comparativo entre eles. Desse modo, o parecer padrão abordou metodicamente todos os indicadores utilizados, “ao mesmo tempo, elaborações específicas, caso necessárias e/ou apropriadas, principalmente no tocante aos itens qualitativos.” (Relatório da Avaliação do Triênio 2004-2006, p. 12).

Foi instalada, ainda em uma das reuniões de agosto de 2007, uma subcomissão para efetuar a análise dos programas candidatos aos níveis 6 e 7, tendo como tarefa inicial verificar se os programas postulantes atendiam aos critérios mínimos:

- A. Conceito Muito Bom nos cinco quesitos avaliados;
- B. Média de produção bibliográfica por docente permanente de 21 pontos, ou seja, cerca de 20% acima da necessária para conceito Muito Bom;

C. Número de titulados de doutorado correspondente a, no mínimo, 80% do total de docentes permanentes no decorrer de todo triênio. (Relatório da Avaliação do Triênio 2004-2006, p. 13).

Assim, somente aquelas identificadas como sendo de qualidade elevada e que ofereciam uma contribuição expressiva e relevante para o conhecimento da Área, foram contabilizadas na operacionalização das variáveis citadas acima.

Como revelam as análises alhures, o modelo de avaliação estava circunscrito principalmente a dois indicadores básicos, que são a produção bibliográfica e a formação de recursos humanos. Segundo o Relatório, o cálculo dos indicadores quantitativos realizado pelos membros da CA-ED e por um grupo vinculado ao Representante de Área, para fins de verificação, por meio da confrontação, são mecanismos usados para assegurar a qualidade do trabalho desenvolvido pela CA-ED. E os índices revelam que alguns programas ainda estão em fase de consolidação no que se refere à sua produção bibliográfica.

Na sua totalidade, os programas da área de educação produziram, segundo o Relatório (2004-2006, p. 21),

Um total de 18.623 produtos qualificados no triênio, distribuídos entre artigos em periódicos (27%), livros completos (5%), capítulos de livros (29%) e anais de eventos (39%). Vale observar que uma parte significativa dessa produção (7.380 itens, representando 39,6% do total) foi publicada em veículos classificados como Nível A.

Esses números devem nos ajudar a perceber que existe uma tendência assumida pelo CTC e pela CAPES e refletida no Sistema de Indicadores de Resultados (SIR)<sup>31</sup> no sentido de dar maior ênfase nos produtos do que nos processos e na qualidade, “quantidade e distribuição da produção bibliográfica dos docentes permanentes e na quantidade, distribuição e produtividade (publicações decorrentes) das teses e dissertações defendidas no período.” (Relatório da Avaliação do Triênio 2004-2006, p. 26).

Todavia, o Relatório ressalta a necessidade de continuar o investimento na produção bibliográfica de qualidade de vasta circulação nacional e internacional, assim

---

<sup>31</sup> O SIR é “uma ferramenta de apoio à avaliação da pós-graduação”, de acesso restrito aos membros do CTC e das Comissões de Área, e tem “por objetivo oferecer subsídios adequados e específicos para cada área de avaliação, visando ao aperfeiçoamento dos critérios utilizados, bem como à equidade na atribuição de notas representativas da qualidade dos programas.” (CAPES, 2007). (Relatório da Avaliação do Triênio 2004-2006, p. 15).



como na produção de dissertações e teses que se convertam em publicações significativas, relevantes. Também aponta para o imperativo de se buscar fortalecer a articulação entre “as linhas de pesquisa, os projetos de pesquisa e os produtos dos docentes e discentes do programa.” (Relatório da Avaliação do Triênio 2004-2006, p. 28). Por fim, incentiva o investimento na produção bibliográfica, priorizando periódicos qualificados em nível nacional e internacional.

## **2.5 O trabalho do professor pesquisador e os conceitos de avaliação, qualidade e produtividade**

Julgamos ser necessário pontuar algumas observações sobre o tema, com base na análise de alguns pesquisadores que discutem a temática. Bianchetti e Machado (2007), por exemplo, afirmam que concomitantemente à consolidação do sistema da pós-graduação, definido como espaço de formação de pesquisadores, instaurou-se, ao mesmo tempo, uma forte indução/controlado da produtividade, com ênfase nos resultados quantitativos.

Silva (2008) ressalta que a produção docente foi transformada em produtivismo, quando o trabalho docente perdeu as características que lhe são inerentes, tais como: momentos de liberdade para o pensamento, a criação, elaboração intelectual, definição de métodos e de critérios de avaliação. Isso acontece quando o trabalho docente torna-se “uma atividade padronizada, enquadrada, institucionalizada” (2008, p. 173), que tem suas características apropriadas, relativizando, assim, a liberdade e relegando a segundo plano o pensamento e a elaboração, fundamentos do fenômeno educacional.

Nessa perspectiva,

As atividades docentes que contem um ímpeto pedagógico (aulas, iniciação científica, orientação, bancas, comunicações, grupos de pesquisa, publicações...), mesmo essas, correm o risco de perder o vigor porque a lógica da produtividade, impregnando o trabalho docente, volta-se à quantificação, ao urgente, ao provisório, etc. (SILVA, 2008, p. 173).

Os documentos da pós-graduação, que expressam uma política de Estado e estão ajustados aos ditames da CAPES e do CNPq, pois as políticas públicas não devem ser entendidas sem a consideração da natureza do Estado onde se fazem presentes, acabam por impor aos programas uma rotina mais dura, ligada à idéia de produtividade, em

tempo escasso, causando prejuízos sérios, mas justificáveis à área de Educação. Esse é um tema preocupante uma vez que a investigação, nessa área, como nas demais, passa a ser mensurada pela métrica da produtividade, presente nos critérios de julgamentos das pesquisas.

Esse produtivismo acadêmico, que segundo Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 224), se apresentam como ideologia, produzido pela burocracia da CAPES e do CNPq, com base nas frágeis “condições objetivas dos programas é naturalizado e reproduzido em todos os espaços institucionais onde atua o professor pesquisador. Este tende a cair no ardil, dele dificilmente podendo escapar.” O aumento da pressão exterior pela produção acaba por fazer com que os pesquisadores aumentem a pressão sobre si mesmos.

Nesse cenário, as pesquisas devem ser submetidas às questões envolvidas pela produtividade, pois são submetidas às várias agências para recebimento de recursos. Desse modo, o mesmo metro que é usado para medir a produção de uma mercadoria é usado, igualmente, para se medir as pesquisas em Educação. O modelo de avaliação não é pautado nos processos inerentes à pós-graduação, mas, tão somente, nos produtos, sendo, por isso, incapaz de identificar e reconhecer expressão de qualidade “na vida acadêmica e científica de um programa a não ser mediante um balanço positivo de resultados imediatamente palpáveis, como se um programa qualificado, sério e competente.” (SEVERINO, 2006).

Nesse cenário, a processo avaliativo exerce uma pressão nos envolvidos, fazendo com que produzam como se estivessem na linha de montagem de uma fábrica, uma vez que os produtos, ao serem avaliados, são submetidos a critérios puramente quantitativos. Dessa forma, toda informação ao ser coletada pela CAPES transforma-se, inevitavelmente, em dados quantitativos e em porcentagens, “e o que não for tabulável, quantificável, acaba não sendo levado em consideração.” (SEVERINO, 2006).

Não é nossa pretensão desmerecer ou deixar de reconhecer a grandeza e a complexidade do trabalho de avaliar a totalidade da pós-graduação no Brasil e, tampouco, a relevância do uso e manipulação dos índices e indicadores quantitativos, os critérios que orientam o processo de avaliação e a seriedade com que vem sendo conduzido. O que se pretende revelar é que sub-reptício ao esboço de avaliação se encontram empregadas opções políticas e epistemológicas que refletem interesses.

Mesmo assim,

[...] consideramos que esse modelo de avaliação, ao valer-se de informações traduzidas em parâmetros quantitativos, talvez não permita comparações qualitativas entre os diversos cenários da pós-graduação brasileira, nem detectar as peculiaridades e orientações específicas de cada Programa. (HORTA, 2009, p. 113).

Enfatizamos que não postulamos uma absoluta oposição entre qualidade e quantidade, uma vez que uma não existe sem a outra. O que se postula é indagar sobre o peso maior ou menor que dá a avaliação a uma dessas dimensões, desde o momento de sua implantação até o momento atual, como deixará evidente o segundo capítulo dessa Dissertação, por meio dos professores entrevistados.

Kuenzer e Moraes (2005, pp. 1.347-1.348) denunciam as distorções desse processo avaliativo ao reconhecerem:

[...] o caráter positivo da indução que postulou a centralidade da pesquisa na pós-graduação e o seu caráter de cientificidade. Contudo, são manifestos alguns aspectos negativos e não resolvidos do novo modelo, os quais podem ser resumidos em dois pontos principais. Por um lado, a exacerbação quantitativista que, como de resto ocorre com os modelos econométricos, só avalia o que pode ser mensurado [...] Por outro lado, as exigências relativas à produção acadêmica geraram o seu contrário: um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual versão requentada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo. A quantidade institui-se em meta.

Não obstante, o verdadeiramente relevante na produção, que é a qualidade, dificilmente pode ser medido, metrificado, porquanto ainda não foi descoberto um modo de proceder razoável que seja capaz de avaliar a qualidade no que toca à implicação social e científica significativa dos produtos “na qualidade de vida, na democratização social e econômica, na preservação do ambiente e assim por diante.” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1.348).

## **2.6 A avaliação e sua influência no trabalho do professor: o processo de trabalho e as condições de produção científica do professor**

Depois de investigar os documentos que balizaram e orientaram o trabalho docente na pós-graduação no período 2004-2006, cabe-nos agora investigar como as políticas de avaliação da pós-graduação refletem, impactam e influenciam na rotina do trabalho docente na pós-graduação, a partir da fala dos próprios pesquisadores inseridos

no processo, uma vez que tudo que está implicado traz, inevitavelmente, implicações concretas.

A cotidianidade do trabalho do professor é constituída por sistemas de rotinas de interação entre pessoas e instituições. Como o próprio nome indica, interação se refere a ações recíprocas. Ou seja, o que fazemos com as pessoas e o que elas fazem conosco e o que fazemos com as instituições e o que as instituições fazem conosco. A rotina docente se manifesta como um mundo fundamentalmente prático, definido essencialmente por relações pragmáticas, formais e programada a partir de uma lógica estrutural.

Na cotidianidade somos definidos pelo que fazemos, pelo papel que desempenhamos. Papéis, roupas, uniformes que usamos com frequência definem nossa identidade. Os nossos comportamentos são adotados a partir da consciência que temos do papel que o outro desempenha. Os papéis têm o poder de simplificar comportamentos, uma vez que simplificam e domesticam o outro. Eles nos ajudam a não termos que enfrentar os outros como pessoas únicas, por reduzi-las a tipos. Essa mesma dinâmica se aplica à realidade social e, especificamente, ao trabalho docente na pós-graduação.

As rotinas no trabalho são, na realidade, um conjunto de receitas que programam nossos passos e agir. As rotinas sociais aparentam certo controle nas nossas relações com o mundo. Na medida em que as tarefas rotineiras desenvolvem indefinidamente sem interrupções, o professor parece estar tranqüilo e protegido no âmbito de seu trabalho. A repetição parece criar uma certa ligação no trabalho. E aquilo que é incessantemente repetido, sempre buscando os novos resultados práticos, parece tornar-se uma ontologia, um modo de ser. A satisfação dos resultados suspende as dúvidas, as angústias e dissabores a respeito do trabalho.

A visão de mundo do trabalhador/é organizada segundo as lentes da rotina social. As rotinas se manifestam como sedimentações de experiências passadas, fazendo com que o professor se comporte no presente e projetando o futuro como se fosse prolongamento do passado. E é dentro desse marco referencial que trataremos do trabalho docente na pós-graduação que se expressa na rotina dos professores.

Para a professora PB3 o trabalho docente na pós-graduação é marcado por uma multiplicidade de atividades.

*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.*

Essa introdução, marcada por uma descrição densa do trabalho cotidiano na pós-graduação, nos coloca no espírito daquilo que trabalharemos nessa parte da Dissertação: as implicações do modelo de avaliação heterônoma, marcada pela forte indução e controle da produtividade, com expressivos resultados quantitativos. Para tanto, faz-se necessário investigar como o atual modelo de avaliação da pós-graduação em Educação está relacionada com o processo de precarização do trabalho docente.

Para a professora PP1 a experiência objetiva da pressão sobre o trabalho docente na pós-graduação está intrinsecamente relacionada ao Sistema de Avaliação da CAPES que, nas suas palavras:

*Começa a se estruturar em 1997 e vai demorar uns quatro anos para se tornar parecido com o que é hoje. Uma vez estruturado o sistema, aumenta a percepção da pressão, uma vez que há quinze anos a pesquisa não tinha o peso e a cobrança que tem hoje, exatamente porque não estava estruturado o sistema de avaliação que tem hoje.*

Os programas desempenhavam as mesmas atividades: desenvolviam pesquisas, escreviam artigos, participavam de eventos, publicavam, mas não era nesse ritmo. Mas vale ressaltar que o aumento da produção científica docente vem sendo muito estimulada pelas agências reguladoras da pós-graduação e de promoção ao desenvolvimento da pesquisa, como a CAPES e o CNPq.

PP1 revela que antes da mudança,

*A pressão era menor e talvez, por isso, a sensação era de que havia mais tempo livre e maior liberdade.*

Vale ressaltar, que no trabalho docente na pós-graduação o encargo maior era a docência e a orientação. Havia, certamente, a exigência quanto à produção, participação, publicação etc. com vistas à atualização e enriquecimento do currículo,

*Mas essa cobrança não tinha, a intensidade que tem hoje [...] e está intimamente relacionada com a intensificação das exigências, com as cobranças da avaliação baseada na produção.*

Ou seja, com uma concepção, no mínimo, questionável de produção.

Todos os professores entrevistados disseram que têm consciência de que seu trabalho faz parte da avaliação do seu Programa de pós-graduação. No entanto, a *práxis* do professor de pós encontra-se sujeita a infortúnios, principalmente quando a colocação de finalidades é posta por sujeitos exógenos, portanto não mais pela consciência do sujeito docente, com características marcadamente coercitivas e persuasivas de natureza institucionalizada. Sobre isso, PB1 se refere afirmando que:

*[...] Tenho total consciência, por exemplo, que o excesso de trabalho que eu tenho tido agora, está prejudicando o Programa, porque sei que o meu currículo é o mais produtivo do campus [...] eu sei que está sendo prejudicado, porque não estou conseguindo manter o número de produção.*

Aqui, consciência do trabalho no programa de pós-graduação manifesta-se como consciência dos parâmetros avaliativos da CAPES, uma vez que as atividades dos programas foram subsumidas pelos valores instituídos pela CAPES. Porém, essa relação pautada pelos critérios dessa Agência, não foi bem assumida pelos professores, como revela PP2 ao dizer que:

*Essa coisa me incomoda muito, porque eu não gosto de ficar devendo; sabe aquela coisa: 'você está publicando pouco e o Programa está sendo prejudicado', isso é uma coisa que realmente me incomoda nos dois sentidos: me incomoda por eu não cumprir, e me incomoda por eu ter que cumprir.*

Na entrevista da professora, parece que o intelectual, o pesquisador não se pauta mais na consistência, relevância e contribuição que sua produção traz, mas em um modelo de produção parecido ao de uma fábrica, onde todos produzem em série, regularmente no mesmo tempo e na mesma quantidade. Na medida em que o professor vive uma pressão a qualidade pode ser reduzida. Mas, para PB2,

*As políticas da pós-graduação não estimulam a qualidade.*

São conhecidos os exemplos de grandes programas de pós-graduação, com professores conceituados e com uma produção bastante significativa, mas que tem em seus quadros professores que pouco produzem e, então, cai a média de produção, que também se reflete na avaliação do programa. Por isso, nas palavras de PP1,

*Os Programas estão sendo levados a fazer esse tipo de exigência aos seus professores e até mesmo a descredenciar o professor que não é produtivo, que não publica.*

Inferimos que essa atitude provoque conflitos nos professores que são obrigados a produzir nessas circunstâncias, como revela PP2:

*Aí você fica nesse conflito; tem que pensar nisso, você tem que fazer isso, se você não fizer isso você prejudica o Programa. Então a gente acaba fazendo para não prejudicar o Programa, mas não que eu goste, não que eu goste (...)*

Porém, acreditamos que essa posição burocrática, útil às exigências exógenas e heterônomas, provoque, igualmente, conflito e sofrimento nos coordenadores de cursos que têm a difícil tarefa de descredenciar um professor do programa.

Conforme observamos nas entrevistas, as relações de trabalho sofrem um processo de empobrecimento e de esvaziamento de sua potencialidade humanizadora. Isso porque a competitividade instalada nas relações de trabalho dada à busca por produção e visibilidade, induz a um individualismo, ou a uma falsa solidariedade, ainda quando os professores falem em nome do Programa. Tal individualismo se revela quando a professora PB2 afirma que:

*Se não valesse à pena eu não estaria lá. Se eu considerar que não vale eu saio. Eu não preciso disso para nada na minha vida. Então eu faço porque considero que é útil para mim.*

A questão de fundo não é a preocupação com a pós-graduação, com a educação ou com o programa, mas com aquilo que é útil para a sua vida pessoal. A preocupação é consigo mesma. O processo de compactação das atividades, de aceleração no uso do tempo é sentido por todos. Isso, nas palavras de PP1,

*Faz com que o tempo de convivência seja menor. E isso gera uma coisa ruim.*

O tempo para trocar idéias, para refletir coletivamente e para estar com os outros do Programa é bastante precarizado. A professora PP1, acentuando as características individuais e individualizadoras dos trabalhados nos programas de pós-graduação, afirma que:

*Mesmo em um Programa de pequenas dimensões como o nosso, só conseguimos ter uma boa ou pelo menos razoável interlocução dentro da Linha de Pesquisa,*

Só raramente, e por interesse pessoal, alguém consulta uma publicação, uma dissertação, um artigo de um colega de outra Linha de Pesquisa. Mas isso não é comum porque o tempo é sempre escasso para se ir mais a fundo. No entanto,

*Faz falta essa articulação não só entre os alunos, mas entre o corpo docente. Devíamos ter mais tempo para conversar sobre as nossas linhas teóricas, porque essa é uma coisa salutar para o Programa.*

A professora em questão faz parte de um Programa onde há uma diversidade significativa de referenciais teóricos e metodológicos, mas não há tempo para a convivência que possibilitaria trocas intelectuais e humanas mais fecundas.

Talvez, essa dificuldade para dispor de tempo para convivência e trocas humanas significativas, esteja condicionada, à dimensão, ainda que velada, de competitividade inerente ao produtivismo que gera reconhecimento na pós-graduação. PB2 reforça a idéia de reconhecimento no meio acadêmico quando afirma que:

*[...] É. Eu considero que é uma posição que a gente alcança, então nesse sentido eu considero que sou recompensada, sou reconhecida dentro do meu trabalho; mas se eu penso em mim mesma é porque é onde eu trabalho e faz parte da minha atividade.*

A competitividade, uma vez presente nas relações humanas e de trabalho induz, necessariamente, “a uma coletividade anômala, a uma falsa solidariedade, ou a um fetiche de solidariedade.” (SILVA JÚNIOR; SILVA, 2010, p. 225). A prática da avaliação discriminatória e punitiva produz a hierarquização dos programas, das Instituições e, inevitavelmente, dos professores, fazendo com que as relações humanas nos programas se tornem cada vez mais fragilizadas.



O que se percebe é o cultivo de uma lógica que diferencia, promove ou pune quem é produtivo de quem não é. Por isso, nessa ordem de produção, boa parte dos trabalhos desliza para o âmbito do mero produtivismo, onde não há espaço/tempo para o pensamento e a criação, ao ócio produtivo e criativo.

Uma vez que a política educacional está submetida à política monetária do Estado gestor e à macrogestão da economia, afetando todas as áreas e tempos das IES, as pautas de pesquisa foram subsumidas às pautas do mercado e do sistema produtivo. Desse modo, “a prática avaliativa punitiva e discriminatória nas Instituições Universitárias heterônomas e competitivas [...] produz um processo de igualação entre existências distintas” (SILVA JÚNIOR; SILVA, 2010, p. 227) ao medir com a mesma fita de medida campos e áreas distintas do conhecimento, subsumindo o humano ao contábil.

Para PB1, a maneira como está estruturada e se movimenta a universidade, faz com que todos os tempos sejam prejudicados. Para ela,

*O tempo de convivência é quase nulo com os meus colegas, tempo de elaboração de material didático como apresentação de power point é quase nulo (...) tempo de produção de texto, inclusive para o núcleo de pesquisa é quase nulo. Está tudo quase nulo!*

Essas palavras nos remetem para uma lógica que inevitavelmente levará a um processo de estranhamento, ainda que não possamos ser tão enfáticos sobre essa questão. Essa análise deve levar em conta o processo contraditório pelo qual se move o docente no seu cotidiano, vivendo concomitantemente o estranhamento e a adaptação. Em alguns casos “as situações são suportadas graças à sua capacidade de *gerenciá-las*.” (SILVA, 2008, p. 172). Assim, as contradições entre discordar e acatar as diretrizes quantitativistas concretizam-se no cotidiano das instituições e no trabalho docente. Por isso, contradição, conflito e ajuste fazem parte desse processo de objetivação e negação de si mesmo.

Porém, a pressão pela produtividade alinhada às várias tarefas/funções/papéis que o professor desempenha na pós-graduação, desemboca, irreversivelmente, na desqualificação do seu produto. É impossível fazer ciência com um tempo marcado ou sem tempo adequado e necessário para a maturação da reflexão. É impossível e desumano fazer ciência sob a égide do tempo do sistema produtivo, do mercado “ávidos

por resultados eficientes e rentáveis nos prazos mais exíguos possíveis.” (SILVA JÚNIOR; SILVA, 2010, p. 226).

Ciência não se faz com pressa, muito menos sob encomenda e com horário marcado, pois os tempos precarizados prejudicam o espírito científico da dúvida e do debate, argumentos e teses a partir de posições contrárias. Contudo, nessa dinâmica produtivista, implementada sob a égide de uma avaliação punitiva e hierarquizadora, a professora PB1 afirma em tom de crítica:

*O tempo é quase inexistente para tudo; existe só o tempo da sala de aula que é um tempo contado de fora e não somos nós que estabelecemos. Porque se a gente fosse fazer do tempo da sala de aula o tempo que sobra, também não iria existir,*

Sabe-se que para o pensamento é necessário um tempo de ressonâncias, de elaboração que deve passar pelo tempo da experiência do pensador, afastando todo imediatismo inspirado pelo mercado, oposto a todo processo de criação e de maturação intelectual fundamentais a todas e quaisquer atividades intelectual e conceitual.

A função da CAPES de regular e controlar a produção científica por meio de editais, convênios e fundos de natureza variada, apresenta-se como condição de possibilidade do trânsito dos pesquisadores entre a universidade, o setor produtivo e a valorização do capital; movimento este que implica na imposição do tempo da economia sobre o tempo da criação e da produção do conhecimento. Essa relação entre a universidade e o setor produtivo precariza de forma acentuada, aquilo que é fundamental na pós-graduação: ensino, pesquisa e extensão, como reforça a professora PB1 ao afirmar que:

*O tempo de orientação, como eu falei, é muito pouco. Então todas as atividades têm sido prejudicadas por falta de tempo. Todas, todas!*

Como se depreende, o tempo da produção não é regido pelo tempo da maturidade e da autonomia, mas pelo tempo da demanda e de fatores exógenos vinculados ao capital.

Dessa forma, os professores devem ocupar outros tempos, destinados a aspectos fundamentais para o cultivo da sua humanidade, para realizarem as atividades que são impossibilitadas de serem feitas na universidade, uma vez que:

*Na universidade não consigo fazer nada! Nem corrigir trabalho. Tudo em casa! Se vier para cá, quando muito, consigo escrever e-mails. Não consigo fazer nada, não consigo preparar aula aqui. Produzir muito menos, porque a todo momento entram para falar a gente e se tem alguma coisa para fazer, você não consegue.*

Esse relato foi feito por PB1, uma das professoras que mais se mostrou afetada por essa indissociação do tempo e espaços pessoais e de trabalho.

Todos os entrevistados apontaram para uma crescente indissociabilidade entre os tempos e espaços da vida pessoal e familiar e os tempos e espaços da vida profissional. Em forma de desabafo, a professora PB2 afirma que:

*A vida particular é afetada pelo trabalho docente.*

Mas essa afetação não deve ser compreendida como se o professor/ser humano pudesse desfazer-se daquilo que ele faz, da totalidade do que ele é. Não se trata disso. Trata-se, antes, do fato de que o trabalho, marcado pela lógica do capital, está subsumindo gradativa e intensamente outras dimensões fundamentais da vida do ser humano, que no caso é um professor, como a vida afetiva.

Os tempos para viver outros papéis, que compõem a identidade da pessoa, são cooptados por um único modelo de tempo: o da produção. A vida pessoal é relegada ao segundo plano quando “no auge do trabalho, quando estamos com projeto para fechar e encaminhar, relatórios de pesquisa com prazos, orientandos que precisam de atenção intensificada para concluir suas dissertações, solicitações para isso e para aquilo”. Nessa dinâmica, sábados e domingos, férias e feriados deixam de existir da vida dos professores que trabalham na pós-graduação.

Os tempos de produção são sempre vivenciados em casa e não no programa no qual o professor está vinculado, pois para escrever são necessárias condições adequadas, como relata PB2:

*Para escrever é preciso pensar, ficar isolado, aqui é muito difícil, é muito barulho, muita gente entra na sala toda hora, eu tenho os orientandos que ficam para lá e para cá, então é muito difícil escrever aqui,*

Mais adiante, em sua entrevista, enfatiza que:

*É em casa, normalmente à noite, quando todo mundo já está dormindo aí é que você escreve.*

Portando, não é no programa que acontece a produção, mas é em casa, lugar de vivência de outras experiências humanas significativas, que o professor encontra as condições fundamentais para realizar com qualidade o seu trabalho de pesquisador. PB2 reforça essa percepção, afirmando que:

*Sim, em casa é o momento em que você tem um congresso e aí você tem aquele prazo e aquilo provoca você; o prazo provoca. Mas é também momento de terminar relatórios de pesquisa, onde você está produzindo e há todo um conjunto.*

A professora PP1 expressa da seguinte forma o mesmo processo:

*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.*

Verificamos que o trabalho docente na pós-graduação se manifesta como uma engrenagem que aprisiona o professor e seu tempo, sem que ele se dê, no momento, conta do processo que o submete. A prática universitária, determinada pela imposição de padrões quantitativos exteriores e uniformes da produção acadêmica, funciona subrepticiamente como um transfundo nesse processo progressivo de dissociação do tempo e espaços de trabalho dos professores da pós-graduação e do tempo e espaço pessoal, íntimo.

Como todos os tempos são tempos possíveis de controle e exigência sobre a vida dos professores, acontece como que um “seqüestro da subjetividade” (SILVA JÚNIOR; SILVA, 2010, p. 232), uma vez que o trabalho, segundo PP1, nessas condições,

*Envolve e expropria a gente daquilo que seria o tempo legítimo para estar com a família, de estar como amigos, descansar.*

Aqui, também, o fetiche do prazer pelo trabalho, ou seja, a paixão pelo trabalho na pós-graduação mesmo tendo claras todas as deteriorizações humanas provocadas pelas condições e relações de trabalho, se manifesta, contraditoriamente, como loucura. Dois trechos da entrevista com a professora PP1 revelam essa realidade.

*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).*

Continua a entrevista, reforçando:

*Não sei, talvez a pós-graduação tenha um outro tipo de exigência, um outro visgo que pega e envolve as pessoas. Mas penso que também há programas onde há professores que estão vivendo assim: enlouquecidos.*

A entrevistada em questão, ainda que assolado pela dissociação entre os tempos pessoais e do trabalho, ajuda-nos a pensar o processo, mas tendo um certo cuidado com as generalizações. Não podemos nos esquecer das características pessoais de cada docente e nos fixarmos, apenas, nas exigências da pós-graduação. O professor PP3, por exemplo, se posiciona de maneira diferente dos outros docentes ao afirmar que:

*Não creio que o tempo de trabalho que a pós-graduação exija, inviabilize e seja um fator negativo na vida particular das pessoas.*

PB3 afirma que as relações familiares são prejudicadas de alguma forma, mas:

*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.*

Depende muito, segundo a professora, do perfil de cada professor e da maneira como ele se organiza e direciona o seu tempo. Sua percepção diferenciada acerca do processo está intimamente vinculada ao modo como ele se posiciona diante das exigências da avaliação que, segundo ele, “há muitas demandas sobre o Programa e importantes, pois, afinal, nós estudamos não para satisfazer a CAPES, mas nossa produção acadêmica tem que se traduzir em políticas que favoreçam a população”. Esse argumento permite-nos fazer uma vinculação importante entre produção e extensão pouco valorizada na pós-graduação *stricto sensu*.

Não obstante, as entrevistas revelam claramente que o tempo da convivência familiar é invadido pelo tempo da prática universitária que se desenvolve obedecendo à lógica do tempo econômico. E a realização do trabalho nessas condições deixa sempre a impressão de que o tempo nunca é suficiente o bastante. Vive-se uma experiência de compactação de trabalho no tempo. Isso é sentido por todos os professores entrevistados e, por extensão, por todos os professores do Programa que são comprometidos com a pós. Essa realidade descrita está no horizonte da crítica da professora PP1, quando afirma que:

*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.*

Essas palavras causaram-nos uma impressão significativa, pois, trabalhando na universidade e, por isso, tendo um contato, ainda que superficial, com os professores da pós, pensávamos que se tratava de um ambiente privilegiado de trabalho, onde os professores tinham todo tempo para fazer pesquisa, para refletir, para pensar, porque ministravam poucas aulas. Mas vejo que isso era só aparente.

*Não sobra tempo livre (...). A gente passa sábado e domingo corrigindo texto,*

Esse processo vai, pouco a pouco, apropriando-se do tempo, do espaço e das relações das pessoas, agravado pela facilitação do computador que permite e possibilita trabalhar em casa, noite adentro, nas madrugadas, finais de semana, feriados e férias.

A professora PP1 ao se referir sobre esse processo de expropriação dos tempos e espaços da vida pessoal faz uma declaração chocante ao dizer que inúmeras vezes desejou:

*Que o filho mais novo não venha de (...) nesse fim de semana, não venha nesse feriado prolongado, porque eu preciso de tempo para dar conta das coisas do Mestrado. Difícil e triste, mas é verdade.*

Parar e avaliar com objetividade esse fato deve realmente ser “triste e difícil.”

É oportuno ressaltar que o desejo dessa docente em ter a casa vazia, longe da família e de todos, não se trata de uma excepcionalidade, algo que acontecesse esporadicamente, mas como disseram nas entrevistas, era uma constante, não se trata de

um final de semana apenas, mas do tempo todo. Claro que isso afeta significativamente a vida pessoal e familiar. “Quando eu olho para trás”, confidencia a professora PP1,

*E eu saí disso recentemente, porque comecei a me desligar do Programa<sup>32</sup> (...) um episódio mais ou menos sério com a saúde, provavelmente relacionado ao estresse que me fez avaliar essa forma e esse ritmo de trabalho e repensar a vida. E agora, quando olho para trás, me pergunto: como eu me sujeitei a isso? Como eu agüentei isso?*

Questões fortes, marcantes, existenciais que só são possíveis de serem elaboradas quando a pessoa sai do ritmo e pára para pensar e se objetivar em relação à situação em que se situa e está vivendo. Porque,

*Se parasse para pensar diria: loucura total! Não é vida!*

O trabalho docente marcado e orientado pela sociabilidade produtiva e pela prática universitária cada vez mais heterônoma, devido à imposição de uma agenda exterior pautada somente em referências quantitativas, horizonte da progressiva indissociação entre tempos e espaços pessoais e de trabalho docente, expropria, de maneira desumana, o professor, daquilo que é o básico da vida. Uma vez despersonalizado no trabalho, o professor continuará despersonalizado em casa. Para exemplificar isso, tomo como referência o depoimento de um professor pesquisador mais antigo que diz sofrer sobremaneira com o trabalho regido pela lógica e produtivismo rasteiro e da contabilização da produção. A professora PP2 faz esse relato:

*Hoje nasceu uma neta e eu não estava lá, então são coisas que você diz: ‘que besteira é essa! O que você está fazendo?’ A outra minha filha teve nenê e eu não pude ir lá ficar com ela (...) eu tinha que dar aula. Espera um pouco: será mesmo que tem que começar a diminuir tanto outras coisas que são importantes na vida?*

A pressão psicológica sobre o professor da pós-graduação parece ser infinitamente mais intensa do que a pressão sobre os professores da graduação. O professor da pós-graduação além de conviver intensamente com seus alunos, celebra com eles um contrato de eficácia e eficiência que causa, inevitavelmente, uma pressão

---

<sup>32</sup> A professora PP1 iniciou o processo de desligamento do Programa onde atuava por iniciativa própria. Ficou claro na entrevista que não houve nenhum problema com o Programa e, tampouco, com a instituição onde trabalhava.

psicológica muito forte. Por isso, alguns professores, apesar da vasta experiência no trabalho da pós-graduação, ainda sentem desconforto, inadequação e estranhamento em relação ao seu trabalho. A professora PP2 afirma:

*Que fica muito em dúvida. Eu não gostaria de parar de trabalhar, mas às vezes eu fico pensando que eu gostaria de voltar para a graduação; eu gosto muito de dar aula para a graduação, mexer com a licenciatura.*

Esse depoimento revela, de forma clara, o estranhamento, isto é, a não percepção do professor no seu ato de trabalho, que é humano e social. Ele não se realiza. E aquilo que não realiza, não satisfaz, degrada; há negação se não há reconhecimento e isso afeta na identidade da professora, que não se reconhece naquilo que faz e produz:

*Acho que eu serviria melhor para fazer isso, formar professores do que formar pesquisadores. Tem horas que eu sinto isso. Eu pelo menos me sentia mais realizada quando eu trabalhava nas licenciaturas do que na pós-graduação; eu acho que eu cumpria melhor a minha função do que eu cumpro aqui.*

Esse desabafo revela uma questão existencial de fundo quando trata da realização e da função. Realizar-se, talvez, esteja vinculado ao processo humano de acomodar-se no próprio ser a historicidade. Acomodar e digerir a totalidade das ações. Ou seja, assumir, significar e dar sentido a todas as experiências pessoais e encontrar-se na própria história. Função, por sua vez, que se expressa como a ocupação de um lugar no mundo, de onde a pessoa possa elaborar sínteses pessoais mais profundas.

A professora PP2 ao terminar de abordar o tema mostrou bastante irritação ao revelar que detestava trabalhar sob pressão. Poderíamos dizer que o trabalho na pós-graduação é realizado sob um desgaste emocional muito intenso, por causa, entre outras coisas, do contrato de eficiência e eficácia celebrado entre professores e alunos e com o programa, enquanto na Graduação há um maior dispêndio de tempo, infinitamente menos agressivo que o trabalho docente na pós.

O papel da avaliação tem um peso preponderante na diferenciação entre trabalho na graduação e na pós-graduação. Na graduação há um maior controle dos professores sobre o processo de ensino, pois nela a avaliação depende mais de fatores internos. Já na pós-graduação, como o processo de avaliação é fundamentalmente externo, ele deixa de



ser controlado pelo professor, causando um processo de desidentificação com o seu trabalho, como revela PP2 ao dizer que:

*Essa coisa tão controladora que me faz ter essa sensação de que eu não sou uma pessoa adequada para estar aqui, muitas vezes.*

Assim, novas maneiras de gerir a educação superior reproduzem a racionalidade instrumental. O relato da professora PB1 revela a manipulação da subjetividade ao mostrar como o professor é induzido a ser um trabalhador solitário, útil, econômico, politicamente mudo e, o que é pior, um frustrado marcado pelo sentimento de “fracasso”, como afirma PB1:

*Por excesso de trabalho eu me sinto frustrada, porque eu saio da sala de aula, melhor, entro na sala de aula com a sensação de que não me preparei do modo que eu queria, mando um artigo para publicar e mesmo que tenha sido feito, eu sei que não foi com todo cuidado que eu poderia ter feito. Então, eu tenho me sentido frustrada por aquilo que eu não tenho feito, por causa do excesso de trabalho. Mas o que tem causado minha frustração não é o trabalho em si, mas as condições como o trabalho tem sido feito atualmente.*

A frustração está intimamente relacionada ao sentimento de fracasso. E o fracasso é um grande tabu na modernidade, pois se na literatura popular temos as mais variadas receitas ensinando como podemos vencer, existe um silêncio quando o tema é a frustração e o fracasso. Importa ressaltar que sub-reptício ao sentimento de frustração da professora PB1, há, sim, um processo de vitimação causado por essa estrutura competitiva que privilegia os vencedores - produtores e eficiente - e pune os frustrados e fracassados que não correspondem à ideologia do produtivismo acadêmico.

A procura intensa e delirante pelo aumento da produção acaba desenvolvendo uma visível produção entre os professores da pós-graduação, conduzindo-os ao estresse, cansaço e à frustração. Segundo Lima e Lima-Filho (2009, p. 71), “imprime-se ao trabalho docente a lógica do mercado ao se implantar um sistema de avaliação produtiva, perverso, em que a quantidade é valorizada em detrimento, ma maioria das vezes, da qualidade”.

Dejours (1992, p. 96-109) trata a frustração como um sofrimento mental, proveniente da insatisfação que pode ser explorado para aumentar a produtividade. Segundo seus estudos, quanto mais um trabalhador, no nosso caso o professor da pós-graduação, fica insatisfeito, mais ele tende a intensificar a auto-repressão que é vista

como uma expressão de agressividade. Essas reações agressivas são provocadas, em grande parte, pelo conteúdo inadequado da atividade e, uma vez que a frustração acumula seus efeitos ela provoca uma agressividade reativa, que vai se explorada pela organização do trabalho.

Assim, “na impossibilidade de se encontrar uma saída direta, qual pode ser o destino dessa agressividade? Uma análise, que não teremos como objetivo detalhar aqui, permitiria mostrar que a única saída é de voltar a agressividade contra si mesmo”. (DEJOURS, 1992, p. 102). A agressividade é transformada em culpa, onde a frustração alimenta a disciplina. A injustiça procura um modo de fazer com que o trabalhador, ao final, transforme-se, ele mesmo, no produtor de seu sofrimento<sup>33</sup>.

Como se nota, o ritmo intenso do cotidiano ao qual os professores da pós-graduação estão submetidos no atual modelo, está colocando em perigo não somente a capacidade intelectual dos professores, mas, de forma muito acentuada, a sua saúde física e psíquica. A nossa pesquisa nos faz perceber que os sofrimentos físicos e psíquicos estão intimamente vinculados com o modelo de organização e gestão do trabalho docente na pós-graduação. O professor não se apresenta como um mero receptor dos agentes provocadores de doenças. Ele participa ativamente do processo.

A questão da saúde foi um dos aspectos que mais apareceu na entrevista dos professores, quando relacionaram o seu trabalho na pós-graduação ao processo de intensificação e precarização do trabalho, marcado pelo ritmo do mercado e, portanto, da produção. O estresse e as doenças funcionais, ligadas à adaptação do professor às novas (nem tão novas assim!) tecnologias, foram as mais citadas.

A professora PB2, ao ser questionada sobre a existência ou não de realização no seu trabalho como docente na pós-graduação, respondeu com veemência:

*Não tem, não seria acometida por burnout!*<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> Essa análise psicossocial do sentimento de frustração e de fracasso do docente não pode ser desvinculada da sua base política. Ou seja, deve ser compreendido, primeiramente, dentro do processo de mutação pelo qual passa o mundo do trabalho, inclusive e fundamentalmente o trabalho docente, na fase da mundialização do capital e da reconfiguração do aparelho do Estado, que o faz desertar de sua função de provedor dos serviços sociais, inclusive a educação. Depois, a partir das implicações do modelo de avaliação exógena, pautada numa intensa indução e controle da produtividade, para se obter significativos resultados quantitativo, haja vista que a política educacional está submetida à política monetária de um Estado Gestor, afetando, assim, todas as áreas sociais, inclusive, as IES ao serem incorporadas às pautas do mercado.

<sup>34</sup> *Bournout* foi o nome escolhido; “em português, algo como ‘perder o fogo’, ‘perder a energia’ ou ‘queimar (para fora) completamente’. É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece

Se um dia ela vier a ser acometida por essa doença, não será por causa do trabalho,

*Porque existe uma história de vida, de personalidade. No momento que eu considerar que ele não é satisfatório. Dificilmente eu fico um tempo em algo que não me satisfaz, não me realiza, nesse sentido.*

Essa consideração nos leva a interpretar que os professores que são acometidos pela doença são carentes de personalidade e de uma história de vida. Contudo, o fato de ela afirmar que não será acometida pela síndrome de *burnout* é sinal de que a doença existe e se localiza entranhada nos trabalhadores docentes da pós-graduação que se encontram “cansados, abatidos, sem mais vontade de ensinar, um professor que desistiu.” (CODO, 1999, p. 237). Além disso, professores que não se reconhecem na sua história de vida e se sentem despersonalizados pelo trabalho que realizam.

Aliás, a reduzida satisfação pessoal no trabalho, a exaustão emocional e a despersonalização, fatores multidimensionais da síndrome e que apareceram em todas as entrevistas, são os sintomas que evidenciam a presença da doença. Contudo, apesar da multiplicidade de conceituações atribuídas ao *burnout*, há uma unanimidade entre os pesquisadores quanto à vinculação da síndrome, à influência direta do mundo do trabalho, com os tipos de atividades laborais do indivíduo. Segundo Pereira (2002, p. 35):

A exaustão emocional se refere à sensação de esgotamento mental, ao sentimento de não dispor mais de energia para absolutamente nada. De haver chegado ao limite das possibilidades. A despersonalização não significa que o indivíduo deixou de ter sua personalidade, mas que esta sofreu ou vem sofrendo alterações, levando o profissional a um contato frio e impessoal com os usuários de seus serviços [...] A reduzida realização profissional evidencia o sentimento de insatisfação com as atividades laborais que vem realizando, sentimento de insuficiência, baixa auto-estima, fracasso profissional, desmotivação, revelando baixa eficiência no trabalho. Por vezes, o profissional apresenta ímpetos de abandonar o emprego.

Assim, as conseqüências do trabalho intensificado e extensificado não se restringem apenas às limitações ao lazer e à vida em família, como veremos adiante. A saúde do professor é atingida violentamente, pois como argumenta PP2:

---

ser inútil. Esta síndrome afeta, principalmente, profissionais da área de serviços quando em contato direto com seus usuários.” (CODO, 1999, p. 238).

*É muita pressão [...] e isso violenta demais a gente, porque nós viemos de um sistema mais solto.*

Violência, no sentido em que está sendo posto, refere-se à sujeição da subjetividade do professor, a uma racionalidade produtivista que se esforça para negá-lo, manipulá-lo e seqüestrá-lo daquilo que lhe é próprio: a sua criatividade.

Talvez o “sistema mais solto”, a que faz menção PP2, nesse contexto, se refira ao trabalho docente na pós-graduação caracterizado pela produção do conhecimento marcado pelo espírito científico da dúvida, do debate de teses e argumentos, enfim, pela liberdade do intelectual com base no argumento da possibilidade da realização da “pesquisa, ensino e extensão [...] e da vivência do tempo do ser humano e não num tempo imposto de forma objetiva. Buscam a liberdade do intelectual.” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009. P. 216).

Os próprios professores têm a nítida percepção de que a relação entre pressão, estresse e doença está associada ao ritmo imposto pela pós-graduação. A professora PP1 afirma que:

*Exceto esse estresse permanente, então provavelmente sim, seja ele o vilão e ele resulta, em grande parte, desse ritmo que a pós impõem.*

A mesma professora, quando tratava do tema da saúde, foi elencando informalmente os professores que trabalhavam com ela no mesmo Programa e que apresentavam algum tipo de doença ligada ao trabalho docente na pós-graduação:

*A gente vê a mesma coisa aqui à nossa volta. Quer dizer, desde doenças funcionais, mais diretamente ligadas ao fato de você ficar sentada numa certa postura diante do computador, horas a fio.*

Segundo Lima e Lima-Filho (2009, p. 73) o estresse é um estado geral de tensão fisiológica e mantém relação direta com as demandas do ambiente. Os autores destacam que tanto exigências físicas e mentais como demandas ambientais são geradores de estresse no trabalho. Com relação à organização do trabalho, atividades monótonas, repetitivas e fragmentadas predispõem ao estresse mais que outras. Além disso, sobrecarga, conflito e ambigüidade e, principalmente, a falta de autonomia associada a sobrecarga de trabalho vinculada a um horizonte minimizado para lidar com os problemas, desempenham papéis estressores no trabalho. Isso não quer dizer que a sobrecarga de trabalho conduza diretamente ao estresse.

Todos os entrevistados afirmaram ter desenvolvido doença relacionada ao trabalho. LER (lesão por esforço repetitivo), tendinite e dores na coluna cervical foram as doenças mais citadas, uma vez que estão associadas à sobrecarga ocupacional, muitas vezes, relacionadas a sobrecarga na articulação dos membros e postura. A professora PP1 ressalta esses dados ao afirmar que:

*Então dor na coluna, dor no ciático, dor no braço, LER, essas coisas todas, até coisas de outras naturezas, relacionadas com esse ritmo e a pressão do trabalho que afetam o emocional.*

Esses são problemas comuns, sobretudo devido à sobrecarga ocupacional. O próprio professor vincula suas doenças físicas, deixando a possibilidade de se interpretar que o problema maléfico que se manifesta na saúde do professor é a face oculta do mal alojado no próprio modelo de pós-graduação.

Nesse contexto, as palavras de PB1 são demonstrativas quando afirma que:

*Por causa das viagens e depois por ficar o dia inteiro no computador, então todo mundo tem problema de coluna cervical aqui, pode perguntar, não tem um que não tem dor, todo mundo faz fisioterapia, porque tem dor na coluna cervical, quem não tem dor nas costas tem dor no pescoço, tem LER, tem tendinite, todo mundo, pode ir um por um, não escapa ninguém que não tenha um probleminha por causa do computador.*

A pós-graduação encontra-se, segundo Silva Júnior e Silva (2010, p. 236), com o mal instalado em si, “nas suas potencialidades críticas e transformadoras que tendem a ser arrefecidas senão sufocadas pelas políticas de produção acadêmico-científicas e de avaliação”, que se caracterizam como os principais instrumentos de implementação e solidificação da ideologia do produtivismo acadêmico no cotidiano. Tal ideologia traz em suas entranhas conseqüências nocivas para todos os envolvidos no processo educacional da pós-graduação.

Há, como parece, verdadeiras epidemias das doenças relacionadas ao trabalho. São vários os agravos à saúde do professor e é possível inferir que a atividade de trabalho na pós-graduação está fortemente atrelada ao seu processo de adoecimento, uma vez que a atividade docente é exigida diariamente, física e psicologicamente, e não poderia apresentar uma percepção diferente daquela que tem sido revelada nesse texto. Nessa mesma linha, assim se manifesta PB2:

*Não me agrada e eu tenho como meta reduzir cada vez mais. Tenho reduzido, tenho recusado, inclusive a Comissão da CAPES; a última eu recusei por questões de saúde e não faço mais. Eu digo: 'isso eu quero, isso eu não quero!' Mas por que isso incomoda? Excesso de trabalho. E acaba com a sua saúde.*

Essa entrevista, como outras apresentadas até agora, deixa claro que não são somente as condições de trabalho e a sua precarização na pós-graduação que adoecem os professores. Mas, a percepção que eles têm da sua própria realidade profissional, que se apresenta sob essas condições, têm relação direta com sua saúde. PB2 nos oferece um quadro expressivo do modo como se percebe no trabalho na pós-graduação:

*Então, esse é um exemplo e um exemplo meu. Parei! Parei porque de repente eu comecei a perder o movimento no braço e muita dor e eu não sabia nem que era isso. Mas já tive tendinite, LER, de uma maneira geral, por conta de a gente se adaptar ao computador e não fazer o computar se adaptar a nós. Essa é uma, mas poderia ter sido outra. Já tive tendinite? Mas ela afeta a gente. O trabalho de professor afeta tremendamente a saúde.*

Doenças físicas como LER e tendinite se originam de tarefas repetitivas onde os comportamentos condicionados não se referem unicamente à organização do trabalho. Mais do que isso, “estruturam toda a vida externa ao trabalho, contribuindo, desse modo, para submeter os trabalhadores aos critérios de produtividade. A erosão da vida mental individual dos trabalhadores é útil para a implantação de um comportamento favorável à produção.” (DEJOURS, 1992, p.96). A submissão do corpo necessita do sofrimento mental como um intermediário indispensável.

Para a atividade docente em todos os níveis, a voz sempre se apresentou como um dos principais instrumentos para o exercício da profissão. Esse tema, apesar de não ter sido tocado pela maioria dos entrevistados, também apareceu na entrevista, quando conversamos acerca das condições de saúde e de trabalho docente na pós-graduação. A disfonia, para se ter uma idéia, encontra nos professores sua maior incidência, se comparado, segundo Iqueda (2006), com profissionais que utilizam a voz como instrumento de trabalho.

Sobre esse problema a professora PB2 afirmou que:

*Quando saio das aulas às segundas-feiras (...), a garganta parece que vai estourar.*

A professora relata isso ao criticar a quantidade de aulas que o professor da pós tem que ministrar na graduação, o que para todos os professores é considerada uma carga muito grande. Contudo, é bom ressaltar, que a percepção do impacto da voz sobre a qualidade de vida e sobre o desempenho no trabalho, por parte dos professores, é muito inexpressiva se considerarmos a voz como instrumento fundamental para o desempenho do trabalho docente.

É importante salientar também que para os entrevistados existem outros eventos ocultos que ainda não se manifestaram, que ainda não apareceram ou que os professores não os vinculam diretamente ao ritmo e ao modelo de trabalho. O professor PP3 atesta isso, afirmando que:

*Felizmente o trabalho, pelo menos oficialmente, não se traduziu em problemas de saúde, mas que pode se traduzir amanhã ou depois.*

Essa porta aberta à possibilidade de adoecimento relacionado com o trabalho ocorre porque o professor tem a consciência de que seu trabalho também acontece em condições intensificadas, precarizadas e extensificadas.

Por isso, completa ele: “então cada ano, cada semestre, eu fico pensando como vou reduzir o ritmo de trabalho e chego ao final de ano me dando conta de não somente não reduziu como, de alguma forma, ampliou”. Esse é o problema, mas um problema que somente os professores envolvidos podem resolver.

O modo de produção capitalista gera uma fragmentação, como pudemos constatar, do tempo e dos processos cotidianos da vida no metabolismo social. Nas entrevistas pareceu que o tempo social dos professores aparenta separar-se em dois tempos distintos: tempo dedicado ao trabalho e um outro destinado ao não-trabalho, destinado ao tempo livre, ou ao lazer, ainda que de maneira negativa. Essa separação nos permitiu identificar o lazer como “um momento de emancipação ou escape frente à vida desprovida de sentido gerado pelo trabalho alienado”. (CUSTÓDIO *et alii.*, 2009, p. 2).

Segundo Rolim (1989, p. 51) o termo lazer vem do latim *licere*, significando “ser lícito, ser permitido, poder-se fazer”. Esse fenômeno se originou dialeticamente na sociedade industrial como uma valorização do não-trabalho, por causa, talvez, da exaltação excessiva do trabalho. O lazer enquanto prática social que os homens realizam no processo de produção de sua existência, deve ser compreendido dentro de uma

estrutura mais ampla na qual o lazer se encontra inscrito na centralidade da categoria modo de produção, enquanto categoria estrutural presente na obra de Marx e Engels. O lazer, portanto, é uma prática que se configura subordinada à lei econômica da sociedade moderna, ao modo de produção capitalista, “uma vez que o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral”. (MARX, 1997, p. 24).

A produção da vida material do homem não acontece isoladamente, mas por meio de uma relação com outros homens, colocando a produção da vida além de uma relação que eles estabelecem com a natureza. Assim, o conjunto das “forças produtivas acessíveis aos homens em um dado momento histórico determina o estado social”. (MENDONÇA, 2008, p. 8). A explicação do desenvolvimento do tempo livre em cada momento histórico em sua conexão com o trabalho, deve se apoiar sobre a maneira como os homens produzem a sua existência. A análise histórica que explica como os homens produzem sua existência, explicando, ao mesmo tempo, o processo concreto do desenvolvimento do trabalho, permite explicar igualmente o desenvolvimento do lazer em cada momento histórico e a sua relação com o trabalho.

É importante ressaltar que não existe entre os autores que se dedicam ao estudo do lazer um consenso sobre seu conceito podendo-se, por isso, distinguir, nas palavras de Marcellino (1995, pp. 28-29), duas grandes linhas:

A que enfatiza o aspecto de atitude, considerando o lazer como estilo de vida, portanto independentemente de um tempo determinado; e a que privilegia o aspecto tempo, situando-o como liberado do trabalho, ou como tempo livre, não só do trabalho, mas de outras obrigações – familiares, sociais, religiosas destacando a qualidade das ocupações desenvolvidas.

Uma definição que parece plausível para o lazer combina tanto uma dimensão residual, no sentido de tempo excedente à atividade de trabalho, como uma dimensão do lazer vinculada à qualidade da atividade de quem a realiza. Nessa definição, “existe um componente residual, ou de tempo, acompanhado de uma afirmação normativa sobre o que o lazer deveria ser.” (PARKER, 1978, p. 20). Nesse primeiro caso, o lazer se fenomenaliza como o tempo que um indivíduo dispõe para fins pessoais, sociais ou de aprimoramento social, livre de outros deveres e do trabalho.

Essa dimensão do lazer, que na entrevista apareceu sob o tema de férias, foi encontrada em alguns entrevistados, haja vista que em todos eles encontramos uma



sobreposição ou uma indissociação entre os tempos e espaços da vida particular e do trabalho. De modo categórico a professora PP1 afirma que:

*Não tem lazer!*

Isso acontece porque realmente não existe o tempo e o espaço disponível para fins pessoais, pois, continua a professora,

*Acaba não tirando férias, porque somos alcançados em qualquer lugar para o computador e vivemos on-line.*

Isto é, não se desliga. Ou, nas palavras críticas de PP2, ao afirmar que:

*O problema é que você está com o Programa nas costas, tudo o que você faz você carrega o Programa para cima e para baixo.*

Em alguns casos, a própria vida afetiva do professor, que apresenta também ela um fim social, se revelou comprometida quando a professora PP2 relata que:

*Fim de semana muitas vezes o marido vai e você fica, porque tem que corrigir, porque tem um negócio para preparar para o congresso; se o marido é da mesma área, a coisa já fica encontrada, mas quando não é... Tem gente aí que os maridos reclamam e tem gente que até se separa.*

Em outro sentido, o lazer se apresenta como uma série de ocupações “com as quais o indivíduo pode comprazer-se de livre e espontânea vontade – quer para descansar, divertir-se, enriquecer seus conhecimentos, aprimorar suas habilidades”. (PARKER, 1978, p. 21). Nessa dimensão, a professora PB2 relata que:

*Houve outros momentos em que as minhas férias eram usadas para ir ao exterior para fazer curso de inglês. Então foram quatro ou cinco anos que praticamente foi assim. Mas é claro, você está em outro lugar, você está fazendo outras coisas. Mas eu considero necessário e tem que se fazer isso. Mas a gente é afetado por isso, porque a cabeça não pára.*

Talvez esses outros momentos se refiram a tempos em que o trabalho na pós-graduação não funcionava sob a égide do modo de produção capitalista que gera uma fragmentação do tempo e dos processos cotidianos da vida no metabolismo social. O tempo social aparenta separar-se em dois tempos distintos: tempo dedicado ao trabalho

e um outro destinado ao não-trabalho, destinado ao tempo livre, ou ao lazer. Essa separação nos permite identificar o lazer como “um momento de emancipação ou escape frente à vida desprovida de sentido gerado pelo trabalho alienado” (CUSTÓDIO *et alii.*, 2009, p. 2).

O depoimento da professora PB1 deixa entrever essa relação quando relata que:

*Efetivamente tenho férias. De um tempo para cá tem sido mais difícil por causa da internet e aí sempre chega trabalho para resolver nas férias. Mas até o momento eu tenho tentado (...). Eu, pelo menos, no mês que tiro férias, quinze dias eu não abro o computador. Entendeu?*

O lazer, nesse caso, é identificado como uma espécie de remédio frente ao sofrimento engendrado pelo trabalho, bem como tempo de aproveitamento, prazer e satisfação que não são possíveis e realizados pelo trabalho.

Hoje, o lazer pode cumprir uma funcionalidade essencial ao metabolismo do capital, quando concebido como um tempo livre para o consumo de mercadorias ou como tempo livre para descanso e recuperação da força de trabalho. O lazer é, nessa perspectiva, definido por Dumazedier (2004, p. 34) como:

O conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode integrar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou uma livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais.

É na apropriação do tempo livre, nesse caso, que se abre a possibilidade do acontecimento do lazer. Portanto, o tempo de lazer ocorre para além das obrigações laborais e é percebido como uma experiência pessoal que se realiza num tempo conquistado individualmente, caracterizado por uma experiência de liberdade. Assim, o “lazer se traduz por uma dimensão privilegiada da expressão humana dentro de um tempo conquistado, materializado através de uma experiência pessoal criativa, de prazer e que não se repete no tempo-espaco, cujo eixo principal é a ludicidade” (BRAMANTE, 1998, p.9).

Ao afirmarmos que o lazer se expressa dentro de um tempo conquistado, abre-se a possibilidade de compreender essa prática social dentro de dois marcos fundamentais: primeiro, como uma ação realizada dentro de um contexto marcado pela percepção de liberdade. Depois, que os tempos são marcados pelas coações e normas de conduta

social, ainda que o tempo de lazer seja caracterizado, contraditoriamente, pela liberdade de escolha, pela criatividade e satisfação. Ou seja, para Dejours (1992, p. 47), “o ritmo do tempo fora do trabalho não é somente uma contaminação, mas antes uma estratégia, destinada a manter eficazmente a repressão dos comportamentos espontâneos que marcariam uma brecha no condicionamento produtivo”.

Contudo, ainda que o lazer esteja radicalmente relacionado ao controle social, na “perspectiva da produção e reprodução física e moral da força de trabalho e ao consumo” (CUSTÓDIO *et alii.*, 2009, p. 6), o lazer pode se constituir como um espaço e tempo de humanização. Porém, ao caracterizar o lazer como um tempo e um espaço de liberdade, escolha e satisfação etc., por isso, como possibilidade positiva frente ao trabalho alienado, podemos estar sujeitos a desconsiderá-lo na sua totalidade relacional, identificando-o como “outro” separado do trabalho. A professora PP2 confirma essa hipótese ao afirmar que:

*Eu nunca tenho tempo para passear, para você sair de férias é tudo marcado.*

Entretanto, compreendemos que a relação lazer e trabalho não seja de oposição como aparece. O tempo de não-trabalho é requerido pelo tempo de trabalho. Para se repetir, a atividade de trabalho necessita da realização de outras atividades. Trata-se, dessa forma, de um único processo, pois entre o tempo de trabalho e o de lazer (não-trabalho) há uma unidade muito singular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou a precarização do trabalho docente na pós-graduação no contexto da política de avaliação da CAPES, no triênio 2004-2006. Para que isso fosse possível, analisamos a relação das políticas públicas para a pós-graduação e sua implicação no trabalho docente na pós-graduação, especialmente as objetivadas nos PNPBs. Tais análises mostraram a necessidade de ultrapassarmos as esferas específicas das políticas públicas (educação, saúde, transporte, habitação, cultura etc.) e apreendermos o significado e o sentido do projeto social e político do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico atual.

Ainda que o tema da concepção de Estado não tenha se objetivado em um capítulo específico, ela se encontrou sub-reptício nesta Dissertação. Portanto, torna-se necessário neste momento, como introdução ao desenvolvimento das considerações finais, explicitar esta concepção de Estado, fazendo uma breve análise acerca do tema, remontando, pelo menos, às reflexões de Marx sobre o Estado moderno.

A concepção de política e Estado em Marx pode ser contextualizada no debate sobre a relação que se estabeleceu entre Estado e a nova sociedade burguesa nascida na modernidade, depois que os indivíduos se sentiram desobrigados em relação ao antigo regime feudal e à implementação da dinâmica produtivista do capital. Marx, desde o início, sustenta que o Estado se constituiu originariamente calcado na desigualdade e no conflito de classes gerado pelo surgimento da propriedade privada, que tinha como função precípua assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe.

Para ele, o surgimento do Estado, com o seu caráter de classe e as representações sobre as quais ele estava fundado, somente poderia ser compreendido como uma fundação da sociedade civil e marcado pelo conjunto das relações econômicas e interesses privados. Desse modo, o Estado foi criado pela sociedade civil para ser seu instrumento, visando garantir as próprias bases sobre as quais se assentava.

O Estado burguês, nesse sentido, estava disposto, de tal modo, a proteger as relações capitalistas de produção, assegurando o domínio do capital sobre o trabalho, “a reprodução ampliada do capital, a acumulação privada do produto social, a

redistribuição do fundo público em benefício do capital, a exploração da renda fundiária etc.” (BARBOSA, 2004, p. 10).

O Estado seria, portanto, ao mesmo tempo, parte integrante das relações capitalistas de produção e instrumento de defesa das mesmas. Com a publicação das obras *Ideologia Alemã* e o *Manifesto do Partido Comunista*, em 1846-1847, Marx avança em sua concepção de Estado, afirmando, no início do *Manifesto*, que a história das sociedades que existiram é a manifestação da história das lutas de classe.

Marx passa a reconhecer no Estado uma entidade marcada pela competição entre as classes em conflito que buscam, por meio da disputa, fazer valer seus interesses, apresentando uma característica de classe necessária em decorrência de a sociedade encontrar-se socialmente antagonizada pelo advento da propriedade privada e das classes sociais, concluindo que:

Homens livre e escravo, patricio e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, tem vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das suas classes em luta. (MARX; ENGELS, 1983, vol. I, p. 22).

Cabe, assim, ao Estado administrar as contradições que são constitutivas da sociedade e dele próprio, uma vez que se apresenta impossibilitado de superá-las. Se as pode suprimir do plano formal, não pode do plano real, mantendo-as sob controle, como um poder que, emanado da sociedade, põe-se acima dela, mas estranhando-se cada vez mais em relação a ela.

Ao acentuar suas análises acerca da gênese do Estado, que emerge sob relações capitalistas de produção e em situações históricas, Marx remete para seu caráter de classe e para sua determinação material e histórica, reconhecendo nele, porém, uma instituição acima de todas as outras, capaz de assumir uma margem de relativa independência em relação às classes em conflito, com vista a salvaguardar as relações de produção capitalista.

O Estado se expressa como violência concentrada e organizada da sociedade, revelando a relação tensa entre sociedade civil (conjunto das relações econômicas) e sociedade política (Estado). Nessa perspectiva, o Estado se institui como a expressão das formas contraditórias das relações de produção que se arraigam na sociedade civil,

tornando-se delas parte necessária, tendo nelas sua origem, determinando, em última instância, as ações do Estado.

O Estado exerce uma violência, mas no nível da aparência do modo de produção capitalista funciona como contraviolência, uma vez que ele somente pode preservar a aparência fazendo recurso da violência ao impor, de forma dissimulada, a igualdade na desigualdade. Não obstante, a violência se manifesta no interior dessa sociedade, ainda que sua aparência se realize como contraviolência, ocultada.

Na década de 1990 ocorreram transformações da economia capitalista, nas políticas para a educação superior, afetando o trabalho docente na pós-graduação, mas não na forma do Estado que ainda continuou sendo “comitê para gerir os negócios de toda a classe burguesa.” (MARX; ENGELS, 1983, vol. I, p. 23). Carmo (2003, p.62) ressalta que a reorganização econômica nesse período, tornou necessária a discussão, entre outras, sobre a qualificação da força de trabalho, do emprego e da competitividade.

A reforma conservadora do aparelho do Estado brasileiro tem, especialmente nas últimas décadas, usado a avaliação da pós-graduação como um meio de regulação e controle, em meio aos ajustes ultraliberais da economia. A crise e a substituição do Estado do Bem-Estar, a neoliberalização da economia, a restrição do pólo público e a ampliação do pólo privado, incentiva a reconfiguração do Estado, ao mesmo tempo, em que garante o crescimento do capital em detrimento da diminuição dos direitos do trabalho, instrumentalizando-se da avaliação da pós-graduação que foi posta a serviço do poder hegemônico para regular e controlar o sistema.

Nesse cenário, se manifesta o denominado 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 da educação. (DIAS SOBRINHO, 2003 *apud* SGUISSARDI, 2009, p. 139)

O “Estado Avaliador”, por meio do mecanismo que chama de avaliação da pós-graduação, exerce um forte controle sobre fins e produtos, para solidificar os modelos pretendidos e orientar, ao mesmo tempo, o mercado.

Assim, as atuais políticas para a educação superior do país se encontram inseridas nessa estratégia de inclusão da economia brasileira às intensas mudanças que vêm ocorrendo na base produtiva do capitalismo em nível global. O processo de reestruturação da economia trouxe como resultado a imposição de um conjunto de reformas, mormente orientadas pela busca da redução de gastos com as políticas sociais, atingindo, assim, também as políticas públicas para a pós-graduação.

As políticas públicas são estratégicas e importantes para o Estado capitalista, pois, por um lado elas manifestam as singularidades inerentes à intervenção de um Estado comprometido e submetido aos interesses gerais do capital na ordenação e na administração da coisa pública, objetivando assegurar e ampliar os mecanismos de controle e de cooptação social. Por outro, o Estado precisa se obrigar a se comprometer com as muitas forças sociais em confronto, se, por “definição”, não se encontra à disposição exclusiva de uma ou outra classe.

Por conseguinte,

As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e geral para implementar decisões do governo. (SHIROMA *et alii*, 2004, p. 9).

É neste cenário de correlação de forças que as políticas públicas, inclusive para a pós-graduação, originadas desse modelo de Estado anunciam-se, e nesse embate encontram as possibilidades para implementar sua face social, “em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades.” (SHIROMA *et alii*, 2004, p. 8). Nesse contexto, o Estado capitalista assume um papel intervencionista direto em todos os planos da vida social.

A reestruturação produtiva, que se formaliza nas políticas públicas, se caracteriza como um novo padrão de acumulação do capital, afetando e se difundindo também no mundo do trabalho docente na pós-graduação, ainda que esse padrão seja mais significativo na produção de mercadorias inerentes ao mundo do trabalho industrial. Destarte, as concepções e as práticas relacionadas ao trabalho docente na pós-graduação vêm sofrendo mudanças significativas como reflexo dessas políticas.

Ainda que essas mudanças afetem significativamente o mundo do trabalho, nota-se, ao mesmo tempo, em grande parte, um processo de naturalização dessas reformas,

que podem ser percebidas pelas de ações e reações, quando existem, mitigadas por parte das instituições, reitorias e pró-reitorias das universidades que passaram a conviver com naturalidade com essa dinâmica, restando aos professores-pesquisadores implicados no processo, a tarefa de resistir e questionar o atual modelo. Essa resistência, no entanto, se apresenta mais tímida quando se trata de uma instituição privada.

Portanto, há uma articulação entre a reestruturação do sistema capitalista com o trabalho docente na pós-graduação que se encontra presente na legislação, normas e documentos destinados à avaliação do trabalho dos docentes da pós-graduação em educação. As mudanças no mundo do trabalho tiveram um impacto, que não se pode fazer desaparecer ou ignorar, marcado pela negatividade da natureza do trabalho docente, desde crise do fordismo até os atuais modelos de acumulação flexível.

As mudanças estruturais na forma de gestão do Estado capitalista tiveram, como não podia ser diferente, implicações para a área da educação e, no caso específico para a pós-graduação, no que concerne a descentralização das ações, a avaliação dos resultados. A CAPES é a principal agência de regulação da pós-graduação no Brasil. Por meio dessa agência, apreendemos o conceito de regulação como o processo de produção de regras e de orientação das condutas dos atores. A compreensão de regulação inerente a essa agência, permite também compreender a regulação como controle, por meio do qual se busca manter o equilíbrio do sistema.

O tema da avaliação nos permitiu identificar as implicações existentes entre o trabalho docente na pós-graduação e a sua regulação. O Estado exerce seu controle, usando o mecanismo da avaliação externa, dos resultados, que ocorre em todo final de processo de avaliação, ao exigir que os programas prestem contas da sua atuação, tendo como referenciais indicadores estabelecidos com base em critérios quantitativos.

Esse modelo de avaliação faz com que a prestação de contas desempenhe um papel essencial nas ações que acontecem no sistema da pós-graduação, fazendo com que o trabalho docente e a gestão da pós-graduação passem a ser fundamentais para que os resultados possam ser atingidos. As ações pedagógicas na pós-graduação passam a ser delimitadas pela obrigação de resultados, decorrentes da cultura comercial inscrita sob a égide do capital e do cuidado do Estado Avaliador.

De certa forma, todos os teóricos estudados, seja de qual for a matriz ideológica ou política, estão em acordo quanto à importância dada à avaliação. As divergências aparecem quando se questiona sobre a função e o papel que a avaliação deve desempenhar e sobre como serão utilizados os resultados apresentados. As prioridades



identificadas nos PNPGs, de maneira especial no V, apontam para uma integração cada vez mais estreita com o setor produtivo e para uma flexibilização do sistema de pós-graduação, com vistas à sua expansão e à sua inserção como agente do desenvolvimento econômico e social conforme as metas do governo.

O esboço teórico-metodológico que fundamenta os Planos, de maneira especial o V, está, em grande parte, centrado em um pragmatismo que submete a pós-graduação a concepções instrumentais e utilitaristas, ligadas aos interesses imediatos do mercado à produção do conhecimento a uma função de eficácia prática. Por isso, alguns grupos e áreas do conhecimento que tem um produto imediato para oferecer às demandas requeridas pelo país, ajustadas às novas exigências do setor produtivo, recebem uma visível prioridade das políticas públicas referentes a esse nível de ensino.

Ao analisarmos os PNPGs e os cinco quesitos<sup>35</sup> presentes nas fichas de avaliação, notadamente, a do triênio 2004-2006, percebemos que o trabalho docente assume uma posição central no sistema de avaliação. O quesito Proposta do Programa, que leva em consideração a organicidade entre área(s) de concentração, linhas e projetos de pesquisa, publicações de docentes, estrutura curricular, dissertações e teses dos Programas, não tem nenhuma atribuição de peso.

Tanto o quesito Corpo Docente como o quesito Corpo Discente, Teses e Dissertações têm um peso de 30% na avaliação. O quesito Produção Intelectual, que deve expressar as atividades de pesquisa do corpo docente permanente, sobretudo no que se refere a publicações em artigos em periódicos de ampla circulação na área e áreas afins – em particular os incluídos na *qualis-CAPES* da área –, livros e capítulos de livro (em editoras de circulação nacional)<sup>36</sup>, tem peso de 30%. Por sua vez, o quesito Inserção Social, tem peso de 10% na avaliação dos Programas.

Como se observa, o quesito produção intelectual, por exemplo, é fundamentalmente avaliado pela quantidade e qualidade da produção científica e técnica dos docentes que fazem parte do programa. A avaliação da pós-graduação, realizada pelo sistema CAPES, é centrada no trabalho dos docentes. As notas recebidas pelos programas estão intimamente relacionadas com o nível de adequação do trabalho dos

---

<sup>35</sup> 1- Proposta do Programa; 2- Corpo Docente; 3-Corpo Discente; 4- Produção Intelectual; 5- Inserção Social.

<sup>36</sup>Cf. Portal da CAPES: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/CA2007\_Educacao.pdf]. Acesso obtido em 04/03/2011.

docentes do programa às imposições de perfil e produção científica que tem sua origem na CAPES.

O modelo de avaliação da CAPES se mostrou produtivista e, por isso, causador de fenômenos ligados a recorrência de doenças ocupacionais e psicológicas, dada a intensificação do trabalho. Para o trabalho dos docentes, a nova regulação da educação na pós-graduação, centrada no produtivismo acadêmico, objetivada na avaliação da CAPES, trouxe cargas muito altas de sobre-trabalho e mudanças comportamentais, fundamentalmente no ambiente de trabalho, tais como o individualismo e a competitividade, que precisam, ainda, serem mais bem problematizados por parte da pesquisa em educação na pós-graduação, uma vez que são poucos os trabalhos que tratam do assunto.

Percebemos que o modelo de avaliação da CAPES assumiu uma lógica produtivista, pragmática e utilitarista originadas de sua vinculação com algumas agências de fomento para a pós-graduação. Por conseguinte, o resultado da avaliação já não revela os problemas dos programas, suas potencialidades e, tampouco, sua importância para a instituição, para a academia e para a região. O resultado depende de um formulário padronizado de indicadores cuja área de concentração recai diretamente sobre cada professor credenciado na pós-graduação.

Inicialmente, se exige do professor um padrão elevado de produção; depois, contraditoriamente, há certa restrição dessa exigência de produtividade, uma vez que são limitados os periódicos qualificados para receber um altíssimo número de produções dessa área do conhecimento. Por fim, que a produção do conhecimento origine produtos úteis, “utilidade essa que os Conselhos do Ministério de Ciência e Tecnologia, também composto por representantes das empresas, aferirão conforme a eficácia da pesquisa vis-à-vis ao mercado.” (LEHER; LOPES, 2008, p. 85).

Nesse cenário, é do docente a quase total responsabilidade pela qualidade do programa. Problemas relacionados à totalidade das atividades da pós-graduação como: relevância científica e social das linhas de pesquisa e produções, infra-estrutura das instituições e dos programas, a indissociabilidade e a integração do programa à extensão e à graduação, apoio financeiro e técnico dos governos e das instituições particulares, importância social e científica das produções e das linhas de pesquisa, não são contempladas na planilha de critérios e quesitos da avaliação da pós-graduação.

O processo de transformação a que a pós-graduação vem sendo submetida afeta e desvaloriza o trabalho docente que perde a sua autonomia e passa a ser controlado,

adequado e uniformizado segundo critérios de produtividade fundamentada na lógica racionalizadora do capital. Essas tendências vêm aprofundando o processo de rearranjo da universidade e da pós-graduação, inclusive na sua identidade e na sua relação com a sociedade brasileira.

A pós-graduação perde a sua relativa autonomia em vista de uma crescente heteronomia em relação à produção de conhecimento, agora gerida pelo setor produtivo que financia as pesquisas sob a condição de que sua agenda seja cumprida. As transformações pelas quais passa o trabalho docente na pós-graduação são, em grande medida, impostas por essa forma da política de regulação educacional que imputa à avaliação um poder constrangedor e coercitivo sem precedentes.

Ocorre uma mudança objetiva na cultura acadêmica e na própria subjetividade dos professores dada a penetração clara de um modo de ser empresarial na pós-graduação, fazendo com que os professores se tornem competitivos e manifestem, em alguns casos, certo conformismo com o modelo ao naturalizarem a dinâmica do seu trabalho. Em muitos casos, porém, os professores apresentam – como revelam as entrevistas - questionamentos, resistência e uma oposição clara ao atual modelo de avaliação da pós-graduação.

Ao pesquisarmos a relação entre o trabalho docente da pós-graduação e a sua política de avaliação, constatamos 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 e deteriorizam sua produção, ao restringir o tempo necessário e a autonomia para a criação e a produção.

Mota Júnior e Maués (2010, p. 13) enfatizam, o que também está explícito no corpo desta Dissertação, que em relação à saúde dos docentes da pós-graduação, nunca se diagnosticou tanto estresse, depressão, insônia e síndrome de *burnout*. Mesmo com todas as inovações tecnológicas disseminadas nas últimas duas décadas, há uma tendência a que os docentes da pós-graduação sejam cada vez mais acometidos por síndromes resultantes de mais-trabalho. Nesse sentido acreditamos ser oportuna uma pesquisa acerca das conseqüências desse modelo nos alunos da pós-graduação.

Para encerrarmos, creio que seja apropriado transcrevermos a melhor síntese que encontramos em nossa pesquisa sobre o tema da precarização do trabalho docente na pós-graduação e sua relação com as novas tecnologias. Bianchetti e Machado (2007, p. 5) assim se expressam sobre o tema:

[...] pensava-se uma década atrás que os artefatos tecnológicos seriam responsáveis por um tempo maior de ócio ou lazer e propiciariam a redução da jornada de trabalho. Porém, tal previsão mostrou-se equivocada. O ócio esperado tornou-se desemprego e o trabalho informal precarizado gerou uma jornada que não precisa ser controlada por relógios-ponto ou chefias, nem precisa de local de trabalho presencial. A vida privada foi invadida; diluíram-se os limites entre o local de trabalho e o lar. Com o suporte das chamadas novas tecnologias o trabalho acontece em qualquer tempo e lugar, não raro invadindo o tempo do necessário sono, *full time*, sem direito à hora extra!

É esse processo de pressão sobre o trabalho do professor da pós-graduação, que vem de diferentes lugares, mas especialmente do modelo de avaliação implementado pela CAPES, e compõem esse cenário de intensificação e extensificação do seu trabalho que chamo de precarização do trabalho docente na pós-graduação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Vânia Maria. **Formação e Trabalho de Pesquisadores em Educação:** um estudo dos processos de institucionalização da pesquisa em IES 'emergentes'. Tese de Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2008.

ALVES, Vânia Maria; MACHADO, Ana Maria Netto. **Caminhos ou (Des) Caminhos da Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação no Brasil.** GT 11: Políticas de Educação Superior. 2005. [Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br>: Acesso obtido em 15/04/2010].

\_\_\_\_\_. **Trabalho e Mundialização do Capital.** Londrina (PR): Práxis, 1999.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed. rev. e ampl. São Paulo (SP): Editora Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os Sentidos do Trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Coleção Mundo do Trabalho. 6. ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2000.

BARBOSA, Walmir. Estado e Poder Político em Marx. **Revista Humanidades em Foco.** Goiás: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Vol. 3, nº 3-Jun/Jul/Ago, 2004. [Disponível em: [http://terra.cefetgo.br/cienciashumanas/humanidades\\_foco/anteriores/humanidades\\_3/html/politica.htm](http://terra.cefetgo.br/cienciashumanas/humanidades_foco/anteriores/humanidades_3/html/politica.htm). Acesso obtido em 05/01/2011].

BERNARDES, José Francisco; MELO, Pedro Antônio de. O Papel dos Programas de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, no desenvolvimento de políticas em Administração e Gestão Universitária. In: **IV Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul.** Florianópolis (SC), 2004.

BEYNON, Huw. As práticas do trabalho em mutação. In: ANTUNES, Ricardo (org.) **Neoliberalismo, trabalho e sindicatos.** São Paulo: Boitempo, 1998.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A Bússola do Escrever:** desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis (SC): Cortez Editora, 2006.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. "Reféns da produtividade": sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. In: **30ª Reunião Anual da ANPEd.** Caxambú (MG): ANPEd, 2007. (CD-ROM).

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar (Orgs.). Dilemas da Pós-Graduação: gestão e avaliação. **Coleção Educação Contemporânea**. Campinas (SP): Autores Associados, 2009.

BIANCHETTI, Roberto Gláucio. **Modelo Liberal e Políticas Educacionais**. 2ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

BITTAR, Mariluce. Exigências da Política de Avaliação na Pós-Graduação e a Docência Universitária. In. RODRIGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (organizadoras). **Políticas Educacionais e Formação de Professores em Tempos de Globalização**. Brasília/DF: Editora UCDB, 2008.

BITTAR, Mariluce. Pós-Graduação em Educação no Brasil e as Demandas para o V Plano Nacional de Pós-Graduação. **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG**. Vol. 30, n. 1: jan./jun. 2005, pp. 99-117.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 5 ed. Vol. 1. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

BOITO JÚNIOR, Armando. A Hegemonia Neoliberal no Governo Lula. **Revista Crítica Marxista**. Vol. 17, 2003, pp. 10-36. [Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/critica17-A-boito.pdf>. acesso obtido em 14/01/2011].

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Pesquisa Alienada e Ensino Alienante: o equivoco da extensão universitária**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRAMANTE, Antonio Carlos. Lazer: concepções e significados. **Revista do Programa Interdisciplinar do Mestrado em Lazer/UFMG: Licere**: Belo Horizonte. Vol. 1, n. 1, set. 1998, pp. 9-17.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Superior/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, (1975), **I Plano Nacional de Pós-Graduação: 1975-1979**. Brasília: MEC/SESU/CAPES. [Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I\\_PNPG.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf). Acesso obtido em 15/02/2011].

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. – Brasília – **Senado Federal**: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008, p. 136. [Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I\\_PNPG.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf). Acesso obtido em 15/01/2011].

CAPES. **Para que serve a avaliação da CAPES**. [Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo\\_18\\_07\\_07.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_18_07_07.pdf)].

Acesso obtido em 08/12/2010].

CAPES. **Parecer 977/65. Definição dos Cursos de Pós-Graduação.** [Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer\\_CESU\\_977\\_1965.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf). Acesso obtido em 08/12/2010].

CAPES - **Relatório Anual: Avaliação Continuada – 2006 Ano Base 2005 Área de Avaliação: EDUCAÇÃO.** [Disponível em: [http://www.anped.org.br/docs\\_capes/avaliacao2004-2006\\_educacao.pdf](http://www.anped.org.br/docs_capes/avaliacao2004-2006_educacao.pdf). Acesso obtido em 02/12/2010. Acesso obtido em 08/12/2010].

CARMO, Jefferson Carrielo do. Reestruturação Produtiva e competência: seus desdobramentos para a educação. **Revista de Estudos Universitários.** Universidade de Sorocaba: Uniso. Vol. 29, n. 1, jun., 2003.

CAVALCANTE, Luiz Otávio. **O que é o governo Lula.** São Paulo: Landy, 2003.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo Averso – O modelo japonês de organização do trabalho.** Rio de Janeiro: Revan/UFRJ, 1994.

CORRÊA, Vera. **Globalização e Neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

CODO, Wanderley (coordenador). **Educação, Carinho e Trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação.** Petrópolis (RJ): Vozes: 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo Ano do Parecer CFE n. 977/65. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: ANPED. n. 30 - Set/Out/Nov/Dez, 2005. [Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>. Acesso obtido em 12/02/2008 às 21h35].

CUSTÓDIO, Mariana Lopes; *et alii.* O Lazer e o Reino da Liberdade: reflexões a partir da ontologia do ser social. **Revista do Programa Interdisciplinar do Mestrado em Lazer: Licere:** Belo Horizonte/UFMG. Vol. 12, n.4, dez., 2009.

DANTAS, Éder; SOUSA JÚNIOR, Luiz de. **Na Contracorrente: a política do governo Lula para a Educação Superior.** GT 11: Política de Educação Superior. ANPED, 2009. [Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT11-5581-Res.pdf>. Acesso obtido em 10/02/2011].

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior: regulação e emancipação. In: \_\_\_\_\_; RISTOFF, Dilvo. (Org.). **Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate.** Florianópolis: Insular, 2003.

**Dicionário Crítico da Mundialização** (com versão on-line em português e francês) publicado pelo GERM – Group d'études et de recherches sur les mondialisations, 2004. [Disponível em: [www.mondialisation.org](http://www.mondialisation.org). Acesso obtido em 22/12/2010].

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook. [Disponível em: [http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/F\\_ANGELS.pdf](http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/F_ANGELS.pdf). Acesso obtido em 02/12/2010].

FAUSTO, Ruy. **A “pós-grande indústria” nos Grundrisse (e para além deles)**. São Paulo: CEDEC, 1989.

FORPRED. 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Documento de Avaliação Aprovado na Reunião do FORPRED**. Caxambú/MG, 2005. [Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/documentoforpred.doc>. Acesso obtido em 06/05/2010].

FIORI, José Luis. **Estado do Bem-Estar Social: padrões e crises**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. [Disponível em: [www.iea.usp.br/br/artigos](http://www.iea.usp.br/br/artigos). Acesso obtido em 23/09/2009].

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; BITTAR, Mariluce. ANPED. In: MOROSINI, Marília Costa. **Verbete Pedagogia Universitária Integradora. Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário**. Vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIEDMAN, Mítton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES. Vol.24, n. 82, 2003, pp. 93-130.

GONÇALVES, Ana Maria. **Educação Superior no Brasil: as políticas do governo FHC e a atuação do ANDES-SN**. Universidade Federal de Goiás. Projeto de Pesquisa. 2005-2007.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo**. São Paulo, Boitempo, 1999.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O sistema CAPES da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências sociais. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n. 30, 2005, pp. 96-117.

INFRANCA, Antonino. **Trabajo, Individuo, Historia: el concepto de trabajo en Lukács**. Buenos Aires: Herramienta Ediciones, 2005.

IQUEDA, Adriana Pereira Defina. **Auto-percepção da voz e interferências de problemas vocais: um estudo com professores da rede municipal de Ribeirão Preto/SP**. Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 2006.



JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997, p. 134.

KUENZER, Acácia; MORAES, Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES. Vol. 26, n. 93, Set./Dez. 2005, pp. 1341-1362.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. 230 p.

LAZZARATO, Maurizio. **Trabalho Imaterial**. Verona: Ombre Corte, 1997.

LEHER, Roberto; LOPES, Alessandra. Trabalho Docente, Carreira, Autonomia Universitária e Mercantilização da Educação. In: MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Org.). **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas (SP): Editora Alínea, 2008.

LESSA, Sérgio. História e Ontologia: a questão do trabalho. **Revista Crítica Marxista**. Vol. 20, 2005. [Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/critica20-A-lessa.pdf>. Acesso obtido em 06/01/2011].

LIMA, Maria de Fátima Evangelista Mendonça; LIMA-FILHO, Dario de Oliveira. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciências & Cognição**. Vol. 14, n. 3, 2009, pp. 62-82.

LUKACS, Gyorgy. **Estética**. 2. ed. Barcelona: Grijalbo, 1972.

\_\_\_\_\_. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MANDEL, Ernest. **Iniciação à Teoria Econômica Marxista**. Portugal: Edições Antídoto, 1978.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. Campinas: Papyrus, 1995.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas I, II e III**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1983.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos - Terceiro Manuscrito**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo. C. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da universidade brasileira. **Educar em Revista**. Curitiba (PR): Editora UFPR, n. 21, 2003, p. 289-308. [Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/2136>. Acesso obtido em 06/01/2011].

MENDONÇA, Elza Margarida de. **Modo de Produção da Existência:** categoria chave para a compreensão da problemática lazer. GT-09: Trabalho e Educação: ANPED, 2008. p. 1-14. [Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4245--Int.pdf>. Acesso obtido em 14/02/2011].

MÉSZAROS, István. **Produção destrutiva e estado capitalista.** São Paulo: Ensaio, 1989.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINAYO Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 7 ed. São Paulo (SP): Hucitec, 2000.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na Pós-Graduação. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: ANPEd, vol.14, n.41. Mai/Ago. 2009, pp. 269-393.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação.** Vol. 14, n. 001. Universidade do Minho. Braga: Portugal, 2001, pp. 7-25. [Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a06.pdf>. Acesso obtido em 07/01/2011].

\_\_\_\_\_. (Org.). **Illuminismo às Avestas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Iluminismo às Avestas como contexto da pós-graduação no Brasil. **Revista de Educação da Unisinos.** Vol. 5, n. 9, jul/dez, 2004, pp. 79-101.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Avaliação na Pós-Graduação: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, Lucídio ; MACHADO, Ana M. Neto (Orgs.). **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. 2. ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2007.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa; MAUÉS, Olgaíses Cabral. **A nova regulação educacional e o trabalho docente na pós-graduação brasileira,** 2010. [Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT 11>. Acesso jan. 2011].

PARKER, Stanley. **A Sociologia do Lazer.** Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1978.

PEDROSO, Márcia Naiar Cerdote. **A crise do modelo de produção taylorista/fordista e a emergência do toyotismo.** Trabalho apresentado como requisito de avaliação da disciplina “Globalização e Política”, no curso de especialização em Pensamento Político Brasileiro da UFSM, no 2º semestre de 2004.

PEREIRA, Ana Maria T. Benevides (organizadora). **Bournout:** quando o trabalhado ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Dilemas da Educação Brasileira em Tempos de Globalização Neoliberal:** entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

PESSANHA, Eurize Caldas. **Professor primário:** ascensão e queda de uma categoria profissional filiada às camadas médias. São Paulo: Editora USP, 1995.

ROLIM, Liz Cintia. **Educação e Lazer:** a aprendizagem permanente. São Paulo: Editora Ática, 1989.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia.** São Paulo: Editora Best Seller, 2002.

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos; AZEVEDO, Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: ANPEd. Vol. 14. n. 42. Rio de Janeiro: set/dez., 2009, pp. 534-605.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade.** Revista de Ciência da Educação. Campinas: CEDES, v. 24, n. 83, agosto, 2003, pp. 627-641.

SAVIANI, Demerval. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, Lucídio ; MACHADO, Ana Maria Neto (Orgs.). **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. 2. ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2007.

\_\_\_\_\_. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: ANPEd. Vol.12, n. 34 – jan./abr., 2007, pp. 152-180.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A pós-graduação em educação no Brasil: caminhos percorridos e horizontes a explorar... **Educação & Linguagem.** Vol. 12, n. 20, Jul.-Dez. 2009, pp. 273-293.

\_\_\_\_\_. **A Política de Pós-Graduação no Brasil:** avaliando a avaliação. 26ª Reunião Anual da ANPEd, 2003. [Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/26/.../seantoniojoaquimseverino.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/26/.../seantoniojoaquimseverino.doc). Acesso obtido em 11/02/2010].

SENADO FEDERAL. **Estatuto das Universidades Brasileiras.** Decreto n. 19.851 - de 11 de abril de 1931. Subsecretaria de Informações. [Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao>. Acesso obtido em 08/12/2010].

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade Pública Estatal:** entre o público e o privado/mercantil. Educação e Sociedade. V. 26, nº 90, jan/abr, 2005. [Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 26/01/2011].

\_\_\_\_\_. **Reforma Universitária No Brasil – 1995/2006**: precária trajetória e incerto futuro. Educação e Sociedade. V. 27, nº 96, out., 2006. [Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 26/01/2011].

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho Intensificado nas Federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. A Avaliação Defensiva no “Modelo Capes de Avaliação”: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? In: BIANCHETTI, Lucício; SGUISSARDI, Valdemar (Orgs.). **Dilemas da Pós-Graduação**; gestão e avaliação. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3ª ed. Editora: DP&A, 2004.

SILVA, Maria das Graças Martins da. **Trabalho Docente na Pós-Graduação**: a lógica da produtividade questão. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SILVA, Eduardo Pinto e. Estranhamento e Desumanização nas Relações de Trabalho na Instituição Universitária Pública. **Revista HISTEDBR** - on-line, Campinas, número especial, ago. 2010, pp. 223-238. [Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art14\\_38e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art14_38e.pdf). Acesso obtido em 10/02/2011].

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação da Pós-Graduação em Educação: revisando contribuições elaboradas a partir dos anos 80. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 26, jul-dez/2002

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES. Vol. 21, n. 73, 2000.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Praxis**. 4ª ed. Paz e Terra, 1977.

VERHINE, Robert Evans. Avaliação da CAPES: subsídios para a reformulação do modelo. In: SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Deise. **Reformas e Políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas (SP). Editora Alínea, 2008.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e Escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino** (1931-1961). Campinas: Papyrus, 1990.

**V PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO**: subsídios apresentados pela ANPEd. Caxambú: Minas Gerais, 2004. [Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso obtido em 02/12/2010. Obtido em 20/12/2010].

**V PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG) 2005-2010.** Ministério da Educação – MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília (DF), 2004. [Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em obtido em 02/12/2010].

## **ANEXOS**

## **ROTEIRO PARA ENTREVISTA**

**Universidade Católica Dom Bosco**  
**Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação**

Prezado/a Professor/a

Sou aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-graduação-Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco e estou desenvolvendo a pesquisa intitulada “**Trabalho Docente na Pós-Graduação no Contexto da Política de Avaliação da CAPES – 2004-2006**”, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Mariluce Bittar.

O objetivo geral da pesquisa consiste em “investigar a política de avaliação da pós-graduação em educação e sua relação com o processo de precarização do trabalho docente”. Para atingi-lo, necessitamos muito de sua colaboração no sentido de conceder a entrevista de acordo com o roteiro que segue.

Agradecemos antecipadamente sua participação e solicitamos a sua assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em anexo.

Muito obrigado,

---

**Wercy Rodrigues Costa Júnior**

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Mariluce Bittar

### **Roteiro de Entrevista:**

#### **A. Dados de Identificação**

1. Tempo de docência na Educação Superior: \_\_\_\_\_
2. Há quanto tempo concluiu o Doutorado: \_\_\_\_\_
3. Tempo de docência na Pós-Graduação: \_\_\_\_\_

## **B. Cotidiano do trabalho docente na pós-graduação**

1. Descreva seu trabalho na Pós-Graduação. Como se realiza no cotidiano?
2. Explique como se desenvolve seu trabalho em relação a projetos, grupos de pesquisa, orientação, financiamento de pesquisa, entre outras. Você está envolvido com todas essas atividades?
3. Que tipo de atividade docente mais ocupa o seu tempo? Por quê?
4. Das atividades que você descreveu, qual delas gostaria de se dedicar mais? Por quê?
5. Tem consciência de que seu trabalho faz parte da avaliação do seu Programa de Pós-Graduação?
6. Existe realização no seu trabalho docente na Pós-graduação? Em que sentido?

## **C. Trabalho na pós-graduação/produção/avaliação**

1. Você considera que a política de avaliação na pós-graduação está relacionada com o processo de precarização do trabalho docente? De que maneira? Como você percebe isso no seu cotidiano na pós-graduação?
2. Como avalia a condição de tempo para realizar as suas atividades na Pós-Graduação (o tempo de convivência, de produção, de criação). Há disponibilidade? Equilíbrio?
3. Considera que sua atividade docente está submetida à política de avaliação da CAPES? De que forma?
4. Você identifica mudanças nas características do seu trabalho docente na graduação e na Pós-Graduação? De que maneira? Desde quando?
5. Você considera que a política de avaliação da pós-graduação permite/estimula a produção docente com qualidade? Explique sua resposta.
6. Quando você produz um texto, artigo e o envia para publicação, você se preocupa em verificar o “qualis”? Por quê?
7. O fato de que toda a produção científica é “qualificada” (*qualis* periódico, eventos, livros, etc.) interfere em seu trabalho docente? De que forma?
8. Você considera que a avaliação de Programas de Pós-Graduação define/condiciona o ritmo/intensidade do trabalho docente? De que forma?
9. O que representa para você ser professor na Pós-Graduação?



**D. Relação entre trabalho docente na pós-graduação e a vida pessoal/privada do professor**

1. A sua vida particular é afetada pelo tempo em que se dedica ao trabalho na Pós-graduação? Em que sentido?
2. As suas condições de saúde foram afetadas em função de seu trabalho docente na Pós-Graduação?
3. As relações familiares foram afetadas em função de seu trabalho docente na Pós-Graduação?
4. Você tem efetivamente férias? Como elas são? Descreve-as.
5. Em que momento (instante, período) acontece a produção dos seus textos?

Obrigado por sua colaboração.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu \_\_\_\_\_  
Portador (a) do RG n° \_\_\_\_\_, residente à  
Rua \_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_  
Bairro \_\_\_\_\_ Cidade \_\_\_\_\_, concordo em  
conceder entrevista ao pesquisador Wercy Rodrigues Costa Júnior, que investiga a  
temática “Trabalho Docente na Pós-Graduação no Contexto da Política de Avaliação da  
CAPES-2004-2006”, para a elaboração da Dissertação de Mestrado, do Programa de  
Pós-graduação em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Mariluce Bittar.  
Fui informado (a) que os dados coletados na entrevista serão analisados e apresentados  
na forma de Dissertação de Mestrado e que minha identificação pessoal será preservada.

Ao participar deste estudo fui esclarecido (a) e estou ciente que:

- a) caso não me sinta a vontade para responder qualquer questão, posso deixar de respondê-la, sem que isto implique em prejuízo;
- b) as informações que fornecerei, poderão ser utilizadas, para trabalhos científicos e minha identificação deve ser mantida sob sigilo;
- c) minha participação é inteiramente voluntária, e não fui objeto de nenhum tipo de pressão;
- d) tenho liberdade para desistir de participar, em qualquer momento, da entrevista;
- e) caso precise entrar em contato com o (a) pesquisador, estou ciente de que posso fazê-lo por meio do e-mail [abaixo: wercyjr@yahoo.com.br](mailto:wercyjr@yahoo.com.br).

Campo Grande,..... de.....de 2009.

\_\_\_\_\_  
Sujeito da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisador (a)

\_\_\_\_\_  
Orientadora