

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

GLAUCO LUDWIG ARAUJO

A NOVA GERAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS:
PROFISSIONALIZAÇÃO, CONDIÇÕES DE TRABALHO E SUA RELAÇÃO COM A
PRODUTIVIDADE CIENTÍFICA NA UFRGS

PORTO ALEGRE

2013

GLAUCO LUDWIG ARAUJO

**A NOVA GERAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS:
PROFISSIONALIZAÇÃO, CONDIÇÕES DE TRABALHO E SUA RELAÇÃO COM A
PRODUTIVIDADE CIENTÍFICA NA UFRGS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Antonio David Cattani

PORTO ALEGRE

2013

GLAUCO LUDWIG ARAUJO

A nova geração de professores universitários: profissionalização, condições de trabalho e sua relação com a produtividade na UFRGS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Antonio David Cattani

Aprovada em Porto Alegre, 4 de julho de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Carmen Lucia Bezerra Machado
(UFRGS)

Prof^ª Dr^ª Deise Luiza da Silva Ferraz
(UFMG)

Prof^ª Dr^ª Lorena Holzmann
(UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Todo trabalho é um empreendimento coletivo. Mesmo aqueles que trazem uma carga relevante de esforço individual, como é o caso de uma dissertação ou outros trabalhos escritos, carregam as influências que marcaram nossas trajetórias pessoais e orientações teóricas.

Agradeço aos professores Luiz Miranda, Naira Lapis e Tânia Steren dos Santos, pelas contribuições na monografia que deu origem a esse tema de pesquisa, mas também pelos exemplos de trajetória cujo valor para minha formação não me é possível mensurar.

Ao meu orientador, Antonio David Cattani, que faz da sociologia crítica um princípio profissional e, com isso, me faz ainda manter viva a certeza de que não é a pseudo-neutralidade que define o bom sociólogo, mas o compromisso com a resolução dos problemas do seu tempo.

À Daniela Santos e Deise Luiza da Silva Ferraz, amigas e pesquisadoras que ajudaram na revisão e crítica dos textos ao longo de sua produção, dando sugestões fundamentais para o desenvolvimento desse trabalho. Ao Rodrigo Campelo, meu grande amigo e sempre excelente parecerista nos fundamentos epistemológicos em jogo. Ao Croche e seus seguidores, pela parceria em desbravar os caminhos das “outras dimensões da vida”.

Aos colegas de mestrado pela parceria, boa convivência e boas confidências ao longo desses últimos dois anos e especialmente pela solidariedade nos momentos mais difíceis.

À CAPES e ao PPGS pela bolsa concedida, que foi fundamental para a dedicação dispensada ao curso de mestrado acadêmico. À PROGESP pelo pronto atendimento nas solicitações de dados centrais para esse trabalho.

Ao Laurence Aquino, pelo trabalho de transcrição das entrevistas, que facilitou em muito a análise. À Gládis Lorinda Ludwig e ao João Batista Garcia Araujo, que extrapolaram suas prerrogativas de pais e fizeram a revisão gramatical da dissertação. À Mathilde Mondon Navazo, pela tradução do resumo para o francês e pelas agradáveis noites de *conversation* na Cidade Baixa. À Diane Cátia Tomasi, pela revisão das normas da ABNT.

Às professoras Raquel Weiss e Marília Patta Ramos por terem aceitado participar das entrevistas piloto, que ajudaram a aperfeiçoar o instrumento de pesquisa.

À professora Marília, também agradeço pelas contribuições durante a disciplina Seminário de Dissertação, que me foram igualmente de grande valia.

À todos os professores entrevistados, por terem aceitado participar da pesquisa e contribuir para a análise desse fenômeno social tão relevante e que os toca diretamente.

À Seção Sindical do ANDES-SN na UFRGS, pelas informações fornecidas e atenção dispensada a esse trabalho de pesquisa. Em especial, aos professores Robert Ponge, Juca Gil, Irene Strauch e Elisabete Burigo. À Bete agradeço também pela ajuda providencial na sistematização dos dados sobre evolução salarial, considerando a inflação acumulada desde 1998.

Às pesquisadoras amigas, companheiras e colegas do CONCLAGE, que fazem da consciência um objeto de pesquisa sem deixarem de ser agentes dessa própria consciência que emerge, quando estamos em movimento. Em especial à Bruna pelo apoio acadêmico e pessoal nessa trajetória.

Aos companheiros de movimento universitário, estejam eles na APG, GTUP ou em tantas outras esferas de luta por uma universidade popular. Aos meus camaradinhas da LibRe e os camaradões da RC, que fazem da utopia mais que um estímulo à caminhada, e da realidade social um campo aberto a possibilidades de transformação.

Aos meus amigos (muitos, felizmente), por não terem permitido que eu surtasse durante os períodos mais críticos. Não os nominarei para não correr o risco de esquecer alguém, mas todos sabem o quanto seguraram minha barra e me animaram a seguir em frente.

Nada diferente do que fizeram cotidianamente meus pais e irmã, como uma base fundamental para sustentar esse modesto empreendimento. E agradecendo a eles, estendo o reconhecimento aos meus demais familiares pelo suporte.

"Por melancólico que seja o resultado, pois é mínimo o aproveitamento dos cientistas sociais nos processos de transformação das coletividades humanas, o esforço de projetar a Sociologia no âmago dos processos de crise é, intelectualmente, sempre compensador."

(Florestan Fernandes)

RESUMO

Esta dissertação analisa o perfil dos docentes universitários da rede pública federal ingressados depois de 2004, avaliando como o processo de profissionalização é impactado pelas condições de trabalho atuais e pela exigência de intensificação da produtividade científica. As transformações no trabalho dos professores universitários acompanham as mudanças na própria universidade brasileira influenciadas pelas novas configurações socioeconômicas e pela reorganização do mundo do trabalho e da produção científica. A problemática dos professores recém ingressados tem importância crescente que vai além do campo pedagógico: as condições e consequências da profissionalização não podem ser consideradas responsabilidade individual dos docentes, mas um desafio das políticas públicas. Para compreender melhor essa situação, selecionou-se o grupo de professores que ingressou na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) entre os anos de 2004 e 2011. Eles ingressaram na universidade no período posterior a aprovação da Reforma da Previdência (2003), que alterou profundamente a carreira dos servidores públicos. Este grupo continuou a aumentar após a implantação do REUNI, desde 2008, e hoje representa um terço do total de docentes da UFRGS. Tendo como método o *estudo de caso*, buscou-se mesclar as entrevistas semiestruturadas de orientação qualitativa realizadas com 24 docentes dessa nova geração, com outros indicadores gerais da própria UFRGS. Os eixos que compuseram essa pesquisa são complementares. Em outros termos, discutir a **profissionalização docente** implicou verificar uma série de indicadores (formação, carreira, salários, associativismo, etc), entre os quais se destacam as condições de trabalho e a relação com a produtividade científica. A profissionalização docente apresenta dificuldades específicas. O que é demandado dos professores (desde a qualificação permanente até o atendimento dos índices de produtividade) nem sempre condiz com as condições para execução do seu trabalho. Se, por um lado, a qualificação e o prestígio profissional têm crescido – ajudando a reforçar a atratividade para a carreira docente – por outro, as exigências laborais também aumentam. O crescente conjunto de atividades prescritas tem diminuído o espaço para o exercício da autonomia. A jornada de trabalho peculiar ao trabalho docente tem dupla face: sua flexibilidade no que tange o cumprimento da carga horária pode ser vista positivamente, mas também como ausência de controle sobre o próprio tempo, em especial quando o número de atividades que se deve desempenhar toma grandes proporções. Uma parcela considerável dos encargos não é considerada institucionalmente para o cômputo da jornada de trabalho, o que oculta o fato de que a maioria dos professores excede a carga horária para a qual prestaram concurso. Tais encargos estão relacionados a atividades que os professores assumem “voluntariamente”, de modo especial no âmbito da pesquisa científica. Puderam-se observar suas repercussões sobre a saúde dos trabalhadores, fundamentalmente o estresse decorrente desse tipo de jornada e, além disso, a dificuldade de separar a esfera profissional da pessoal. Essa invasão do trabalho na esfera domiciliar acaba gerando problemas nas relações familiares e domésticas – o que dificulta a realização de atividades que proporcionem uma vida mais cheia de sentido.

Palavras-chave: Trabalho docente universitário. Professores iniciantes. Produtividade científica. Condições de trabalho. Profissionalização docente. UFRGS.

ABSTRACT

This master's degree dissertation aims to present the profile of the university professors in the federal public network, who entered after 2004. It will be valued how the professionalization is impacted by the present labor conditions and by the current intensification demands for scientific productivity. The transformations in the activities of the university teachers track the changes of the Brazilian university itself influenced by the new socioeconomic configurations, the labor world and scientific production reorganizations. The problematic of the newly admitted professors holds an importance way beyond the pedagogical field: the professionalization conditions and its consequences cannot be regarded as the teacher's individual responsibility, yet a challenge for the public policies. In order to better understand this situation, a group of professors who joined UFRGS, the Rio Grande do Sul Federal University, from 2004 thru 2011 was selected. They were admitted to the institution in the subsequent period to the Social Security Reform approval (2003), which has deeply altered the public servants career. This is also the group which expanded significantly after the REUNI implantation in 2008, and today it represents one third of UFRGS total teacher members. By choosing the *case study* as the method, qualitative oriented and semi structured interviews made with 24 new generation professors were mixed with other UFRGS general indicators. The axes that composed this research are complementary. In other words, discussing **teachers' professionalization** presupposed verify a series of indicators (formation, career, salary, associations, etc), including the work conditions and the relation with scientific productivity. The professionalization in the teaching area seems to be occurring through a contradictory movement. What is required from professors (from permanent qualification up to productivity index compliance) does not correspond to the conditions for their job accomplishment. If, on the one hand, qualification and professional prestige have increased - acting as a teaching career appeal - on the other hand, labor demands have increased as well. The growing set of prescribed activities has reduced the space for the exercise of autonomy. The daily work period proper to teaching work reveals a double-sided feature: its flexibility when it comes to the work load accomplishment may be seen positively or otherwise as the absence of control over one's own time, especially when the number of activities to perform is huge. A considerable parcel of the duties is not taken into account by the institution for the workday computation, thus concealing the fact that the majority of the professors exceed their work load regime. Such obligations are related to activities that teachers "voluntarily" assume, in particular within the framework of the scientific research. It could be observed the repercussions thereof over the workers' health, ultimately the stress resulting from these working hours. Furthermore, the reluctance to separate the professional sphere from the personal one was even clearer. This work invasion into the home boundaries ends up creating domestic problems within the family relations, hence making it difficult to carry on activities that provide a more meaningful life.

Keywords: University teaching work. Newly professors. Scientific productivity. Labor conditions. Teaching professionalization. UFRGS.

RÉSUMÉ

Ce mémoire analyse le profil des professeurs du réseau d'universités publiques fédérales nommés depuis 2004, en cherchant à mesurer comment le processus de professionnalisation se modifie sous l'effet des conditions actuelles de travail et de l'exigence d'intensification de la productivité scientifique. Les transformations du travail des professeurs universitaires vont de pair avec les changements intervenus dans l'université brésilienne elle-même, qui sont influencés par les nouvelles configurations socioéconomiques et par la réorganisation du monde du travail et de la production scientifique. La problématique des professeurs nommés récemment revêt une importance croissante qui va au-delà du champ pédagogique: les conditions et les conséquences de la professionnalisation ne peuvent pas être considérées comme relevant de la responsabilité individuelle des professeurs, mais comme un défi de politiques publiques. Pour mieux appréhender cette situation, nous avons sélectionné un groupe de professeurs nommés à l'Université Fédérale du Rio Grande du Sud (UFRGS) entre les années 2004 et 2011. Ils sont entrés à l'université après l'adoption de la réforme de la sécurité sociale (2003) qui modifia profondément la carrière des fonctionnaires. Ce groupe n'a cessé d'augmenter après l'instauration du REUNI, en 2008, et il représente aujourd'hui un tiers du total des enseignants de l'UFRGS. Adoptant la méthode de l'étude de cas, nous avons cherché à croiser des entretiens semi-structurés réalisés avec 24 enseignants de cette nouvelle génération dans une perspective qualitative, avec d'autres indicateurs quantitatifs de l'UFRGS. Ces deux axes de recherche sont complémentaires. En d'autres termes, discuter la professionnalisation des enseignants nous a conduits à mobiliser une série d'indicateurs, (formation, carrière, salaires, associativisme, etc...), parmi lesquels se distinguent les conditions de travail et la relation à la productivité scientifique. La professionnalisation des enseignants soulève des difficultés spécifiques. Ce qui est exigé des professeurs (depuis la qualification permanente jusqu'au respect d'objectifs de productivité) n'est pas cohérent avec les conditions d'exécution de leur travail. Si, d'une part, la qualification et le prestige professionnel ont augmenté – contribuant à renforcer l'attractivité de la carrière d'enseignant – d'autre part les exigences en termes de travail augmentent elles aussi. L'ensemble des activités prescrites, qui ne cesse de s'accroître, a réduit l'espace laissé à l'exercice d'une autonomie. La journée de travail spécifique au travail enseignant a deux faces: sa flexibilité quant à la réalisation de la charge horaire peut être vue positivement, mais elle peut aussi être interprétée comme une absence de contrôle sur son propre temps, en particulier lorsque le nombre d'activités qui doivent être développées prend de grandes proportions. Une partie considérable des attributions n'est pas institutionnellement prise en compte dans le calcul de la journée de travail, ce qui dissimule le fait que la majorité des professeurs dépassent la durée de travail pour laquelle ils ont passé un concours. De telles responsabilités sont liées à des activités que les professeurs assument "volontairement", tout particulièrement dans le domaine de la recherche scientifique. Nous pouvons en observer les répercussions sur la santé des travailleurs, notamment le stress induit par ce type d'horaires et, au-delà de cela, la difficulté de séparer les sphères professionnelle et personnelle. Cette invasion du travail dans la sphère du domicile génère des problèmes dans les relations familiales et domestiques – ce qui complique la réalisation d'activités susceptibles de donner plus de sens à la vie.

Mots-clés: Travail des professeurs universitaires. Professeurs débutants. Productivité scientifique. Conditions de travail. Professionnalisation des enseignants. UFRGS.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AAA-UFRGS** Associação dos Antigos Alunos da UFRGS
- ADUFRGS** Sindicato dos Professores das Instituições Federais de Ensino Superior de Porto Alegre
- ANDES-SN** Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior
- APG-UFRGS** Associação dos Pós-Graduandos da UFRGS
- ASSUFRGS** Associação dos Servidores da UFRGS e UFCSPA
- CAMPG** Câmara de Pós-Graduação da UFRGS
- CAPES** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CECLIMAR** Centro de Estudos Costeiros, Limnológicos e Marinhos da UFRGS
- CLT** Consolidação das Leis Trabalhistas
- CNPq** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONSUN** Conselho Universitário da UFRGS
- DCE-UFRGS** Diretório Central dos Estudantes da UFRGS
- DE** Dedicção Exclusiva
- FAURGS** Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- GED** Gratificação de Estímulo à Docência
- IES** Instituição de Ensino Superior
- IFES** Instituição Federal de Ensino Superior
- IFETs** Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
- IPEA** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- IQCD** Índice de Qualificação do Corpo Docente
- INEP** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- MARE** Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
- MCT** Ministério de Ciência e Tecnologia
- MEC** Ministério da Educação
- PAAP** Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico da UFRGS
- PNPG** Plano Nacional de Pós-Graduação
- PPG** Programa de Pós-Graduação
- PROGESP** Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFRGS
- PROIFES** Federação de Sindicatos dos Professores de Instituições Federais de Ensino Superior

PROUNI Programa Universidade para Todos

PUCRCE Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos

REUNI Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RT Retribuição por Titulação

UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UPA Universidade de Porto Alegre

URGS Universidade do Rio Grande do Sul

VB Vencimento Básico

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 PROFISSÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA NO BRASIL | 18 |
| 2.1 Universidade em transformação | 19 |
| 2.1.1 O crescimento da pós-graduação | 25 |
| 2.2 O trabalho docente e sua profissionalização..... | 29 |
| 2.2.1 O trabalho docente e seus condicionantes | 37 |
| 2.3 O estímulo à produtividade científica no Brasil | 40 |
| 3 A DOCÊNCIA NA UFRGS | 44 |
| 3.1 Breve histórico da universidade gaúcha | 45 |
| 3.2 A evolução dos números da última década..... | 48 |
| 3.3 O estudo de caso sobre os novos professores | 49 |
| 4 A NOVA GERAÇÃO DE PROFESSORES DA UFRGS | 54 |
| 4.1 Profissionalização | 54 |
| 4.1.1 Formação, escolha profissional e ingresso na docência | 56 |
| 4.1.2 Aspirações profissionais | 59 |
| 4.1.3 Participação social e reivindicações políticas..... | 61 |
| 4.2 Condições de trabalho | 65 |
| 4.2.1 O prazer e o sofrimento no trabalho | 66 |
| 4.2.2 O trabalho e suas repercussões fora do ambiente profissional | 70 |
| 4.2.3 Condições físicas de trabalho | 74 |
| 4.2.4 Burocracia e administração como sobrecarga | 78 |
| 4.2.5 A jornada intensificada e estendida | 81 |
| 4.3 Relação com a produtividade científica..... | 84 |
| 4.3.1 As demandas de produtividade e as formas de manutenção dos índices..... | 85 |
| 4.3.2 Como os docentes avaliam as avaliações | 92 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 96 |
| REFERÊNCIAS | 100 |
| APÊNDICE – Roteiro de questões para as entrevistas | 107 |

1 INTRODUÇÃO

A universidade brasileira passa por transformações rápidas e profundas. As duas últimas décadas foram marcadas pela expansão quantitativa do ensino superior público, especialmente federal: aumento significativo do número de alunos, de novas universidades e criação dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFETs). O processo ainda está em curso e os resultados em termos da profissionalização docente, de condições de trabalho e da relação com a produtividade científica não são bem conhecidos. As mudanças são significativas e estão a exigir a reflexão crítica dos próprios docentes e dos demais agentes sociais envolvidos com as políticas públicas concernentes à educação.

A universidade pública atravessou a década da implantação do neoliberalismo no Brasil enfrentando uma séria contenção de recursos financeiros. A partir de 2003 houve uma mudança nesse quadro, alguns desafios permanecem e surgem outros, com diferenças importantes nas diretrizes que orientaram as políticas estatais. Os desafios que ficam são o de como atender às necessidades da ampliação do quadro de alunos e servidores sem perder sua qualidade e preservar o sentido do público em um cenário no qual a ideologia privatista se reciclou e não opera nos moldes clássicos dos anos 1990.

No período de 2004 a 2011, o número de funções docentes nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas passou de 100.424 para 139.584, uma expansão do quadro docente de aproximadamente 39% - superior aos 13% de ampliação das funções docentes nas instituições privadas. Na esfera pública, atualmente mais de 28% do quadro docente teve seu ingresso no período em questão. Ao mesmo tempo, houve o ingresso de mais 417 mil estudantes de graduação nas instituições públicas e mais de um 1,16 milhões nas particulares (INEP, 2011). Em síntese, uma expansão expressiva em todos os âmbitos: milhares de novos professores formando milhões de alunos.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) se apresenta como um referencial importante para a análise da corrente transformação do ensino superior brasileiro. Avaliada nos últimos dois anos pelo Ministério da Educação como a melhor universidade do país, a UFRGS igualmente cresceu em diversas áreas, consolidando sua importância no meio acadêmico e fora dele. Dentre seus docentes a ampliação foi ainda maior que em nível nacional, renovando substancialmente o quadro de professores que hoje exerce sua atividade profissional na universidade gaúcha.

A presente dissertação é a continuação de um trabalho de pesquisa iniciado em 2010, com a elaboração de monografia para conclusão do curso de graduação em Ciências

Sociais (LUDWIG ARAUJO, 2010). O campo de pesquisa sobre o trabalho docente universitário é muito profícuo e diversas situações demandam uma análise mais acurada por parte dos pesquisadores. Foi com esse espírito que se decidiu seguir adiante na investigação sobre o trabalho dos professores universitários e suas implicações na realidade brasileira contemporânea.

As transformações na atividade profissional dos professores universitários são parte das mudanças na própria universidade brasileira, que refletem as influências das novas configurações econômicas, sociais, culturais, de organização do mundo do trabalho e da produção científica. A ciência aumenta sua importância na esfera produtiva e mesmo onde ainda produz um conhecimento eminentemente acadêmico foi atravessada por mudanças de paradigmas que a conduziram a câmbios velozes, que só agora se consolidam.

As características de constituição da universidade brasileira traduzem-se em um professor universitário com uma identidade laboral especial e diferenciada em relação aos professores de outros níveis de ensino. Isso porque o professor universitário não é somente professor, mas também um profissional na sua própria área específica do conhecimento. Muitas vezes, se reconhece muito mais por sua formação profissional de origem que pela condição atual de docente de ensino superior. Além disso, o tipo de instituição à qual está vinculado influencia diretamente nas atividades que tem como prerrogativa, já que nem todas as instituições abrangem o tripé ensino-pesquisa-extensão. Nesse sentido, pode-se dizer que se trata de uma identidade híbrida, o que acentua a diversidade de perfis e a heterogeneidade desse grupo profissional.

Tendo isso em vista, há uma infinidade de temas que podem e devem ser abordados e que ajudarão a reconstituir esse fenômeno na sua rica totalidade de múltiplas determinações. Todavia, dados os limites temporais para a realização do curso de Mestrado Acadêmico, optou-se por analisá-lo a partir de olhares que até então não aparecem com tanta ênfase nos recentes estudos sobre a profissão docente universitária. São os olhares dos novos docentes, aqueles que ingressam numa universidade diferente. Aqueles que, na sua maioria, foram formados para ingressar num mundo acadêmico em transformação, diferente em muitos aspectos daquele que as gerações que os sucederam encontraram. Seriam eles os exemplares de um novo *ethos* acadêmico, como sugere um dos entrevistados?

O fato é que a problemática dos professores iniciantes vem adquirindo uma importância crescente, seja no âmbito de pesquisas e intervenções, seja em ações e políticas institucionais, como “[...] um movimento que extrapola o campo pedagógico e assume uma posição estratégica nas políticas públicas das diferentes nações.” (CUNHA & ZANCHET,

2010, p. 191). A existência de diversas iniciativas de iniciação e acompanhamento desses novos trabalhadores evidencia que “[...] o processo de inserção profissional dos professores não é uma responsabilidade individual dos mesmos, mas um desafio institucional das políticas públicas[...]” (ibid.), já que esse período inicial repercute diretamente sobre a continuidade da trajetória no trabalho.

Para compreender melhor a problemática dos professores iniciantes da UFRGS, selecionou-se apenas o grupo de docentes que ingressou entre os anos de 2004 e 2011. Esse grupo é composto de sujeitos que ingressaram na universidade no período posterior a aprovação da Reforma da Previdência (2003), que alterou profundamente esse sistema entre os servidores públicos. É também um grupo que se ampliou expressivamente após a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), desde 2008, e que hoje representa um terço do total de docentes da UFRGS.

A pesquisa desenvolveu-se em meio a um cenário atípico. Durante as primeiras entrevistas com os docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) iniciava-se a greve nacional dos professores federais, que teve longa duração e repercussões profundas sobre o trabalho docente. A adesão dos professores da UFRGS ao movimento paredista tardou a acontecer e, quando ocorreu, teve baixa participação e curta duração. Por um lado, esse fato poderia ser explicado como reflexo da divisão entre as entidades sindicais que representam nacionalmente a categoria ou do refluxo do movimento sindical como um todo. Por outro, verificar que a greve teve uma repercussão mais expressiva em grande número das demais IFES (com preponderância de diferentes entidades sindicais, inclusive), sugeria mais uma especificidade da UFRGS a ser investigada, relacionada justamente com o presente objeto de pesquisa. Há peculiaridades marcantes entre as condições e características do trabalho docente na UFRGS em relação a outras IFES? Sem a pretensão de apresentar uma análise comparativa, as informações trazidas sobre o trabalho docente na universidade gaúcha podem auxiliar na busca dessa resposta.

Tendo como método de pesquisa o *estudo de caso*, buscou-se mesclar as entrevistas semiestruturadas de orientação qualitativa, realizadas com 24 docentes dessa nova geração, com os dados e bibliografias mais gerais e os especificamente relacionados à UFRGS. As entrevistas foram estudadas por meio da *análise de conteúdo*, contando com o software NVivo como ferramenta de classificação.

As questões que orientaram essa investigação estão relacionadas a três eixos: *profissionalização, condições de trabalho e relação com a produtividade científica*. Os dois

últimos, na verdade, ajudam a compreender melhor o primeiro eixo. Em outras palavras, responder à questão controversa sobre a **profissionalização docente** implica verificar uma série de indicadores (formação, carreira, salários, associativismo, etc), entre os quais se destacam as condições de trabalho e a relação com a produtividade científica.

Segundo Rotta (2009, p. 54), as transformações ocorridas no ensino superior brasileiro produziram um cenário inadequado às próprias reflexões sobre a profissão docente, pois as IES “[...] passaram a se guiar pelos critérios da racionalidade, da economicidade, da eficiência e da produtividade, gerando um ambiente desgastante e pouco propício para a reflexão sobre o fazer universitário como um fazer profissional”. Para o autor, a diminuição dos tempos destinados à pesquisa, extensão e reflexão pedagógica prejudica diretamente a profissionalização, uma vez que a qualificação permanente é um requisito para uma boa prática docente. Em suma, estar-se-ia em uma conjuntura paradoxal, na qual “[...] se pede aos professores para se tornarem profissionais, no momento em que o profissionalismo, a formação profissional e as profissões mais bem assentadas atravessam um período de crise profunda.” (TARDIF, 2002, p. 246 *apud* ROTTA, 2009, p. 54).

É nesse cenário que se inserem os novos professores da UFRGS. A diversidade de perfis encontrada, trajetórias, áreas do conhecimento, inserções e atitudes frente às dificuldades que uma nova profissão apresenta sugere ser difícil uma uniformização dessa nova geração. Os novos professores enfrentam alguns problemas em comum, mas reagem e enxergam o mundo acadêmico de maneiras diversas. Há alguns poucos que, apesar do recente ingresso na universidade, são já experientes na profissão docente, carregando as marcas das experiências pregressas. A maior parte deles, todavia, é jovem não só no ingresso na universidade, como em idade e na própria profissão docente. Comparam sua atual situação com a recente trajetória de estudantes de pós-graduação, na qual já vinham se preparando para um mundo acadêmico dinâmico e altamente competitivo.

A base de comparação com a sua condição anterior os diferencia dos professores mais antigos, que talvez tenham sentido, com maior intensidade, as mudanças que ocorreram nos regimes de trabalho, avaliações institucionais e perspectivas de carreira. A ausência de uma experiência de trabalho diferente também pode sugerir o porquê da recorrente “naturalização” do atual modo de organização do trabalho docente, mesmo nos aspectos que os próprios professores visualizam como negativos. Em não conhecendo como fazer diferente, toma-se uma realidade como “dada” e seus males como “necessários”.

O aumento dos encargos docentes e os prazos cada vez mais enxutos para a conclusão de atividades, fazem com que a maioria desses profissionais exceda a carga horária

para a qual prestaram concurso. Com isso, nem sempre sobra tempo para atividades “extrauniversidade” (lazer, família, descanso), o que dirá para um envolvimento maior com as atividades “extra-acadêmicas” na própria universidade (participação social). Poucos são os que participam de atividades associativas para além das sociedades científicas. E a própria característica do trabalho de pesquisa, hoje tomado como a esfera mais relevante do fazer docente, na lógica de produção permanente e com prazos determinados, invade a esfera domiciliar e dificulta a realização de atividades que contribuam para uma vida mais cheia de sentido.

2 PROFISSÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

Inicialmente, é preciso contextualizar os sujeitos pesquisados. Para isso, inicia-se com uma breve retrospectiva analítica sobre a instituição lócus da atividade docente: a universidade brasileira. Localizando o caráter da formação da universidade no Brasil, os caminhos que percorreu mediante influências externas e internas, busca-se situá-la no seu atual momento histórico de atividade.

Em seguida, avaliar-se-á a forma como o crescimento da pós-graduação tem repercutido no ensino superior do país. A excelência alcançada por esse nível de ensino, com ênfase na pesquisa (reconhecida internacionalmente), é resultado direto das mudanças ocorridas na organização da produção acadêmica. As características de um desenvolvimento que foi planejado e diretamente orientado pelo Estado, por intermédio de suas agências de avaliação e fomento, marcam os rumos que hoje esse nível de ensino toma. Elas se traduzem em mudanças paradigmáticas, que moldam o perfil dos novos docentes e trazem novas faces ao trabalho dos docentes em exercício. Os encargos ampliam-se e os âmbitos da vida institucional que adquirem maior prestígio se tornam sinônimo de status profissional para os sujeitos.

O trabalho docente nas universidades públicas, em especial nas federais, consolida a característica peculiar desse tipo de professor, que não desempenha apenas o ensino como atividade e tem se tornado um profissional cada vez mais polivalente. Na definição clássica sobre o trabalho tem-se ele como a atividade de transformação da natureza pelo homem para a criação de um produto (ENGELS, 2004; MARX, 1983). No caso do *trabalho docente*, é orientado fundamentalmente pela produção de bens simbólicos e sua relação com a natureza passa por uma compreensão do homem como ser integrante dela. Seus produtos podem ou não ser incorporados ao processo produtivo e com isso trazer reflexos na produção de valor. Ou seja, o papel que esse profissional desempenha na estrutura social vigente precisa ser pensado, observando-se as características próprias do seu trabalho e a relação com as transformações no mundo do trabalho. Destarte, decidiu-se tomar a *profissionalização docente* como objeto de reflexão, trazida no segundo subcapítulo.

As condições propiciadas para o exercício do trabalho são fundamentais para a satisfação dos agentes e observação do avanço de um ofício a uma profissão. Essa será a problemática do capítulo 2.2.1 no qual se busca identificar quais seriam esses condicionantes e como eles estão sendo satisfeitos na esfera do trabalho docente. Por fim, o estímulo à produtividade científica que vem sendo realizado no Brasil traz reflexos contraditórios, que

serão analisados no terceiro subcapítulo.

2.1 Universidade em transformação

A reflexão sobre a universidade e suas relações sociais, seja com enfoque na educação, ciência ou trabalho não é novidade para a sociologia e outras ciências humanas. Existe uma imensa gama de investigações, estudos, publicações, abordagens, que demonstram o quão complexa é esta instituição e como ela está implicada noutros âmbitos e organizações sociais.

Tomada como uma instituição social, a universidade guarda uma autonomia relativa em relação às demais esferas, o que coloca a possibilidade de que tenha uma postura ativa frente aos seus condicionamentos sociais (FERNANDES, 1975, p. 92). Conforme sustenta Marilena Chaui (2003), a universidade pública, desde seu surgimento, constituiu-se como uma prática social assentada no reconhecimento de sua legitimidade e de suas atribuições próprias, que lhe conferiram autonomia perante outras instituições:

A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão.
(ibidem, p. 5)

Contudo, Weber (1982, p. 156), ainda no final do século XIX, já alertava para algumas transformações que ocorriam nas universidades alemãs e que contradiziam esse ideal de universidade. As mudanças em direção ao modelo estadunidense de universidade refletiam um modo de organização semelhante ao do trabalho em outros âmbitos:

[...] Os grandes institutos [...] são empresas “capitalistas estatais”, que não podem ser administradas sem consideráveis recursos. Vamos encontrar, no caso, a mesma situação predominante sempre que a empresa capitalista entre em cena: a “separação entre o trabalhador e o seu meio de produção”. *O trabalhador, ou seja, o [professor] assistente depende dos implementos que o Estado coloca à sua disposição; portanto, é tão dependente do chefe do instituto quanto o empregado de uma fábrica depende da direção.* [...] Assim, a posição do [professor] assistente é, com frequência, tão precária quanto de qualquer existência “quase proletária” [...] (grifo próprio)

O cenário que Weber analisa, mesmo que resguardadas as diferenças consideráveis entre o trabalho do professor ao de um operário fabril, leva a uma reflexão sobre a relação que a universidade e a própria ciência estabelecem com o mundo da produção. Conforme Oliveira (2009, p. 12), ao longo de sua história, a universidade não restringiu sua

abrangência ao ensino e tornou-se hodiernamente também o lugar privilegiado da produção científica e da técnica. Passou a exercer um papel fundamental na divisão social do trabalho e hoje assume um lugar de destaque no modo de produção capitalista. É visível que a universidade tem aumentado seu papel na esfera produtiva, seja na formação de quadros profissionais ou na crescente demanda para a criação de inovações tecnológicas que melhorem as capacidades de produção. A contradição que enfrenta é a de como responder a essas solicitações sem perder a sua especificidade e autonomia. Em outros termos, a velocidade esperada pelo mercado pode não ser necessariamente a mesma das atividades desenvolvidas nas instituições universitárias¹.

Nesse sentido, a atividade universitária ocorre em um campo carregado de contradições e disputas (internas e externas). Em que pese a polêmica sobre a existência ou não de um *campo científico* no Brasil, o referencial de Bourdieu (2004) auxilia na compreensão das especificidades do trabalho nesse âmbito, que não repercute mecanicamente demandas externas, mas também reage e protagoniza ações:

[...] é preciso escapar à alternativa da “ciência pura”, totalmente livre de qualquer necessidade social, e da “ciência escrava”, sujeita a todas as demandas político-econômicas. O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve. (BOURDIEU, 2004, p. 21)

Como atualmente, e especialmente no caso brasileiro, produção científica e atividade universitária estão intimamente ligadas, é preciso analisar de que forma as demandas internas e externas se articulam e se expressam concretamente no cotidiano da universidade. Nesse sentido, parece apropriado utilizar a noção de *prática universitária*, que envolve as relações de ensino, pesquisa, extensão, administração e outras, como parte fundamental da mudança na identidade institucional da universidade e na forma e natureza da atividade de seus agentes:

A prática universitária é o resultado concreto do pretendido pelos formuladores das políticas de educação superior. Entretanto, esse resultado tende a ser muito diferente do conteúdo e forma pensados por tais formuladores, em razão das múltiplas mediações que se põem entre a esfera da União e a especificidade histórica da instituição universitária. (SGUISSARDI & SILVA JUNIOR, 2009, p. 17)

¹ Em 2011 circulou no meio acadêmico um manifesto intitulado “Slow Science”, que conclama os cientistas a publicarem na sua própria velocidade e não na que é exigida pelo mercado e instituições de fomento. (Slow-Science, 2011)

Mas antes de chegar às práticas propriamente ditas, é preciso voltar no tempo na observação das mudanças institucionais que repercutem na situação presente. A começar por ser esta universidade brasileira uma instituição “tardia”, mesmo se comparada com seu surgimento em outros países da própria América Latina. A América de colonização espanhola teve suas primeiras instituições criadas no século XVI, enquanto no Brasil os primeiros cursos são criados somente após a transferência da corte portuguesa para o país, no início do século XIX. O ensino superior no Brasil não surge como universidade, mas com a criação de cursos e faculdades isoladas (inspiradas no modelo napoleônico), que posteriormente foram agrupados em novas instituições, dando origem a um perfil que Fernandes (1975) chamou de “universidade conglomerada”. Essa característica dificultou a formação do sistema nacional de ensino superior, que enfrentou as resistências de unidades acadêmicas tradicionais, as quais, em alguns casos, já estavam consolidadas nas suas áreas de formação.

Ao longo de sua história, o ensino superior brasileiro passou por várias reformas. A estrutura atual de funcionamento das universidades guarda, na reforma de 1968, seus principais traços. No que concerne ao trabalho docente, foi nesse período em que se instituíram políticas fundamentais para a sua profissionalização:

Paradoxalmente, o regime militar que entrou em confronto com o sistema universitário, sufocando toda e qualquer manifestação que não estivesse de acordo com seus ditames, o que resultou em grande contestação estudantil, criou mecanismos de qualificação docente fixando o professor à universidade através do regime de tempo integral e oportunizando o desenvolvimento de seus docentes em programas de pós-graduação no país e no exterior.
(WASSERMAN & MANFROI, 2010, p. 21)

Mas foi após os anos 1990 que a instituição atravessou as mudanças mais substantivas que refletem a situação atual. A universidade foi impactada fortemente pela onda neoliberal que, promovendo a ideologia do Estado mínimo, tratou a educação não mais como direito, mas como serviço, ou seja, possibilitou sua transformação em mercadoria. No caso brasileiro é possível verificar o conteúdo dessa visão nas teses então defendidas por Luiz Carlos Bresser Pereira, ex-ministro titular do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), com destaque para o papel das universidades no novo modelo de organização estatal (PEREIRA, 1996 *apud* SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2009, p. 34-35).

Para Chauí (2003, p. 6), a reforma do Estado definiu a universidade não mais como uma instituição social e sim como uma *organização social*, cujos objetivos são distintos:

A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares.

A mudança na educação superior, que passou a não ser mais concebida como um direito a ser provido pelo Estado, mas como um setor de serviços não-exclusivos, trouxe consequências para ambas categorias administrativas (pública e privada). No setor público houve uma diminuição dos recursos financeiros, que passaram a ser distribuídos de acordo com avaliações sobre quais IES eram merecedoras da confiança estatal para o cumprimento de determinados objetivos. A chamada *onda avaliadora*, contraditoriamente, buscava deixar de lado as formas político-clientelistas de alocação de recursos que orientaram períodos anteriores, mas, em um período de recursos públicos escassos, começou a ser usada como ferramenta de contenção de gastos (ARAGÓN & ROCHAA, 2000).

No setor privado, o credenciamento de instituições para o oferecimento de cursos superiores assistiu a um *boom* impressionante. Foi na década de 1990 que mais se ampliou a participação privada no ensino superior (MANCEBO, 2010). Conforme dados do INEP (2013), no período dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) os cursos de graduação presencial nas IES públicas aumentaram em 103,5%, enquanto nas particulares esse aumento foi de 211%. As matrículas de graduação presencial nas IES públicas aumentaram 62,2%, ao passo que nas privadas esse aumento foi de 159,7%.

Para se ter uma base de comparação, pode-se contrastar esses dados com os dos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), no qual ocorreu um aumento de 40,4% nas matrículas presenciais em IES públicas e de 50,9% nas privadas. A comparação entre os dois governantes indica claramente que o período dos governos de Fernando Henrique foi mais favorável à expansão privada do que os de Lula da Silva (Tabela 1).

TABELA 1 – Evolução do número de matrículas, por Categoria Administrativa – Brasil – 1995-2011

| Ano | Total | Δ % | Pública | Δ % | % / total | Privada | Δ % | % / total |
|------------|------------------|------------|----------------|------------|------------------|----------------|------------|------------------|
| 1995 | 1.759.703 | - | 700.540 | - | 39,8 | 1.059.163 | - | 60,2 |
| 1996 | 1.868.529 | 6,2 | 735.427 | 5,0 | 39,4 | 1.133.102 | 7,0 | 60,6 |
| 1997 | 1.945.615 | 4,1 | 759.182 | 3,2 | 39,0 | 1.186.433 | 4,7 | 61,0 |
| 1998 | 2.125.958 | 9,3 | 804.729 | 6,0 | 37,9 | 1.321.229 | 11,4 | 62,1 |
| 1999 | 2.369.945 | 11,5 | 832.022 | 3,4 | 35,1 | 1.537.923 | 16,4 | 64,9 |
| 2000 | 2.694.245 | 13,7 | 887.026 | 6,6 | 32,9 | 1.807.219 | 17,5 | 67,1 |
| 2001 | 3.030.754 | 12,5 | 939.225 | 5,9 | 31,0 | 2.091.529 | 15,7 | 69,0 |
| 2002 | 3.479.913 | 14,8 | 1.051.655 | 12,0 | 30,2 | 2.428.258 | 16,1 | 69,8 |
| 2003 | 3.887.022 | 11,7 | 1.136.370 | 8,1 | 29,2 | 2.750.652 | 13,3 | 70,8 |
| 2004 | 4.163.733 | 7,1 | 1.178.328 | 3,7 | 28,3 | 2.985.405 | 8,5 | 71,7 |
| 2005 | 4.453.156 | 7,0 | 1.192.189 | 1,2 | 26,8 | 3.260.967 | 9,2 | 73,2 |
| 2006 | 4.676.646 | 5,0 | 1.209.304 | 1,4 | 25,9 | 3.467.342 | 6,3 | 74,1 |
| 2007 | 4.880.381 | 4,4 | 1.240.968 | 2,6 | 25,4 | 3.639.413 | 5,0 | 74,6 |
| 2008 | 5.080.056 | 4,1 | 1.273.965 | 2,7 | 25,1 | 3.806.091 | 4,6 | 74,9 |
| 2009 | 5.115.896 | 0,7 | 1.351.168 | 6,1 | 26,4 | 3.764.728 | -1,1 | 73,6 |
| 2010 | 5.449.120 | 6,5 | 1.461.696 | 8,2 | 26,8 | 3.987.424 | 5,9 | 73,2 |
| 2011 | 5.746.762 | 5,5 | 1.595.391 | 9,1 | 27,8 | 4.151.371 | 4,1 | 72,2 |

Fonte: MEC/INEP/DAES

Todavia, as gestões Lula da Silva não ampliaram a participação pública no total de matrículas de graduação. Lula da Silva assumiu o governo num quadro de 29,2% de matrículas em IES públicas e 70,8% em instituições particulares. Ao final do segundo mandato, as matrículas de IES públicas respondiam por 27,8% do total, frente aos 72,2% em instituições privadas. O incentivo recente à ampliação de vagas nas IFES, por meio do programa REUNI, fez com que, nos últimos três anos de seu governo, houvesse um crescimento maior das matrículas nas IES públicas que nas privadas. Todavia, os resultados não representaram uma inflexão no percentual da participação privada no ensino superior brasileiro.

Em síntese, o governo Lula da Silva acenou com uma modificação no cenário do ensino superior, ao buscar investir mais fortemente nas instituições públicas. Todavia, não mudou em essência o sentido das políticas anteriores por duas razões fundamentais. Primeiramente, o incentivo ao ensino superior privado ganhou sobrevida com a criação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que troca vagas nas IES privadas por renúncia fiscal². Adicionalmente, o decreto que originou o Programa de Apoio a Planos de

² Conforme descrito no seu site oficial, “O Programa Universidade para Todos (ProUni) tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela

Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), mesmo tendo aumentado expressivamente as vagas nas IFES, não contou com a necessária contrapartida estatal em termos de investimento em infraestrutura e contratação de pessoal, ambos com déficits históricos.

Entretanto, um fato relevante nesse processo repousa nas semelhanças, em alguns aspectos, entre a organização administrativa da universidade pública e a de instituições privadas, o que gera contradições em relação à sua finalidade, como já sustentava Chaui (2003). O REUNI não foge a premissa da universidade como organização social (fundamento da reforma de Bresser Pereira). Baseado no estabelecimento de “contratos de gestão” entre o Estado e as IFES, condiciona o recebimento de verbas ao cumprimento de metas. Uma dessas prevê o aumento do número de alunos por docente, passando da então proporção de nove para dezoito alunos a cada professor na média (BRASIL, 2007). A retomada da expansão da graduação com diminuição da proporção aluno-professor, aliada à larga e rápida ampliação da pós-graduação no Brasil e da pesquisa científica (que será vista, mais detidamente, no próximo capítulo), sugere maiores encargos para o trabalho docente.

Num contexto em que o montante de recursos para as IFES aumenta, todavia acompanhado de uma demanda crescente, além dos encargos que se ampliam sobre seus servidores, a universidade pública é instigada a buscar recursos externos para enfrentar as dificuldades em garantir a qualidade (que é marca das universidades públicas brasileiras). Assim, tem sido crescente o financiamento privado às instituições públicas, manifesto especialmente nas atividades de interação universidade-empresas no âmbito da pesquisa e no recebimento de recursos financeiros privados para prestação de serviços (muitas vezes classificada como “extensão”), cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação *lato sensu*. Destarte, o sentido privado das políticas recentes não parece ser somente o da sobrevivência das IES particulares através do aporte estatal, mas de um processo de “privatização interna” das IES públicas (MANCEBO, 2010; MARTINS, 2009; SGUISSARDI & SILVA JÚNIOR, 2009).

As mudanças que vem sendo efetivadas nas sucessivas reformas universitárias têm sido operadas de formas diferentes nas IES, pois se baseiam na premissa da “diversificação” do sistema de ensino superior brasileiro. Nesse modelo, cada instituição

Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa” (ProUni, 2013). Os tributos de que estão isentas as IES durante o período de vigência do contrato com o MEC são: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas; Contribuição Social sobre o Lucro Líquido; Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social; e Contribuição para o Programa de Integração Social (BRASIL, 2005).

ocupar-se-ia de tipos diferentes de formação superior, nem todas funcionando no modelo clássico que preconiza o tripé ensino-pesquisa-extensão. Esse papel ficaria restrito a instituições de excelência acadêmica, que seguiriam recebendo recursos de maior porte para desenvolverem pesquisas e formação de pessoal de alto nível. Nesse âmbito é que se fortalece a pós-graduação brasileira, como um nível de ensino superior a ser fortificado para a eficácia dessa política.

2.1.1 O crescimento da pós-graduação

O sistema de pós-graduação no Brasil é considerado atualmente como o nível mais exitoso de ensino do país, superior ao dos demais países da América Latina, o que não deixa de ser surpreendente levando-se em conta o surgimento tardio da universidade brasileira (MARTINS, 2002, p. 70). A criação dos primeiros cursos data dos anos 1930, mesmo período em que várias universidades foram criadas a partir do agrupamento das então existentes instituições de ensino superior. Todavia, foi nos anos 1960 que houve uma regulamentação mais sistematizada, abrindo caminho para o efetivo surgimento de um sistema de pós-graduação. Seu desenvolvimento teve um planejamento orientado, através dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), que constituem importante referencial para a avaliação das diretrizes estatais que orientaram a expansão do sistema.

Para Oliven (2002, p. 40-41), o desenvolvimento do sistema de pós-graduação brasileiro foi resultado de diversos fatores, tais como: a valorização de recursos humanos de alto nível; liberação de verbas para o desenvolvimento de programas de pós-graduação no Brasil e bolsas de estudos no exterior; escolha das universidades públicas como o locus principal da atividade científica no país; concessão de autonomia administrativa aos programas de pós-graduação; criação de associações científicas nas diversas áreas do conhecimento com apoio das agências governamentais de fomento; e a atuação direta de tais agências: CAPES e CNPq, especialmente.

As estatísticas encontradas no site da CAPES, bem como nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) diferem entre si em vários números, como no de cursos – por exemplo, também não oferecendo um detalhamento em série histórica de maior abrangência longitudinal (como a distribuição de dependência administrativa pública ou privada). Em função de ser a última publicação oficial abrangente da agência, decidiu-se incorporar apenas os dados constantes no PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010).

O rápido crescimento dos cursos de pós-graduação visualizado especialmente nas

últimas duas décadas impressiona. Nos anos 1980, a ampliação observada já era expressiva, dobrando o número de cursos existentes desde o final da década de 1970. Contudo, nos anos 1990, o crescimento foi ainda maior, com índice de 70,4% em relação à década anterior. E, na primeira década do ano 2000, manteve-se nessa faixa, chegando aos 71,9% de ampliação. Se comparados os períodos de governo dos dois presidentes anteriores à atual gestão, se observará um crescimento dos cursos em 47,13% durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e 59,31% no período dos governos de Lula da Silva (2003-2010). Na tabela 2 é possível observar a evolução do número de cursos em série histórica, desde o ano de 1976 até 2010.

TABELA 2 – Série histórica do número de cursos de pós-graduação por nível (1976-2010)

| Ano | Nível | | | | | | | |
|------|-----------|------|-----------------|-------|--------------|------|-------------|------|
| | Doutorado | Δ % | Ms Profissional | Δ % | Ms Acadêmico | Δ % | Total Geral | Δ % |
| 1976 | 181 | - | 0 | - | 518 | - | 699 | - |
| 1977 | 197 | 8,8 | 0 | - | 567 | 9,5 | 764 | 9,3 |
| 1978 | 213 | 8,1 | 0 | - | 616 | 8,6 | 829 | 8,5 |
| 1979 | 235 | 10,3 | 0 | - | 653 | 6,0 | 888 | 7,1 |
| 1980 | 260 | 10,6 | 0 | - | 680 | 4,1 | 940 | 5,9 |
| 1981 | 270 | 3,8 | 0 | - | 695 | 2,2 | 965 | 2,7 |
| 1982 | 285 | 5,6 | 0 | - | 713 | 2,6 | 998 | 3,4 |
| 1983 | 301 | 5,6 | 0 | - | 735 | 3,1 | 1.036 | 3,8 |
| 1984 | 321 | 6,6 | 0 | - | 755 | 2,7 | 1.076 | 3,9 |
| 1985 | 332 | 3,4 | 0 | - | 784 | 3,8 | 1.116 | 3,7 |
| 1986 | 347 | 4,5 | 0 | - | 808 | 3,1 | 1.155 | 3,5 |
| 1987 | 373 | 7,5 | 0 | - | 843 | 4,3 | 1.216 | 5,3 |
| 1988 | 405 | 8,6 | 0 | - | 908 | 7,7 | 1.313 | 8,0 |
| 1989 | 439 | 8,4 | 0 | - | 951 | 4,7 | 1.390 | 5,9 |
| 1990 | 469 | 6,8 | 0 | - | 993 | 4,4 | 1.462 | 5,2 |
| 1991 | 507 | 8,1 | 0 | - | 1.031 | 3,8 | 1.538 | 5,2 |
| 1992 | 537 | 5,9 | 0 | - | 1.083 | 5,0 | 1.620 | 5,3 |
| 1993 | 585 | 8,9 | 0 | - | 1.131 | 4,4 | 1.716 | 5,9 |
| 1994 | 637 | 8,9 | 0 | - | 1.220 | 7,9 | 1.857 | 8,2 |
| 1995 | 682 | 7,1 | 0 | - | 1.289 | 5,7 | 1.971 | 6,1 |
| 1996 | 707 | 3,7 | 0 | - | 1.348 | 4,6 | 2.055 | 4,3 |
| 1997 | 739 | 4,5 | 0 | - | 1.408 | 4,5 | 2.147 | 4,5 |
| 1998 | 779 | 5,4 | 27 | - | 1.463 | 3,9 | 2.269 | 5,7 |
| 1999 | 846 | 8,6 | 69 | 155,6 | 1.563 | 6,8 | 2.478 | 9,2 |
| 2000 | 903 | 6,7 | 98 | 42,0 | 1.620 | 3,6 | 2.621 | 5,8 |
| 2001 | 940 | 4,1 | 138 | 40,8 | 1.689 | 4,3 | 2.767 | 5,6 |
| 2002 | 984 | 4,7 | 158 | 14,5 | 1.758 | 4,1 | 2.900 | 4,8 |
| 2003 | 1.015 | 3,2 | 175 | 10,8 | 1.796 | 2,2 | 2.986 | 3,0 |
| 2004 | 1.048 | 3,3 | 190 | 8,6 | 1.855 | 3,3 | 3.093 | 3,6 |
| 2005 | 1.099 | 4,9 | 202 | 6,3 | 1.923 | 3,7 | 3.224 | 4,2 |
| 2006 | 1.195 | 8,7 | 174 | -13,9 | 2.096 | 9,0 | 3.465 | 7,5 |
| 2007 | 1.269 | 6,2 | 203 | 16,7 | 2.242 | 7,0 | 3.714 | 7,2 |
| 2008 | 1.327 | 4,6 | 233 | 14,8 | 2.337 | 4,2 | 3.897 | 4,9 |
| 2009 | 1.532 | 15,4 | 278 | 19,3 | 2.587 | 10,7 | 4.397 | 12,8 |
| 2010 | 1.630 | 6,4 | 356 | 28,1 | 2.771 | 7,1 | 4.757 | 8,2 |

Fonte: CAPES/PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010)

Os dados constantes no PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010) indicam que, no ano de 2009, existia uma visível predominância do oferecimento de cursos de pós-graduação por IES públicas. No que tange à distribuição dos cursos em atividade de mestrado acadêmico, apenas 17,9% pertenciam ao sistema privado de ensino superior; enquanto 55,8% pertenciam ao

sistema federal; 25,7% ao sistema estadual e 0,6% ao sistema municipal. Dos cursos de doutorado, apenas 12,1% eram oferecidos por instituições particulares; 57,3% por instituições federais; 30,5% por instituições estaduais e 0,1% por instituições municipais. A exceção ocorre na modalidade do mestrado profissional, no qual a oferta de cursos por instituições privadas é expressiva (44,4%), maior que o percentual entre as instituições federais (39,9%); sem, contudo, superar o índice agrupado das instituições públicas nas diversas categorias administrativas, que é de 55,6% (ibid., p. 47-50).

Apesar da predominância do setor público no oferecimento de cursos de pós-graduação no país, observou-se que, no período de 2004 a 2009, a maior expansão percentual ocorreu entre as instituições privadas. Nos cursos de mestrado acadêmico oferecidos pela IFES, a ampliação foi de 36,55%, enquanto nas instituições particulares esse índice foi de 48,97%. Os cursos de mestrado profissional aumentaram em 98% nas instituições federais, contra 107,7% nas particulares. Já no nível do doutorado, ocorreu um crescimento de 38% dos cursos nas IFES e de 72% nas instituições privadas.

Diferentemente do ensino de graduação, visualiza-se um desenvolvimento da pós-graduação como “resultado de uma política indutiva orientada e conduzida pelo poder central” (MARTNS, 2002, p. 78) através de seus organismos estatais. As feições que o sistema assumiu desde os anos 1970 até hoje têm a inegável influência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Criada em 1951 como um órgão de fomento, a CAPES teve suas atribuições ampliadas, passando a coordenar a avaliação da pós-graduação no país sistematicamente desde 1972. A partir de então, ela assumiu, simultaneamente, o papel de avaliação e fomento à pós-graduação, caso único em comparação com órgãos similares em outros países. Segundo Cury (2009, p. X-XI), a avaliação da pós-graduação brasileira

[...] teve ênfases diferentes: inicialmente era o ímpeto formador, com atenção para a orientação; depois a esse ímpeto associou-se a expansão de Programas e cursos; e, agora, instaurou-se uma nova fase, caracterizada por ênfase em publicações, valorizadas por uma hierarquia complexa e sofisticada.

Nessa afirmação, o autor refere-se ao novo sistema de avaliação da CAPES, criado em 1996. Tendo sofrido poucas alterações até os dias de hoje, esse sistema condiciona o fomento à pós-graduação. As mudanças promovidas pela agência pautam-se por parâmetros já existentes em outros países e preconizam ao professor-pesquisador que atua na pós-graduação uma série de exigências, com repercussões sobre as avaliações trienais do respectivo programa. É demandado para produzir e publicar uma média anual de “produtos”

científicos em periódicos ou editoras de prestígio, classificados pela agência a partir do sistema *Qualis*. Precisa buscar financiamento de pesquisa nas agências de fomento, prestar assessorias e consultorias científicas (elaboração de pareceres), além das atividades de ensino na graduação e pós-graduação (SGUISSARDI & SILVA JUNIOR, 2009, p. 43).

Com essas diretrizes (aliadas às políticas de fomento do CNPq e outros órgãos estatais), a agência teve o mérito de impulsionar o aumento substancial do número de titulados na pós-graduação do país, reduzindo as taxas de evasão e qualificando o corpo docente das universidades. Contudo, essas diretrizes podem estar repercutindo em uma mudança paradigmática da pós-graduação brasileira, anteriormente focada na formação de quadros docentes para o Ensino Superior e hodiernamente atuando fundamentalmente na formação de pesquisadores (MORAES, 1999, KUENZER & MORAES, 2005; SAVIANI, 2006).

Para os autores Sguissardi e Silva Júnior (2009), é por intermédio da pós-graduação que estão sendo operadas as principais mudanças da universidade brasileira, incluindo aí transformações importantes no trabalho docente. Eles afirmam que a ampliação da pós-graduação, com ênfase na formação de pesquisadores e na produção científica tem sido o caminho principal da efetiva reforma universitária, que mediante a lógica privada nas IES públicas “acaba por produzir o professor dotado de uma ‘*sociabilidade produtiva*’” (ibidem, p. 47).

Dessa forma, a excelência alcançada por essa parcela do ensino superior brasileiro é fruto de políticas que estão pouco a pouco mudando a universidade pública brasileira como um todo, reorganizando sua estrutura interna e redefinindo seus propósitos. Tais mudanças passam também pela reorganização de seus recursos humanos, de transformações na cultura universitária que agora começam a se tornar mais visíveis. Estudantes, servidores técnico-administrativos e professores convivem em um ambiente no qual a profissionalização aparece como norte, ainda que permeada de contradições.

2.2 O trabalho docente e sua profissionalização

O *trabalho* é uma categoria central para a análise sociológica. É uma atividade que tem repercussões objetivas na organização social e, concomitantemente, modifica a própria subjetividade humana (ao trabalhar, o homem também transforma a si mesmo), sendo constituidor predominante das identidades dos sujeitos. Segundo Ricardo Antunes (2011, p. 432-433),

O trabalho pode ser definido como o exercício de uma atividade vital, capaz de plasmar a própria produção e a reprodução da humanidade, uma vez que é o ato responsável pela criação dos bens materiais e simbólicos socialmente necessários para a sobrevivência da sociedade. Esse é o primeiro traço central identificado quando se procura compreender o sentido mais profundo da noção de trabalho.

O trabalho não é visto somente como razão de satisfação, mas simultaneamente também de sofrimento com os constrangimentos impostos na sua organização (DEJOURS, 1987). Segundo István Mészáros (2006), nas mediações de primeira ordem que o homem estabelece com o trabalho este é um exercício vital para seu desenvolvimento, mas na medida em que passa a ter essa relação mediada por mecanismos de segunda ordem (propriedade privada – intercâmbio – divisão do trabalho), não mais exerce o pleno controle do processo e torna-se sujeito a diferentes formas de dominação. Nesse sentido, a forma historicamente específica de mediação no capitalismo resulta em um sujeito *alienado* do processo e do resultado de seu trabalho (MARX, 2004).

A *divisão social do trabalho* como “o processo pelo qual as atividades de produção e reprodução social diferenciam-se e especializam-se, sendo desempenhadas por distintos indivíduos ou grupos” (HOLZMANN, 2011a, p. 127), fez surgir uma série de ofícios e profissões. Tais termos remetem a uma discussão prévia sobre o próprio caráter de uma profissão, numa esfera conceitual que notadamente a Sociologia das Profissões tem se ocupado. Conforme Almeida (2010, p. 116),

Marcada por contributos teóricos diversos e por tradições nacionais bem vincadas, a Sociologia das Profissões tem-se vindo a afirmar como uma disciplina específica no campo da Sociologia que elege como objecto de estudo os processos sociais através dos quais emergem e se afirmam os diferentes grupos profissionais.

Essa ramificação da sociologia aprofunda o conhecimento sobre um fenômeno que foi tratado pelos autores clássicos da sociologia noutros termos, mas que dizem respeito fundamentalmente ao estudo dos grupos que se consolidam na divisão social do trabalho por sua atividade peculiar e pela detenção de saberes específicos. Tais diferenciações não implicam, todavia, que possamos qualifica-las como diferenças de *classe social*, já que uma mesma profissão pode abarcar inserções diversas na estrutura social de produção. Por outro lado, ao estudar as categorias profissionais tampouco se ignora nas profissões a constituição de grupos de interesse associados ao sistema de classes da sociedade capitalista, para os quais a profissionalização surge como um projeto de mobilidade coletiva para preservar e ampliar posições econômicas ou de prestígio social (LARSON, 1979 *apud* ALMEIDA, 2010, p. 124).

O processo de profissionalização abrange uma constituição identitária com base na representação interna sobre quem é o “bom profissional”, mas especialmente sobre o reconhecimento social dos trabalhos que são incumbência daquele grupo. A autoridade social (no sentido de legitimidade) se funda na profissionalização, numa passagem de um ofício à profissão. E dessa legitimidade social deriva uma concessão de maior autonomia para a realização do trabalho. Todavia, essa autonomia está também condicionada pelas condições oferecidas ao exercício profissional, bem como pelo volume e conteúdo das atividades prescritas, o que no caso de relações trabalhistas de assalariamento (como a do professor) torna-se imprescindível observar.

O professor ocupa um papel fundamental na estruturação das sociedades ocidentais modernas. Mais do que a transmissão dos conhecimentos técnicos acumulados socialmente, ele tem desempenhado também a educação no seu sentido mais amplo, de construção de valores e formação do sujeito para a vida em sociedade. Se frequentemente “ser professor” é associado à ideia de “ter vocação”, hoje a sua profissionalização é um dos temas polêmicos das teorias sociais. Seriam os professores um grupo profissional, um grupo em profissionalização, ou quem sabe em desprofissionalização?

A discussão é polêmica, mas os dados e bibliografias encontrados sugerem que se evite o uso indiscriminado de termos como “precarização” e “proletarização”, já que eles remetem a conceitos sociológicos que não são totalmente apropriados ao caso dos professores. O que não implica em negar um processo de desvalorização e desqualificação do trabalho docente em vários âmbitos. Para a discussão sobre a profissionalização, é preciso situar esses sujeitos no espaço social em que se relacionam. Especificamente, a natureza administrativa das instituições às quais são vinculados é um balizador direto dessas caracterizações. As condições de trabalho, regimes de contratação e atribuições de um docente de uma IES privada são muito distintas das de um professor de instituições públicas. A começar pela própria prerrogativa da pesquisa, que altera profundamente a identidade do docente, que, nas instituições públicas, seria melhor caracterizado como professor-pesquisador, já que não se ocupa somente do ensino.

Além disso, mesmo entre as instituições públicas há diferenças importantes nas atribuições docentes no sistema nacional de ensino superior, que vem se diversificando e, por isso, complexificando sua análise. Por certo que, como totalidade concreta, as situações específicas se inter cruzam e repercutem umas nas outras. Todavia, a percepção que os agentes têm de seu trabalho é influenciada diretamente pela experiência específica que vivem, mais do que por outras realidades que são distantes do seu cotidiano.

No âmbito nacional, é possível observar uma qualificação crescente do corpo docente das IES brasileiras, especificamente se considerado o grau de formação (Tabela 3). Analisando apenas a evolução entre 2004 e 2011 verifica-se que o número de funções docentes realizadas por professores doutores saltou de 20,9% para 29,33%, com ênfase para o crescimento desse segmento entre as IES públicas. Nesse mesmo período, as funções docentes realizadas por professores mestres passaram de 35,8% para 38,34%. Já aquelas desempenhadas por professores graduados diminuíram de 13,79% para apenas 4,48%.

TABELA 3 - Percentual de Funções Docentes por Grau de Formação e Categoria Administrativa (2004 e 2011)

| Categoria Administrativa | | Formação | | | | | Total |
|--------------------------|------|---------------|-----------|----------------|----------|-----------|---------|
| | | Sem Graduação | Graduação | Especialização | Mestrado | Doutorado | |
| Pública | 2004 | 0,06% | 14,26% | 18,15% | 29,06% | 38,47% | 100,00% |
| | 2011 | 0,01% | 7,67% | 13,36% | 30,02% | 48,94% | 100,00% |
| Privada | 2004 | 0,06% | 13,54% | 35,35% | 39,31% | 11,74% | 100,00% |
| | 2011 | 0,01% | 2,37% | 37,45% | 43,85% | 16,32% | 100,00% |
| Total | 2004 | 0,06% | 13,79% | 29,45% | 35,80% | 20,90% | 100,00% |
| | 2011 | 0,01% | 4,48% | 27,84% | 38,34% | 29,33% | 100,00% |

Fonte: MEC/INEP/DAES

A discrepância entre a qualificação docente nas categorias administrativas, pública e privada, é visível. Enquanto nas IES públicas se concentra um percentual de funções docentes realizadas por quase 50% de doutores, nas instituições privadas essa porcentagem é de apenas 16,32%. Entre estas, existe também um percentual alto de funções desempenhadas por professores que possuem o título de especialista, no total de 37,45% contra os 13,36% nas IES públicas. O único indicador que é mais favorável ao setor privado é o de funções docentes exercidas por pessoas com apenas a graduação, no qual o índice é de 2,37% para as IES privadas e 7,67% para as públicas. Todavia, em face da amplitude de cursos que oferece o setor público, esse dado pode sugerir se tratem de funções docentes exercidas em áreas com um sistema de pós-graduação ainda não consolidado.

Ao mesmo tempo, as funções docentes realizadas em regimes de trabalho de tempo integral aumentaram no mesmo período, tanto na esfera pública quanto privada, um indicador que favorece a profissionalização docente. Além disso, a diminuição do percentual de funções docentes realizadas por professores “horistas” sugere o enfraquecimento dos contratos de trabalho precários na atividade docente, nos quais a instabilidade e heteronomia são mais presentes.

TABELA 4 – Percentual de Funções Docentes por Regime de Trabalho e Categoria Administrativa (2004 e 2011)

| Categoria Administrativa | | Regime de Trabalho | | | Total |
|--------------------------|------|--------------------|---------------|---------|---------|
| | | Tempo Integral | Tempo Parcial | Horista | |
| Pública | 2004 | 74,31% | 17,91% | 7,78% | 100,00% |
| | 2011 | 81,12% | 12,48% | 6,40% | 100,00% |
| Privada | 2004 | 14,33% | 23,51% | 62,16% | 100,00% |
| | 2011 | 25,01% | 31,16% | 43,83% | 100,00% |
| Total | 2004 | 34,87% | 21,59% | 43,54% | 100,00% |
| | 2011 | 46,92% | 23,87% | 29,21% | 100,00% |

Fonte: MEC/INEP/DAES

Novamente visualizam-se diferenças substantivas entre os regimes de trabalho nas categorias pública e privada. O quadro das IES públicas é formado por 81,12% de professores em regime de tempo integral, ao passo que nas privadas esse índice é de apenas 25,01%. Em que pese o fato da diminuição considerável do percentual de professores horistas nas instituições privadas, o aumento de professores em tempo integral não acompanhou a mesma proporção, sendo compartilhado com o crescimento dos contratos de trabalho em tempo parcial. Tal não foi o movimento ocorrido nas IES públicas, nas quais a redução de funções docentes realizadas por professores contratados como horistas ou em regime de trabalho parcial ocorreu na mesma proporção do aumento de contratos em tempo integral.

É necessário analisar esses números juntamente com outros fatores, verificando as repercussões que a mudança paradigmática da pós-graduação tem tido na formação dos novos docentes, na sua preparação para as atividades que desempenharão. Além disso, a autonomia para realização do trabalho é também um indicador importante de profissionalização, e que pode trazer consigo outros fatores sobre o trabalho e seu executor, a começar pela intensificação da jornada laboral. Aliado a esses fatores, os requisitos para progressão funcional que estão relacionados à carreira docente também repercutem na atividade de trabalho.

A carreira docente unitária nacional nas IFES não existia até o início dos anos oitenta. Os professores federais estavam vinculados a instituições de diferentes naturezas jurídicas (autárquicas e fundacionais), que tinham perspectivas salariais e de carreira diferenciadas. As instituições federais de ensino superior criadas no período que sucedeu o golpe civil-militar de 1964 eram de natureza fundacional. Se, por um lado, eram mais atrativas em termos salariais do que as IFES autárquicas, por outro, tinham menos direitos

previdenciários e de estabilidade. Dessa forma, os professores organizados nas nascentes associações de docentes buscaram a conquista de um sistema jurídico único para as IFES, o que representava também a criação de uma carreira nacional (LEHER & LOPES, 2008, p. 76-77). A carreira unificada do magistério superior surge em 1981,

[...] após uma extensa greve realizada por 35 mil docentes, fora dos marcos legais vigentes que impediam greves no setor público [...] Garantiu uma nova tabela de vencimentos para os docentes das IFES autárquicas, promoveu a incorporação dos professores colaboradores contratados até 1979 em seus quadros efetivos e, principalmente, foi o início de um longo processo – permeado de reivindicações e conquistas – que levou à aprovação, em 1987, do PUCRCE – Plano Único de Classificação e Retribuições de Cargos e Salários, acabando com as diferenças ainda existentes entre os docentes das IFES fundacionais e das IFES autárquicas.” (ibidem, p. 77)

No que tange à carreira de magistério do ensino superior, o sistema – que previa a existência de três classes de carreira vinculadas à titulação (auxiliar, assistente e adjunto), com quatro níveis de progressão para cada uma, além do cargo isolado de professor “titular” – permaneceu inalterado até o ano de 2006. Nesse ano foi criada a classe de professor “associado”, com outros quatro níveis, fazendo totalizar 17 níveis de carreira. A lei nº 12.772 (BRASIL, 2012) alterou mais amplamente o plano de carreira dos professores federais anteriormente estabelecido com o PUCRCE (BRASIL, 1987). A nova legislação prevê apenas dois níveis para as classes de professor “auxiliar” e “assistente”, a manutenção dos quatro níveis para as classes de “adjunto” e “associado”, nível único para a classe de “titular” – agora incorporado na progressão funcional regular, e a criação do cargo isolado de professor “titular-livre” (com concurso específico). As diferenças nas estruturas de carreira podem ser melhor visualizadas na Imagem 1.

Imagem 1 – Quadro comparativo entre as estruturas de carreira do magistério federal de ensino superior

| Carreira até 2003 | | Carreira de 2006 a 2012 | | Carreira atual | |
|-------------------|------------------|-------------------------|------------------|------------------|---------------|
| CLASSE | NÍVEL | CLASSE | NÍVEL | NÍVEL | CLASSE |
| | | | | Único | Titular-livre |
| Titular | Único | Titular | Único | Único | Titular |
| | | Associado | 4 3 2 1 | 4 3 2 1 | Associado |
| Adjunto | 4 3 2 1 | Adjunto | 4 3 2 1 | 4 3 2 1 | Adjunto |
| Assistente | 4 3 2 1 | Assistente | 4 3 2 1 | 2 1 | Assistente |
| Auxiliar | 4 3 2 1 | Auxiliar | 4 3 2 1 | 2 1 | Auxiliar |

A nova carreira docente foi avaliada de forma diferente pelas entidades sindicais nacionais, que já antes do início da greve das federais de 2012 apresentavam propostas diferenciadas para o plano de carreira. A Federação de Sindicatos dos Professores de Instituições Federais de Ensino Superior (PROIFES) fez uma avaliação positiva da lei que emanou do acordo assinado com o governo federal para o fim da greve, considerando que representa um avanço no sentido de simplificar o sistema, garantir o mérito como critério de progressão e ganhos salariais superiores ao que outras categorias obtiveram no mesmo ano. Por outro lado, o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes-SN) considera que alguns pontos não estão contemplados na lei nº 12.772, tais como a isonomia de carreira entre professores da ativa e aposentados; a incorporação da Retribuição por Titulação ao Vencimento Básico (VB); a definição dos percentuais a serem ganhos em cada regime de trabalho; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; entre outros. O consenso entre as duas entidades nacionais é de que a obrigatoriedade de entrada na classe inicial da carreira (auxiliar) desvaloriza a titulação dos ingressantes e prejudica a qualificação do quadro

docente nas universidades.

A greve de 2012, que teve como foco a discussão da carreira docente, trouxe também consigo a discussão salarial. Não à toa, pois os salários dos docentes de ensino superior foram depreciados fortemente nas últimas décadas. Em se levando em conta a evolução salarial desde 1998, ano no qual o caderno sobre o salário dos servidores federais começou a ser divulgado, observar-se-á que as perdas não foram pequenas. Mesmo após o reajuste que passou a vigorar em março de 2013, divulgado como o maior índice de reajuste dos servidores federais, a perda acumulada dos docentes, desde julho de 1998 até março de 2013, era de cerca de 30%. Em outros termos, para recompor o valor real dos salários ao nível de 1998, seria necessário um reajuste imediato de cerca de 40% (para além do já reajustado).

Os índices de perda variam conforme o nível, titulação e regime, porque desde 2006 foram introduzidos percentuais de reajuste diferenciados na carreira docente. Mas pode-se tomar o caso ilustrativo de um professor doutor que esteja no primeiro nível da classe de adjunto em regime de dedicação exclusiva (DE). Em 1998, um professor adjunto 1 doutor que cumprisse os 140 pontos da GED (como ocorreu com a maioria) tinha uma remuneração total de R\$3.338,31. Para repor a inflação acumulada até março de 2013, que foi de 258%, segundo o IGP-M, um professor na mesma condição deveria ganhar hoje R\$11.943,85, ao passo que o seu contracheque atual (desde março de 2013) é de R\$8.618,53. Em outros termos, o reajuste de 2013 para o adjunto 1, de 13%, superou a inflação do ano, assim como a previsão de reajuste para 2014 (10,65%) pode superar a inflação do ano, se ela se mantiver estável. Contudo, esses percentuais estão longe de recompor as perdas salariais que os professores federais acumularam em decorrência da inflação³.

Por fim, cumpre enfatizar que a análise do processo de profissionalização docente implica uma avaliação sobre os avanços e retrocessos em aspectos como a formação, qualificação, regime de trabalho, carreira, salário e autonomia. Significa igualmente verificar a capacidade desse segmento atuar coletivamente em prol de seus interesses e sua força para conquistá-los. Destacando-se, todavia, a existência de condicionantes para o exercício profissional, tanto no que tange às condições que o trabalhador encontra no seu espaço laboral a facilitar ou dificultar sua atividade, quanto no volume e natureza do trabalho prescrito.

³ Para o cálculo da evolução salarial dos docentes desde 1998, foram utilizadas as tabelas anexas à Lei nº 12772 (BRASIL, 2012), dados retirados do Relatório “Tabela de Remuneração dos Servidores Públicos Federais” (BRASIL, 2013) e o Índice Geral de Preços do Mercado (IGP-M) como base para a verificação da inflação no período.

2.2.1 O trabalho docente e seus condicionantes

A problemática das condições de trabalho é objeto de reflexões teóricas desde o advento da revolução industrial e da expansão capitalista como parte do processo de mundialização do capital. Dentre autores clássicos – como, por exemplo, Adam Smith, Frederick Taylor, Friedrich Engels e Karl Marx – ela já aparecia, ainda que sob diferentes óticas e com distintos objetivos. Tais estudos ocorreram em meio a conjunturas de lutas de classe abertas, especialmente em função de condições de trabalho aviltantes e a ausência quase completa de direitos vinculados ao trabalho. Nesse período e na primeira metade do século XX, uma sucessão de lutas sociais em todos os países do mundo logrou mudanças de maior ou menor profundidade, resultando em revoluções sociais ou reformas de conteúdo progressista, que favoreceram o trabalho na sua luta contra o capital.

Nas últimas quatro décadas observaram-se transformações substantivas na esfera produtiva, que trouxeram repercussões sobre todas as dimensões da vida social. O padrão de acumulação de capital que alcançou um período de prosperidade após a II Guerra Mundial, materializado no *Welfare State*, entrou em crise na década de 1970, provocando múltiplas transformações nas relações de trabalho, no ordenamento produtivo e no papel do Estado.

O mundo do trabalho foi profundamente afetado em termos econômicos, políticos e culturais. O fenômeno conhecido como reestruturação produtiva alterou a prévia organização *fordista-taylorista* da produção, adicionando outras formas de gestão do trabalho que estão inscritas em um processo de acumulação flexível de capital. O novo padrão segue o chamado modelo japonês (também conhecido como *toyotismo*), caracterizado pelo desencadeamento da produção a partir da demanda, em um sistema complexo de organização da cadeia produtiva visando à redução dos tempos, do desperdício de material e do capital imobilizado. A rede estabelecida para a produção suprime o posto de trabalho desempenhado por apenas um trabalhador e sua máquina, próprio da linha de montagem *fordista* e, segundo, Holzmann (2011b, p. 428),

[...] instaura o trabalho em equipe, operando numa célula de manufatura. No interior da célula, não há uma demarcação rígida das atribuições de cada trabalhador. Eles devem ser suficientemente flexíveis para poder desempenhar cada uma das tarefas executadas na célula e devem ser portadores de habilidades ampliadas em relação às requisitadas no sistema fordista, no qual elas são restritas ao posto de trabalho que cada trabalhador ocupa. Derivaria daí, segundo os defensores do toyotismo, um tipo de trabalho mais criativo, com mais sentido, mais gratificante, mais envolvente e menos alienado.

Segundo a mesma autora, há um achatamento da estrutura hierárquica das

empresas, remodelando as formas de controle consagradas no *fordismo*. Nesse sistema, são os próprios trabalhadores que supervisionam e se responsabilizam pelo desempenho das equipes, cujos resultados são cruciais para o incremento salarial, condicionado pelo atendimento das metas de produtividade.

Para Giovanni Alves (2011), o *toyotismo* seria o “momento predominante” do modo de organização do trabalho que emergiu com a reestruturação produtiva. Segundo ele, a grande descontinuidade em relação ao fordismo é que o modelo japonês implica a “captura” da subjetividade dos trabalhadores. O autor considera que a carga simbólica e ideológica do *toyotismo* tem atravessado múltiplas esferas do mundo do trabalho, afetando outras esferas que não somente as relacionadas à produção material:

Os valores e dispositivos organizacionais do Sistema Toyota de Produção ou toyotismo tornaram-se “senso comum” da gestão do capital. Por exemplo, mesmo não participando da criação de valor, *organizações de serviços e de administração pública (inclusive da instância socioreprodutiva) tendem a incorporar valores do neoprodutivismo toyotista.*
(*ibid.*, p. 43, grifo próprio)

Conforme ressalta Holzmann (*ibidem*, p. 430), o *toyotismo* polariza opiniões entre pesquisadores, opondo “defensores de suas vantagens e críticos de suas consequências”. Segundo a autora, mesmo entre os estudiosos defensores de que esse é um tipo de trabalho subjetivamente mais gratificante, existe a percepção de que o aumento de responsabilidades pode produzir mais estresse. Além disso, pesquisadores críticos argumentam que ele traz consigo a intensificação do trabalho e maior exploração do trabalhador, a apropriação do saber e da subjetividade, bem como o aumento de controle – agora realizado por todos no espaço de trabalho.

Nesse sentido, não parece adequado avaliar o processo de trabalho restringindo o escopo de análise ao salário nominal e à qualificação demandada para sua execução. É preciso buscar identificar os condicionantes do trabalho, bem como as implicações que têm sobre o próprio trabalhador e sobre os resultados de sua atividade. Segundo Livia de Oliveira Borges, coordenadora do observatório das condições de trabalho da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no século passado, foram raras as formulações que conceituassem *condições de trabalho* enquanto um construto teórico, de modo a estabelecer sua abrangência e limites (BORGES, 2008, p. 5).

Contudo, a despeito dessa amplitude e aplicação inespecífica do termo, corrobora-se nesse trabalho o quadro conceitual estabelecido pela autora, a partir das contribuições de

Prieto (1994 *apud* RAMOS, PEIRÓ & RIPOLL, 2002) e Blanch et al. (2003). Segundo Prieto, por condições de trabalho se compreende o conteúdo e as características do ambiente de trabalho. Para Blanch et al. (*ibidem*), as condições de trabalho são o conjunto de situações que envolvem o ambiente laboral e que influenciam a experiência e relações de trabalho. Para tal análise, há uma série de indicadores que compõem as taxinomias que os autores e grupos de pesquisa elaboram para seus estudos. Para os fins dessa investigação, foram selecionados indicadores agrupados nos seguintes âmbitos: tempo; controle e autonomia (tarefas); contrato de trabalho; lugar do trabalho (ambiente social); ritmos do trabalho; conteúdo do trabalho; informação e participação; clima organizacional.

Os professores das universidades federais dispõem atualmente das prerrogativas legais de cumprimento de atividades “[...] relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição [...]” (BRASIL, 2012). Dentro do regime de trabalho para o qual prestam concurso público (20 horas, 40 horas ou Dedicção Exclusiva) há uma carga horária mínima a ser cumprida em sala de aula, que pode ser maior a depender do não envolvimento com as atividades de pesquisa e extensão. O restante da carga horária é cumprido em atividades diversas, que podem envolver orientações em diversos âmbitos (iniciação científica, monitoria, extensão, monografias, dissertações, teses), publicações, participação em eventos científicos, emissão de pareceres em comissões avaliadoras (das agências de fomento e de revistas científicas), participação em órgãos colegiados e cargos de direção universitária.

O tempo de trabalho, entretanto, não é tão facilmente mensurável quando se trata das demais atividades além do ensino e chefias, para as quais não há um controle rígido sobre o tempo necessário para sua execução, mas sim sobre os prazos de finalização das atividades. Dessa forma, a jornada de trabalho não é estável, refletindo como o professor organiza seu tempo para conseguir executar suas tarefas nos prazos prescritos.

Há uma questão controversa em relação à autonomia e controle sobre as tarefas. Se por um lado existe a possibilidade do professor organizar o cotidiano de trabalho, definir horários de atividade e as tarefas que irá executar, por outro a ampliação das tarefas que executa pode dificultar o controle, submetendo-o ao calendário de outros órgãos. Como consequência observa-se a redução do tempo de descanso e a dificuldade em definir quando esse tempo livre ocorrerá.

O ritmo de trabalho do professor, ao ser acelerado, além de prejudicar o tempo livre, também interfere no próprio conteúdo do trabalho. Isso porque se está falando de um trabalho de conteúdo complexo e de natureza imaterial, que não se executa mecanicamente e a

partir de tempos homogêneos e predeterminados. O trabalho intensificado pode representar perdas na qualidade que resulta, trazendo consequências negativas para o trabalho docente.

Exceto para algumas atividades, existe a flexibilidade para o docente definir seu local de trabalho, o que traz consequências contraditórias. A definição pelo trabalho em sua própria residência pode ser uma escolha racional, a partir da possibilidade de organização do próprio tempo, como pode ser uma imposição em função das condições físicas de trabalho na própria universidade não serem adequadas ao exercício profissional. De qualquer forma, a realização do trabalho na própria residência pode dificultar a separação da esfera pessoal e familiar com a profissional e acentuar a dificuldade de controle sobre o tempo destinado a jornada de trabalho. Com isso, a jornada pode ser estendida para além da carga horária formal, sem que necessariamente o docente perceba o *quantum* de trabalho que está executando cotidianamente.

Os condicionantes para a execução do trabalho docente estão relacionados a um complexo de fatores, que vão desde as condições físicas de trabalho até aqueles que influenciam na quantidade e natureza das tarefas. O controle sobre o método de execução e ordem das tarefas a serem realizadas é prejudicado pelo aumento numérico delas e o encurtamento dos prazos de finalização, interferindo na qualidade do que é produzido e trazendo também consequências pessoais relevantes.

2.3 O estímulo à produtividade científica no Brasil

O Brasil tem sido um dos países com maior crescimento do ensino superior e, no âmbito da investigação científica, a pesquisa encontra-se em acelerada expansão. Ao se considerar os atuais critérios de produtividade, o país é o 13º no ranking de publicações da *National Science Indicators* (NSI), o 2º lugar no ranking IberoAmericano de publicações e o 1º no ranking da América Latina. Atualmente, a maior parte da produção científica (quase 90%) é realizada nas Universidades, com praticamente o mesmo percentual sendo realizado nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Os professores-pesquisadores das IES públicas são, portanto, agentes centrais da investigação científica no Brasil.

Tal incremento alçou o Brasil a uma posição de destaque no cenário científico internacional, e tem como origem inegável as ações indutoras da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Essas agências tiveram influência direta sobre o número de publicações científicas brasileiras, hoje semelhante ao de outros países

com mesmo patamar de crescimento econômico.

A pouca produtividade científica brasileira foi um dos fatores motivadores para as novas diretrizes, o que não evitou o surgimento de críticas quanto a exigências excessivas nesse âmbito⁴. Daí surge a expressão “produtivismo”, que se tornou termo recorrente nos trabalhos acadêmicos sobre a condição docente, ainda que sem uma definição precisa na maioria dos escritos. Quando afinal, terminaria a produtividade e começaria o “produtivismo”?

Em geral, os autores que usam o termo “produtivismo” ao invés de “produtividade” destacam o sentido negativo da atividade científica, quando se torna marcada essencialmente pela exigência quantitativa, ao passo que o aspecto qualitativo é tangenciado. Recentemente, o professor Valdemar Sguissardi (2010) tentou sintetizar uma definição para o produtivismo acadêmico como sendo o “[...] fenômeno em geral derivado dos processos oficiais ou não de regulação e controle, supostamente de avaliação, que se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção científico-acadêmica, tendendo a desconsiderar a sua qualidade”. No mesmo trabalho, ele ressalta as origens de tal fenômeno nos EUA da metade do século XX, quando foi cunhada a expressão “*publish or perish*” para designar as mudanças que então ocorriam naquele país.

As novas diretrizes estariam em consonância com uma lógica de transformação de todos os bens materiais e simbólicos em mercadoria e o serviço público se utilizando de métodos gerenciais semelhantes ao da iniciativa privada em certos aspectos. Como consequência, têm ocorrido práticas científicas questionáveis, como a multiplicação de textos com resultados de uma mesma investigação (também conhecido como “auto-plágio”), a falsa autoria, o plágio, e outros mecanismos para burlar os atuais critérios e aumentar os índices de produtividade⁵. Para Cury (2009, p. XI),

O que está em jogo não é um sistema de avaliação que incite ao mérito e que provoque a eficiência. O que está em jogo é uma concepção avaliativa que resulte mais da escassez que do reconhecimento do valor e que tenha como foco, ainda que submerso, mais a competição que a solidariedade.

Há outras consequências negativas que recaem ainda mais diretamente sobre os ombros dos próprios docentes: os mecanismos de pressão por produtividade que, em última

⁴ “Ver, por exemplo, o documento ‘Avaliação Internacional da CAPES’ (1997). A leitura desse documento, inclusive, evidencia que os critérios das próprias comissões nacionais superam, em nível de exigência, aqueles que vigoram internacionalmente.” (BIANCHETTI, 2009, p. 23).

⁵ Sobre esse assunto, em 2011 a Revista Piauí publicou a matéria “Os Alquimistas”, sobre casos de fraude envolvendo pesquisadores da área de Química da Unicamp (ESTEVEZ, 2011).

instância, implicam o desligamento dos programas de pós-graduação ou restrição de financiamento de pesquisas para aqueles que não se adequarem ao novo *ethos* acadêmico⁶. Os efeitos sentidos se expressam sobre a saúde física e psíquica dos professores, na diminuição do tempo de lazer e na invasão do trabalho na esfera privada de suas vidas, entre outros. Isso foi demonstrado nos estudos de Sguissardi e Silva Júnior (2009) com professores de IFES da região sudeste do país, bem como no trabalho desenvolvido pelo presente autor na própria UFRGS (LUDWIG ARAUJO, 2010). Segundo Sgarbo (*apud* SGUISSARDI & SILVA JUNIOR, 2009), o estresse e a tensão diante das metas a serem atingidas têm levado inclusive pesquisadores ao uso de drogas para melhorar a concentração e o desempenho intelectual. Recentemente, também tomou-se conhecimento de casos de suicídio envolvendo professores universitários em função de exigências de produtividade (ANDES-SN, 2011; BASTOS, 2011), o que mostra a relevância do fenômeno social que se está vivenciando.

Na visão de Bianchetti e Sguissardi (2009, p. 5), ao analisar a área de educação, pode estar ocorrendo certa naturalização dos atuais critérios avaliativos, o que é próprio de um período de *ciência normal*, conforme a aceção de Thomas Kuhn⁷. Porém, as contradições desse processo não têm passado despercebidas pelos docentes, que por meio das suas entidades representativas têm buscado problematizar a questão. O Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES-SN) realizou diversos seminários e encontros nacionais sobre a temática, convidando pesquisadores que têm investigado o assunto para discutir com a categoria os problemas decorrentes do produtivismo. Várias seções sindicais locais do ANDES-SN têm feito referência à questão nos seus órgãos de imprensa. Em contrapartida, não foram encontradas referências desse debate na Federação dos Sindicatos de

⁶ Sugerindo que esse tem sido um mecanismo encontrado pelos PPGs para o atendimento dos critérios e manutenção dos conceitos nas avaliações, transcreve-se trecho de declaração de um coordenador de Programa de Pós-Graduação da área de Medicina, enviado para o *Coleta CAPES* de 2004 (*apud* HORTA, 2009, p. 124): “O nosso conselho de coordenação do Programa tem feito as modificações exigidas para adaptar-se às normas de avaliação da CAPES, conforme consta no relatório que enviamos no ano de 2002, porém as fizemos muitas vezes constrangidos, pois tivemos de retirar do nosso quadro professores que deram e dão uma contribuição inestimável à formação dos nossos pós-graduandos, mas que prejudicariam a avaliação do curso caso fossem mantidos”.

⁷ Thomas Kuhn sustenta a tese de que a ciência se desenvolve segundo determinadas fases. Primeiramente se tem o estabelecimento de um paradigma, sobre o qual se assenta a prática científica de toda a comunidade de cientistas. Uma vez consolidado, se observará um período de ciência normal, que somente será abalado por uma crise de paradigmas, que pode levar ao surgimento de outro modo de organização da prática científica. Nos termos do próprio autor, “A ciência normal, atividade na qual a maioria dos cientistas emprega inevitavelmente quase todo o seu tempo, é baseada no pressuposto de que a comunidade científica sabe como é o mundo. Grande parte do sucesso do empreendimento deriva da disposição da comunidade para defender esse pressuposto [...], a ciência normal frequentemente suprime novidades fundamentais, porque estas subvertem necessariamente seus compromissos básicos. [...], a ciência normal desorienta-se seguidamente. E quando isto ocorre – isto é, quando os membros da profissão não podem mais esquivar-se das anomalias que subvertem a tradição existente da prática científica – então começam as investigações extraordinárias que finalmente conduzem a profissão a um novo conjunto de compromissos, a uma nova base para a prática da ciência.” (KUHN, 1998, p. 24-25)

Professores das Instituições Federais de Ensino Superior (PROIFES), entidade que disputa atualmente com o ANDES-SN a legitimidade de representação dos docentes das IFES.

A debilidade do movimento sindical no Brasil, aliada aos próprios efeitos das transformações que estão ocorrendo no trabalho universitário, poderia ser uma explicação preliminar para esse silêncio de uma parcela significativa dos docentes, expresso em uma de suas entidades sindicais. Isso seria, de certa forma, reflexo de um movimento sindical docente universitário que tem se preocupado menos com as reflexões sobre concepção de universidade e projeto de país do que em períodos históricos anteriores (SGUISSARDI & SILVA JUNIOR, 2009, p. 222).

Contudo, expressa também que não são todos que visualizam consequências negativas relacionadas às atuais exigências. Em pesquisa recente, Sguissardi e Silva Junior (2009, p. 187) verificaram existir docentes que pensam a atual situação como uma capacidade de trabalho que estava “represada” antes das mudanças acontecerem:

Nem todos os [professores] entrevistados, apesar de concordarem com algum grau de intensificação do trabalho, concordam em que haja excesso. Antes preferem avaliar a situação de muitos professores-pesquisadores e de unidades acadêmicas como realização de uma “potência adormecida”, subutilizada, e que finalmente, seja pela redução do quadro docente proporcionalmente ao número de matrículas, seja pelo avanço exponencial da qualificação pós-graduada, estaria apenas necessitada de ajustes na distribuição de “tarefas” [...]

Para esses autores, parece estar ocorrendo uma “naturalização do produtivismo” por parte da maioria dos professores universitários, que não questionam as bases do presente modo de organização e avaliação do trabalho docente. Poderia isso se configurar na “captura da subjetividade” de que fala Giovanni Alves (2011)? Seria só essa a explicação para que nem todos tenham a percepção que estejam sofrendo consequências negativas a partir das demandas externas? Qual a real extensão desse fenômeno?

3 A DOCÊNCIA NA UFRGS

Realizar uma pesquisa sobre os professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul não é uma escolha ao acaso. Trata-se da instituição de ensino superior melhor conceituada no país pelo Ministério da Educação e de grande prestígio no campo acadêmico internacional, o que a torna uma peça explicativa fundamental para a compreensão de qualquer fenômeno social relacionado às mudanças na universidade brasileira.

Detém o terceiro orçamento do Estado do Rio Grande do Sul, inferior apenas aos do governo estadual e prefeitura da capital. O Índice Geral de Cursos (IGC) do MEC/INEP dos anos de 2011 e 2012 apontou a UFRGS como a instituição melhor avaliada pelo desempenho no ensino de graduação e pós-graduação. É a primeira em número de publicações e a segunda em produção científica, entre as IFES, considerando o número de professores (UFRGS, 2011). Em 2011 conquistou o terceiro lugar entre instituições avaliadas na América Latina pela seleção da *Web of World Universities* (Rede de Universidades Globais), sendo superada somente pela Universidade de São Paulo (USP) e pela Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM). Por todo esse reconhecimento, a UFRGS pode ser caracterizada como uma instituição de “excelência” acadêmica.

Nesse sentido, a docência na UFRGS é também símbolo de um status e reconhecimento profissional peculiar. Ao reconhecimento que o próprio profissional busca por ser docente universitário é acrescentado um ponto fundamental: o fato de ser docente naquela que hoje é a instituição melhor conceituada do país. Uma instituição histórica, mas que conseguiu se adaptar às mudanças ocorridas nesse último século para manter e ampliar sua importância no campo universitário. Ao mesmo tempo, trata-se de uma instituição que constantemente enfrenta as contradições de uma estrutura burocrática que se move mais lentamente do que as mudanças ocorridas em outras esferas, o que traz implicações para as atividades universitárias. Analisar essas e outras mudanças que afetam a universidade gaúcha será o objetivo desse capítulo, que embasará as análises específicas sobre o objeto desse estudo a serem expostas no capítulo três.

Em um primeiro momento, será contextualizado o surgimento e trajetória da UFRGS, focando-se especialmente os aspectos que repercutem ainda hoje, em maior ou menor grau. Em um segundo momento, será possível ao leitor acompanhar como as mudanças ocorridas repercutiram em números e buscar entender o que eles representam. Por fim, será apresentado o trabalho de pesquisa realizado, relatando os objetivos e métodos da investigação, as dificuldades encontradas e uma prévia dos resultados que serão analisados

mais detidamente no capítulo três.

3.1 Breve histórico da universidade gaúcha

Em 2013, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul completa 79 anos de existência. Sua trajetória, contudo, traz as marcas de mais de um século de história. A exemplo de outras instituições de ensino superior brasileiras, ela também teve sua origem no agrupamento de faculdades criadas ainda no século XIX, até então isoladas. A primeira delas foi a Escola Livre de Farmácia e Química Industrial, criada em 1895 e instalada efetivamente um ano depois por iniciativa de um grupo de médicos e farmacêuticos locais, com o apoio da entidade União Farmacêutica. Depois surgiram a Escola de Engenharia (1896) e Faculdade Livre de Direito (1900). A primeira foi responsável pela criação de uma série de novos cursos superiores, que deram origem, por exemplo, ao Instituto de Agronomia e Veterinária (1910) e ao Instituto de Química Industrial (1920). Já a segunda foi responsável pela criação em 1909 da Escola de Comércio de Porto Alegre. Conforme Pesavento (2004, p. 41),

Paralelamente a este conjunto central de ensino superior no Rio Grande do Sul – médico, técnico e jurídico -, em 1908, havia sido criado o Instituto Livre de Belas Artes. Dessa forma, no findar dos anos 20, a cidade de Porto Alegre – e com ela o Estado – já possuía um complexo de estabelecimentos de ensino superior significativo para a época.

Conforme a mesma autora, essas iniciativas fizeram parte de um projeto levado a cabo pela elite gaúcha para sua qualificação e preparação de seus dirigentes. Esse projeto era fruto de ações particulares dos grupos dominantes, e contava também com o apoio dos governos municipal e estadual. Em consonância com a orientação positivista que marcava a política gaúcha à época, o governo estadual “dava apoio e sustento moral à iniciativa particular, mas não subvencionava ou assumia a responsabilidade do empreendimento” (ibidem, p. 21).

Em 28 de novembro de 1934 surge a Universidade de Porto Alegre (UPA), a partir da fusão da Escola de Engenharia, Faculdade de Medicina e Farmácia, Faculdade de Direito, Faculdade de Agronomia e Veterinária, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e pelo Instituto de Belas Artes:

A criação da Universidade de Porto Alegre respondia a uma demanda social pela expansão e modernização do ensino superior em nosso Estado e no Brasil. O contexto político nacional propiciava o desenvolvimento das universidades, como resultado da democratização, decorrente da promulgação da Constituição de 1934 e

do fim da República Oligárquica. [...]. Nos anos 1930, a universidade foi concebida como produtora do conhecimento técnico indispensável ao progresso técnico e científico, necessários ao desenvolvimento da nação. A UPA foi criada nesse ambiente de intensa preocupação com o desenvolvimento da pesquisa e dos altos estudos. (WASSEMAN & MANFROI, 2010, p. 18)

Nova transformação importante ocorreu quando, em 1947, passou a ser denominada Universidade do Rio Grande do Sul (URGS) e, no ano de 1950, quando foi federalizada, passando à esfera administrativa da União (mas ganhando sua nomenclatura atual apenas a partir de 1968). No ano de 1957, “a atividade de pesquisa é definida e enquadrada nos objetivos de formação e nos quadros de trabalho docente da Universidade”, todavia, ainda como “uma atividade subsidiária ao ensino” (UFRGS, 2012). Segundo Pesavento (2004, p. 65),

Um dos pontos importantes a serem destacados, a partir da federalização da Universidade, foi a expansão da pesquisa, facilitada pela adoção do regime de tempo integral para alguns docentes, a formação de centros de investigação e o acerto de convênios com organismos nacionais e internacionais, que se efetivaram a partir da década de 60. O Conselho de Pesquisa, criado em 1963, passou a atuar como um órgão de estímulo à investigação de pesquisas novas e apoio àquelas em andamento, criando um sistema de bolsas e fazendo um levantamento das pesquisas realizadas no âmbito universitário.

No final da década de 1960, a instituição acompanhou as mudanças que ocorreram em nível nacional a partir da Reforma Universitária, adotando a estrutura departamental vigente até os dias atuais e implantando os primeiros cursos de pós-graduação. Contudo, esse período também esteve marcado pela falta de liberdade política, que se manifestou na universidade por meio dos afastamentos sumários de estudantes e professores por imposição da ditadura civil-militar brasileira.

O sufocamento da comunidade acadêmica no período não impediu que professores se organizassem para criar sociedades científicas e, no final da década de 1970, as associações de docentes. Em 1978 é fundada a Associação dos Docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ADUFRGS), naquele momento assumindo as bandeiras da melhoria das condições de trabalho, democratização e transparência universitária. Inspirada no chamado “livro negro da USP”, a ADUFRGS foi uma das primeiras entidades a dar visibilidade aos expurgos de docentes ocorridos no regime militar, através de publicação ocorrida em 1979, cujos autores só tiveram seus nomes divulgados posteriormente ao fim da ditadura (HOLZMANN et al., 2008). A entidade teve papel central na greve nacional de 1980, quando aproximadamente 35 mil professores paralisaram suas atividades em todo país.

As dificuldades para coordenar um movimento desse porte em nível nacional levaram a entidade a liderar um movimento pela criação de uma associação nacional, concretizado em 1981 com a criação da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES). A partir da década de 1980, os movimentos paredistas se sucedem com força e frequência, passando a ocupar lugar destacado na vida universitária. A UFRGS e seus docentes protagonizam, nessa década e na seguinte, greves nacionais de professores.

A década de 1990 traz acontecimentos importantes na história da universidade gaúcha, como a criação da Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FAURGS) e a aprovação de um novo Estatuto e Regimento Geral da universidade em 1995. Mas é também o período de um contingenciamento importante de recursos públicos para as instituições públicas, como parte das diretrizes neoliberais que estavam sendo aplicadas no país. A ameaça ao caráter público da UFRGS e à qualidade de sua atividade universitária motiva a união entre administração central e entidades representativas (ADUFRGS, ASSUFRGS, APG-UFRGS, AAA-UFRGS e DCE-UFRGS), por meio do lançamento em 1997 da “Carta à sociedade gaúcha”, que deu origem ao movimento conhecido como “Universidade Viva”.

A primeira década dos anos 2000, no seu início, ainda reflete esses enfrentamentos com o governo central, que só arrefecem com a vitória de Lula da Silva em 2002, trazendo a expectativa de uma reversão no quadro de sucateamento do ensino superior público no país. Essa será a década de implantação de dois projetos que terão impactos profundos sobre a universidade. O primeiro é o da reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e auto-declarados negros, por intermédio do Programa de Ações Afirmativas, aprovado pelo Conselho Universitário (CONSUN) em 2007. O segundo é o da adesão da UFRGS ao programa REUNI, ocorrido em 2008, que repercutiu em uma expansão grande de vagas para os cursos de graduação e retomada dos concursos públicos para docentes e servidores da instituição, ainda que não na mesma velocidade.

A aprovação do projeto do Parque Tecnológico pelo CONSUN em 2010, que promoverá uma cooperação ainda maior entre a universidade e empresas, também é parte dessas mudanças significativas pelas quais a UFRGS passou no final da década passada. Por mais contraditórias que as políticas recentes citadas pareçam, elas reiteram o papel de liderança que a universidade tem no cenário nacional. Uma universidade que têm, dentre seus egressos, dois ex-presidentes (Getúlio Vargas e João Goulart) e a atual Presidente da República, Dilma Rousseff; instituição histórica na formação das elites locais e que vive no seu atual processo de modernização e internacionalização um tempo novamente singular.

3.2 A evolução dos números da última década

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul é proprietária de uma área territorial que soma 21.948.812 metros quadrados, entre seus quatro *campi* localizados na cidade de Porto Alegre, a Estação Agronômica em Eldorado do Sul e o Centro de Estudos Costeiros, Limnológicos e Marinhos (CECLIMAR), localizado em Imbé. O número de cursos de graduação presenciais é de 89, com 71 programas de mestrado acadêmico, 9 de mestrado profissionalizante e 69 de doutorado. Tudo isso fruto de uma expansão permanente, intensificada na última década.

Até o final de 2012, a UFRGS tinha um corpo discente composto por 27.801 alunos de graduação presencial, 10.586 alunos de pós-graduação *stricto sensu* e 6.846 na modalidade *lato sensu*. Em uma análise dos Relatórios de Gestão da universidade (UFRGS, 2011), observou-se que, entre os anos de 2001 e 2010, houve um aumento de 16,03% nas matrículas da graduação e 34,27% na pós-graduação *stricto sensu*, sendo 6,46% de aumento do número de mestrandos e 98,26% de doutorandos. O número de matrículas na pós-graduação *lato sensu* aumentou em 364,72% nesse mesmo período.

No período observado, verifica-se um aumento de apenas 7,27% do quadro docente (9,94% de aumento de professores efetivos e -13,43% de diminuição de professores substitutos). O quadro de servidores técnico-administrativos teve uma diminuição de -14,42% no período⁸. A comparação da evolução do quadro funcional da UFRGS com o aumento de seus cursos e matrículas sugere que pode estar ocorrendo um processo de intensificação do trabalho dos docentes, com mais responsabilidades acadêmicas e menor respaldo do quadro técnico-administrativo (que é menor hoje do que em 2001).

As condições de trabalho e as formas com que as demandas de produtividade se processam no cotidiano dos docentes, os mecanismos de pressão utilizados, bem como suas repercussões sobre a profissionalização docente serão objetos das análises que seguem. Tais temas não puderam ser captados por meio de dados exclusivamente quantitativos, justificando a necessidade de uma investigação de natureza qualitativa, como a que se apresenta nesse momento.

⁸ Os dados constantes nos Relatórios de Gestão da instituição são ainda muito genéricos. Não há, por exemplo, um detalhamento sobre o número de professores em tempo parcial (20h) ou integral (40h), e tampouco a evolução do quadro de servidores terceirizados (esse número só aparece no relatório de 2010).

3.3 O estudo de caso sobre os novos professores

Ao adotar o método do *estudo de caso* na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o que implica a adoção de técnicas de pesquisa variadas, buscou-se aprofundar e ampliar o escopo de análise sobre o caso, mas também visualizar relações com fenômenos sociais mais amplos. Como dados primários, se tem as entrevistas realizadas com um grupo de docentes da instituição, que foram complementadas pelos dados secundários sobre a própria UFRGS e outras instituições.

O quadro docente da UFRGS até o final de 2011 era composto de 2414 professores efetivos. Decidiu-se focar esse estudo nos professores que entraram de 2004 até o final de 2011, já com o novo regime previdenciário, lei sancionada no final de 2003. Ao solicitar alguns dados sobre o número e perfil dos novos docentes para a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP), verificou-se que estes 779 professores representavam 32,27% do total de docentes efetivados até 2011. Em suma, esse segmento hoje representa aproximadamente um terço do total de docentes da Universidade. Todavia, o ingresso deles na universidade variou ao longo desse período, sendo ampliado depois do ano de 2008, quando se iniciou a implantação do projeto REUNI. Do total de novos docentes, 67,01% entraram na universidade de 2008 até 2011.

TABELA 5 – Série histórica - Ingresso de novos docentes no quadro permanente da UFRGS (2004-2011)

| Ano Ingresso | Ingressantes | % novos docentes | % sobre total quadro | Total quadro permanente |
|---------------------|---------------------|-------------------------|-----------------------------|--------------------------------|
| 2004 | 9 | 1,16 | 0,46 | 1972 |
| 2005 | 65 | 8,34 | 3,13 | 2078 |
| 2006 | 117 | 15,02 | 6,13 | 1909 |
| 2007 | 66 | 8,47 | 3,12 | 2117 |
| 2008 | 52 | 6,67 | 2,68 | 1941 |
| 2009 | 82 | 10,53 | 4,23 | 1940 |
| 2010 | 208 | 26,70 | 9,08 | 2290 |
| 2011 | 180 | 23,11 | 7,46 | 2414 |
| Total | 779 | 100 | 32,27 | 2414 |

Fonte: PROGESP/UFRGS - Banco de dados dos docentes ingressantes entre 2004 e 2011

A nova geração é majoritariamente feminina, sendo composta por 406 mulheres e 373 homens. É também uma geração jovem, pois, ao se observar a faixa etária dos novos professores, ver-se-á um contingente expressivo de professores com menos de 35 anos de idade (22,1%), a maioria (49,6%) na faixa etária de 36 a 45 anos de idade, e um número pequeno de professores com idade superior a 56 anos (3,6%).

TABELA 6 – Cruzamento entre Sexo e Faixa Etária dos novos docentes da UFRGS

| | | Sexo | | Total | |
|--------------|-----------------|----------|-----------|--------|--------|
| | | Feminino | Masculino | | |
| Faixa Etária | Até 35 anos De | Freq. | 78 | 94 | 172 |
| | | % linha | 45,3% | 54,7% | 100,0% |
| | | % coluna | 19,2% | 25,2% | 22,1% |
| | 36 a 45 anos De | Freq. | 208 | 178 | 386 |
| | | % linha | 53,9% | 46,1% | 100,0% |
| | | % coluna | 51,2% | 47,7% | 49,6% |
| | 46 a 55 anos | Freq. | 104 | 89 | 193 |
| | | % linha | 53,9% | 46,1% | 100,0% |
| | | % coluna | 25,6% | 23,9% | 24,8% |
| | 56 anos ou mais | Freq. | 16 | 12 | 28 |
| | | % linha | 57,1% | 42,9% | 100,0% |
| | | % coluna | 3,9% | 3,2% | 3,6% |
| | Total | Freq. | 406 | 373 | 779 |
| | | % linha | 52,1% | 47,9% | 100,0% |
| | | % coluna | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Fonte: *PROGESP/UFRGS - Banco de dados dos docentes ingressantes entre 2004 e 2011*

Para o trabalho de campo, foram realizadas *entrevistas semi-estruturadas*⁹ com um grupo de novos professores da UFRGS, com perguntas relacionadas aos três eixos da presente abordagem: profissionalização, condições de trabalho e relação com a produtividade científica. Não foram assumidas hipóteses *a priori* no trabalho investigativo, mas as perguntas (ainda que abertas) direcionaram os entrevistados a falarem sobre assuntos que poderiam nos dar uma melhor ideia de como eles estão vivenciando sua nova atividade profissional.

No primeiro bloco de questões, buscou-se identificar o perfil desses docentes, suas trajetórias pregressas a UFRGS e as até então vivenciadas como docentes da Universidade, e suas aspirações de futuro, o que se relaciona com o eixo *profissionalização*. No segundo, a quantidade de perguntas foi maior, especialmente porque se tentou identificar aspectos subjetivos da atividade profissional (satisfação, incômodo, sofrimento, interferência do trabalho em relações pessoais e familiares, etc.), mas também aspectos mais objetivos das *condições de trabalho* (carga horária efetiva, estrutura física e humana de suporte, impactos sobre a saúde, etc.). Por fim, o terceiro bloco versou sobre o âmbito da atividade de pesquisa

⁹ Ver Apêndice. O roteiro de entrevistas foi adaptado da pesquisa desenvolvida por Lucinéia Scremin Martins (2009) com docentes da Universidade Federal de Goiás sobre suas condições de trabalho e identidade política. Para aperfeiçoamento do roteiro de perguntas, antes de iniciar as entrevistas propriamente ditas, foram realizadas duas entrevistas piloto, com professoras também ingressantes na UFRGS após 2004.

propriamente dita, como as demandas de *produtividade científica* são sentidas pelos professores e sua opinião sobre os critérios de avaliação aos quais são submetidos.

Em que pese a natureza qualitativa dessa técnica de pesquisa, a escolha dos entrevistados se deu de modo a contemplar características que ficassem mais próximas do universo de docentes em foco. Para isso, se aproveitou o banco de dados sobre os novos docentes e pôde-se realizar uma escolha aleatória estratificada de entrevistados a partir do cruzamento das variáveis “área de conhecimento” e “faixa etária”, as quais intencionalmente escolhidas como sendo as de possível interferência nos resultados (em função da sua variabilidade maior que outras).

No total foram realizadas 24 entrevistas, divididas igualmente a partir do agrupamento das áreas de: a) **Humanidades** (Grandes Áreas de Humanas, de Sociais Aplicadas e de Letras, Linguística e Artes); b) **Ciências da Vida** (Grandes Áreas de Ciências da Saúde, de Ciências Biológicas e de Ciências Agrárias) e; c) **Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar** (Grandes Áreas de Ciência Exatas e da Terra, de Engenharias e Multidisciplinar)¹⁰. Abaixo é possível visualizar a distribuição das entrevistas:

TABELA 7 – Distribuição das entrevistas por Faixa Etária e Áreas Agrupadas

| Faixa Etária | Humanidades | Ciências da Vida | Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar | Total |
|------------------------|--------------------|-------------------------|---|--------------|
| <i>Até 35 anos</i> | 2 | 1 | 3 | 6 |
| <i>De 36 a 45 anos</i> | 3 | 5 | 3 | 11 |
| <i>De 46 a 55 anos</i> | 2 | 2 | 2 | 6 |
| <i>56 anos ou mais</i> | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Total | 8 | 8 | 8 | - |

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa “A nova geração de professores universitários: profissionalização, condições de trabalho e sua relação com a produtividade científica na UFRGS”.

As entrevistas foram realizadas de junho a outubro de 2012 a partir do critério de seleção aleatória estratificada, considerando o cruzamento intencional de área agrupada¹¹ e

¹⁰ Tal agrupamento de áreas é idêntico ao utilizado pela CAPES para a composição do Conselho Técnico Científico da Educação Superior, órgão colegiado que é parte da sua estrutura administrativa que, entre outras competências, é responsável por “Assistir à Diretoria-Executiva na elaboração das políticas e diretrizes específicas de atuação da CAPES [...]; Opinar, na área de sua atuação, sobre critérios e procedimentos para a distribuição de bolsas e auxílio institucionais e individuais; Propor critérios e procedimentos para o acompanhamento e a avaliação da pós-graduação e dos programas executados pela CAPES no âmbito da educação superior; Deliberar em última instância no âmbito da CAPES sobre propostas de cursos novos e conceitos atribuídos durante a Avaliação dos Programas de Pós-Graduação” (CAPES, 2011).

¹¹ As áreas nas quais tivemos entrevistados foram: Botânica, Ciências Morfológicas, Educação Física, Farmacologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Odontologia, Saúde Coletiva, Engenharia Química, Engenharia de

faixa etária. A distribuição das entrevistas por sexo resultou igualitária, com 12 homens e 12 mulheres entrevistados. Dezesete dos entrevistados são casados ou vivem uma união estável, enquanto sete são solteiros. Três entrevistados não são de nacionalidade original brasileira.

A duração das entrevistas variou entre 19 minutos (mais curta) e 2 horas e 48 minutos (mais longa). A média de duração das entrevistas foi maior na Área Agrupada de Humanidades, seguida por Ciências da Vida. A Área Agrupada de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar teve a média menor de duração das entrevistas. Outra informação relevante foi o grande número de negativas por professores em participar da investigação. Nas mais de 230 mensagens eletrônicas trocadas até conseguir efetivar as agendas de entrevistas, foram contatados 50 docentes para chegar nas 24 entrevistas realizadas. Alguns desses 26 docentes com os quais não se obteve sucesso na marcação das entrevistas, responderam alegando falta de tempo para participar da pesquisa e outros nem mesmo responderam às mensagens.

Para análise das entrevistas foi utilizada a ferramenta do software NVivo, que facilitou a classificação das respostas em temas e categorias para sua posterior utilização na escolha dos trechos mais expressivos a destacar na dissertação. E como técnica, adotou-se a *análise de conteúdo*, conforme conceituada por Bardin (2004, p. 37):

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para os objetivos dessa pesquisa, decidiu-se se deter na análise de conteúdo apenas com orientação qualitativa, sem recorrer a procedimentos quantitativos que a técnica também abarca. Obviamente, mantendo o rigor na explicitação de todos os procedimentos utilizados, conforme se tem buscado fazer ao longo desse trabalho. De forma alguma essa escolha prejudica a aproximação da realidade investigada, mas permite que, mesmo em um trabalho eminentemente descritivo, se possa buscar algumas inferências no decorrer da análise. Foi Krippendorff (1980, *apud* VALA, 1986) quem primeiro sistematizou uma definição mais ampla da análise de conteúdo, agora também sob uma aplicação qualitativa. Para Jorge Vala (*idem*, p. 103),

Krippendorff retira da sua definição a referência à quantificação, não restringindo

assim as direções que pode tomar a análise de conteúdo. A quantificação é sem dúvida uma estratégia cheia de virtualidades, mas não há justificção para não reconhecer os sucessos das investigações de orientação qualitativa. O rigor não é exclusivo da quantificação, nem tão pouco a quantificação garante por si a validade e a fidedignidade de que se procura.

Como mencionado há pouco, as perguntas do questionário já foram pensadas sob os três eixos principais desse trabalho. Portanto, a etapa de categorização já se iniciou na preparação das entrevistas e foi sendo refinada a partir de suas análises. Dessa observação, resultaram também a definição das unidades de análise para cada categoria, que possibilitam avaliar a partir de uma ou mais perguntas quais são os temas mais importantes e algumas características que surgem associadas a eles. A seguir, ver-se-á como as categorias e temas se apresentaram nas entrevistas, bem como a reflexão que as respostas podem ensejar a partir do referencial adotado nessa pesquisa.

Para fins de preservação do anonimato dos entrevistados, foi adotada uma numeração para cada entrevistado, precedida da letra inicial da Área Agrupada à qual está vinculado, de modo a facilitar a visualização de possíveis diferenças entre as áreas. Para a área de Ciências da Vida será adotada a denominação C1 a C8; para a área de Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar será adotada a denominação E1 a E8; e para a área de Humanidades será adotada a denominação H1 a H8.

A diversidade de histórias coletadas, influências, perspectivas (e o número razoável de entrevistas realizadas) impede de fazer um relato mais sistemático e aprofundado sobre cada um dos sujeitos entrevistados. Todavia, o procedimento será de uma análise mais geral dos temas, buscando mostrar depoimentos que expressem o sentido de uma unidade de registro, eventuais peculiaridades e os temas que apareceram com mais relevância dentro de cada eixo.

4 A NOVA GERAÇÃO DE PROFESSORES DA UFRGS

Nesse capítulo serão analisados os resultados da investigação empírica com os novos professores da UFRGS. O eixo que abre a análise é o da profissionalização, avaliando as características de formação e as aspirações profissionais dos entrevistados. Adicionalmente, busca-se identificar os âmbitos de participação social em que eles atuam, o quanto contribuem para o fortalecimento da profissão e se as demandas de trabalho se configuram como reivindicações políticas.

Entretanto, a profissionalização não pode ser discutida sem uma análise sobre seus condicionantes, os quais tem destaque no segundo subcapítulo. Para avaliar as condições de trabalho serão aduzidas reflexões nos aspectos que trazem satisfação e sofrimento no trabalho; nas suas repercussões fora do ambiente profissional; nas condições físicas estruturais de execução das atividades docentes; em como a burocracia relacionada a atividades administrativas pode trazer sobrecarga de trabalho; o que no todo leva a uma jornada de trabalho intensificada e estendida.

Parte fundamental do aumento dos encargos está diretamente vinculada ao último eixo, que analisa a relação que os novos professores estabelecem com a produtividade científica. Nesse último subcapítulo, expõem-se relatos que mostram o professor-pesquisador na sua atividade cotidiana, problematizando as demandas de produtividade e a forma com que são internalizadas pelos docentes, o que tem repercutido na manutenção dos altos índices de produtividade existentes. Por fim, se dá voz aos docentes para que manifestem sua opinião sobre as avaliações às quais são submetidos.

4.1 Profissionalização

Como visto no capítulo 1.2, a profissionalização docente é uma questão complexa e que envolve uma série de fatores. Nesse prelúdio, busca-se identificar os indicadores iniciais da profissionalização do trabalho docente universitário. O primeiro traço que indica esse movimento entre os docentes da UFRGS é o da qualificação formal do seu quadro permanente. O índice de qualificação do corpo docente (IQCD)¹², criado em 2002 para

¹² O IQCD é um indicador de desempenho muito utilizado nos estudos de avaliação do ensino superior. Seu valor varia de 1 (todos os professores possuem apenas graduação) até 5, situação em que todos os docentes são doutores. O indicador é calculado por meio da expressão matemática: $IQCD = \frac{5D + 3M + 2E + G}{D + M + E + G}$ na qual: D = nº de professores com doutorado; M = nº de professores com mestrado; E = nº de professores com especialização; G = nº de professores apenas graduados; "/" significa dividido. Dessa forma, calcula-se a média ponderada da capacitação docente valendo-se de pesos diferentes por titulação. (MENEZES & SANTOS, 2002)

calcular a titulação média dos docentes de uma universidade, tem aumentado progressivamente nos últimos anos, chegando a UFRGS ao final de 2011 com mais de 85% do corpo docente com titulação de doutorado. Entre os novos docentes o percentual de professores com doutorado é ainda maior, chegando a 89,6% do total de ingressantes desde 2004.

TABELA 8 – Índice de Qualificação do Corpo Docente da UFRGS – Série Histórica

| | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |
|-------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| IQCD | 3,69 | 3,80 | 3,76 | 3,85 | 3,97 | 4,18 | 4,20 | 4,23 | 4,38 | 4,57 |

Fonte: *Relatórios de Gestão – UFRGS – 2000 a 2011.*

O segundo indicador a se observar é o do regime de trabalho. É substantivo o percentual de professores que trabalham em regime de dedicação exclusiva (84,1%), o que os permite viver integralmente sua atividade como docentes, possibilitando as atividades que prevê o tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão. Novamente aqui, entre os novos professores esse número é ainda maior, estando 95,8% dos docentes em regime de Dedicção Exclusiva (DE). Esse percentual também se reflete na classe para a qual foram abertos os concursos, estando 89,9% dos novos docentes inseridos como “Adjuntos” na estrutura de carreira existente até o final de 2012.

A área agrupada que mais teve ingresso de novos docentes foi a de Humanidades, com 40,9% do total, seguida por Ciências da Vida (34,1%) e Ciências Exatas Tecnológicas e Multidisciplinar. Por óbvio, sem poder contrastar esses dados com o do quadro existente antes de 2004 em cada área, não é possível avaliar o quanto houve de crescimento ou reposição de déficits no corpo docente.

TABELA 9 – Ingresso de novos docentes de 2004 a 2011 por área do conhecimento

| | Frequência | % |
|--|-------------------|--------------|
| Humanidades | 319 | 40,9 |
| Ciências da Vida | 266 | 34,1 |
| Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar | 194 | 24,9 |
| Total | 779 | 100,0 |

Fonte: *PROGESP/UFRGS - Banco de dados dos docentes ingressantes entre 2004 e 2011*

Essa evolução no quadro docente precisa ser analisada em conjunto com as respostas que os entrevistados forneceram quando questionados sobre sua trajetória, em especial na formação até chegar à profissão docente. Além disso, as perspectivas profissionais dos novos professores mostram que eles majoritariamente têm aspirações relacionadas à carreira na própria universidade, o que diminui o peso da identidade com suas profissões de origem e reforça a identidade docente. Por fim, a participação social em sociedades científicas reforça um tipo de associativismo que fortalece a institucionalização das áreas do conhecimento científico (favorecendo um determinado âmbito da profissionalização). Todavia, é contrastado com a baixa adesão a outros tipos de associativismo (com destaque para o movimento sindical), o que pode enfraquecer as demandas coletivas dos docentes.

4.1.1 Formação, escolha profissional e ingresso na docência

A formação profissional abrange múltiplas dimensões, que passam pela capacitação técnica no sentido estrito das habilidades requisitadas para o exercício do trabalho, mas não se restringem a ela. Como visto no capítulo anterior, são notáveis os avanços no aspecto da qualificação formal, ao menos no que diz respeito ao indicador da titulação. Observa-se que o movimento de qualificação do corpo docente das universidades brasileiras através da pós-graduação teve duas fases distintas. Na primeira, foram chamados aos cursos de pós-graduação docentes já no exercício profissional. A segunda, que se inicia nos anos 1990, mas se intensifica só nos anos 2000, traz um perfil novo de pós-graduandos, em um contingente expressivo que se dedica exclusivamente ao curso e somente ingressa formalmente no mundo do trabalho após a titulação.

Essa característica foi observada na presente investigação. Os entrevistados, em sua maioria, tiveram uma formação predominantemente acadêmica, sem contato com outras experiências de trabalho fora da universidade (ou de pouco tempo e relevância)¹³. Nesse sentido, foi na própria universidade que se estabeleceu a escolha profissional pela docência. A vivência na academia os influenciou a seguirem carreira nesse mesmo meio, visualizando as possibilidades que a docência oferece.

A entrevistada E4 relata que esse foi um caminho “natural” da sua graduação. Ela teve uma experiência de estágio em uma empresa privada, mas afirma que o contato com os professores a fez enxergar que gostava mesmo era de pesquisar e ensinar. As atividades

¹³ Menos da metade dos entrevistados disse ter experiências anteriores fora da UFRGS. Dentre estes, poucos afirmaram ter experiências anteriores superiores a dez anos.

desempenhadas na iniciação científica e monitoria durante o curso, a fizeram ver que tinha mais aptidão para a carreira acadêmica. Esse foi também o caso do entrevistado H8, que começou a se interessar por essa área quando ingressou em uma bolsa de iniciação científica. Ali observou que o curso “não era só teoria”, que se ia a campo pesquisar, não só “filosofar”. Seu encanto por “todo esse *ethos* acadêmico universitário” o “levou de fato a resolver ser um professor universitário”.

Como é sabido, o professor universitário não realiza somente um tipo de atividade. E a escolha profissional acaba influenciada pelo gosto por um determinado âmbito da profissão. Pudemos agrupar as respostas entre os que disseram ter escolhido a carreira acadêmica pela possibilidade de realizar pesquisa científica e entre os que escolheram ser professores em função da preferência pelo ensino. Existiram ainda os que optaram pela docência como alternativa às possibilidades de carreira nas profissões específicas de suas áreas.

A opção profissional em função da esfera da pesquisa é explicada pelo fato de atualmente ser a universidade o principal locus da produção científica no Brasil, fator que é observado entre os que escolheram a profissão docente por gostarem da investigação científica. É o que afirma a entrevistada C1, que diz sempre ter gostado da vida acadêmica e especialmente da pesquisa, alegando ter visto na universidade o meio ideal para explorar esse âmbito. Relato quase idêntico ao do entrevistado C3, que afirma ter escolhido a profissão docente igualmente pelo desejo de ser pesquisador.

Por outro lado, o ensino foi um fator relevante para alguns entrevistados escolherem a atividade docente. O entrevistado H2, é um dos que pretendia ser professor desde o ensino médio, mas com o horizonte de lecionar na educação básica. Durante a graduação, acabou descobrindo a possibilidade de se tornar professor de nível superior e projetou sua formação subsequente nesse sentido.

No caso do entrevistado C8, a escolha em função do ensino foi acompanhada inicialmente de uma decepção com os métodos de ensino de seus professores e seus posicionamentos no campo, que o afastou de sua área de origem (medicina) e o fez buscar uma formação na pós-graduação vinculada ao campo da educação. Além disso, o exemplo de alguns bons professores, bem como a experiência da pesquisa, o fizeram atentar para a “potência” da profissão docente universitária, repercutindo atualmente em uma postura de um professor que busca ajudar “a potencializar a autonomia e o percurso dos alunos”.

As entrevistas mostraram que no âmbito do aprendizado formal existiram dificuldades para os docentes, além de fragilidades na formação que começam a ser sentidas

depois da inserção profissional. No período formativo da pós-graduação, foram citadas dificuldades relacionadas à infraestrutura, falta de bolsas, inadequação curricular, entre outras. Mas a perspectiva de entrada no mundo do trabalho foi uma preocupação recorrente, seja em relação às poucas oportunidades de trabalho fora da academia ou da dificuldade de ingresso em uma universidade federal, conforme se vê expresso no depoimento do entrevistado H5:

Em termos de formação eu não encontrei muitas dificuldades. Eu fiz a Faculdade de Música numa Faculdade Norte-Americana bastante competitiva, bastante difícil, bastante boa, bastante cara também. [...] E depois eu fiz o Mestrado no Japão, e o Doutorado na Espanha. [...] pra quem estava acostumado a trabalhar 30 horas por dia. Era muito fácil. Então nesse sentido eu não tive problema. Eu tive problemas depois na hora de procurar emprego no Brasil. Aí eu realmente tive muitos problemas. Bastante problemas. Isso por uma série de razões, pelo próprio sistema acadêmico no Brasil que é bastante deficiente.
(Entrevistado H5)

Apesar das dificuldades de inserção profissional, tanto entre o grupo com trajetória exclusivamente na condição de estudante de pós-graduação como entre os professores de outras IES que lograram mudar para uma universidade pública, o ingresso na carreira docente não se dá exclusivamente entre os que realizam essa opção desde o princípio de sua formação. É o caso do entrevistado H6, que ingressou recentemente na UFRGS após longa trajetória trabalhando na sua área de formação específica e, ao ver sua aposentadoria se aproximar, resolveu investir na carreira docente. Caso que guarda semelhanças com o da entrevistada E6, que teve problemas de saúde, por doze anos, impeditivos à continuidade de seus estudos. Nesse meio tempo, ela passou em um concurso público e trabalhou como bancária por vinte e nove anos. Fez novo vestibular e retornou a UFRGS como discente enquanto ainda era bancária, seguindo sua formação até a conclusão do doutorado:

E daí, concluí o doutorado em 2010. No início de 2011, teve um concurso que tinha uma vaga. Bom, enfim, eu fiz o concurso e fiquei naquela decisão difícil entre permanecer no banco que era um emprego estável, confortável, e onde eu ganhava mais do que na UFRGS, ou vir pra UFRGS. Mas entendi que eu deveria fazer isso, porque eu tinha, na verdade comigo, uma dívida com a sociedade brasileira, no sentido que eu fiz toda uma educação, uma preparação, as custas da sociedade brasileira, e achei que deveria devolver isso de alguma forma. Então, ingressei na UFRGS.
(Entrevistada E6)

Ainda no âmbito da formação, pôde-se observar uma recorrente comparação entre a situação pregressa de estudante de pós-graduação e a de docente, como uma condição que nem sempre melhorou após a inserção profissional. É o que relata a entrevistada H3, ao afirmar que seus estudos na pós-graduação foram um “deleite”, sem dificuldades maiores para

encontrar tempo e satisfação com sua atividade, algo que contrasta com suas dificuldades atuais.

4.1.2 Aspirações profissionais

A despeito das dificuldades encontradas para a inserção profissional e nos primeiros anos de trabalho, a perspectiva de seguir na universidade foi quase unânime entre os entrevistados. A grande maioria disse aspirar seguir trabalhando como professor universitário e alguns mencionaram explicitamente a ascensão na carreira como aspiração, o que mostra o quanto a profissão acadêmica ainda é valorizada. Apenas um professor entrevistado disse não ter intenção de seguir trabalhando na universidade e pretende buscar uma colocação na iniciativa privada. Outras duas docentes disseram ainda não saber se pretendem continuar nesse meio.

Dentro da universidade, as aspirações variam, mas com um número considerável de menções ao âmbito da pesquisa. A maioria destacou dentre suas aspirações questões relacionadas à investigação científica, seja da ampliação e consolidação de grupos de pesquisa, melhoria das condições de trabalho, busca de projetos, aumento de publicações ou simplesmente o reconhecimento pelas suas atividades de pesquisa. Apenas um professor mencionou vontade de assumir cargos administrativos, algo que é tangenciado nos demais depoimentos, como no da entrevistada C1:

Eu acho que é sempre em função da pesquisa mesmo. Nada de cargos administrativos. Claro que isso é uma consequência. A gente entra como professor, mas a gente faz de tudo um pouco. É pesquisa, também às vezes extensão e cargos administrativos, então nosso tempo fica... nós temos que administrar tudo isso. Eu não teria aspirações, de pensar que o meu sonho é ser diretora, ir para uma pró-reitoria, não eu não tenho isso. Mas sempre fazer o melhor. Uma projeção internacional, como pesquisadora, sim. Eu já procuro isso. Sempre melhorar. Sempre expandir.
(Entrevistada C1)

A qualificação para as atividades de ensino, o aperfeiçoamento de métodos e a preocupação em formar mais e melhor os discentes é um fator também mencionado. Alguns docentes disseram ter na esfera do ensino uma de suas aspirações profissionais, o que, por um lado, demonstra que esse ainda é um âmbito que guarda algum prestígio, mas, por outro, sugere fragilidades na formação dos docentes para a entrada em sala de aula. A entrevistada E6 foi uma das que manifestou essa preocupação, afirmando se sentir ainda “principiante” nesse quesito. Ela relata ter tido experiência anterior de ensino durante o mestrado e

doutorado, mas “sempre acompanhando algum professor”. Segundo a professora, aprender a “dar aula com mais segurança” para compartilhar com os alunos aquilo que aprendeu é hoje seu principal desafio.

O ingresso na pós-graduação é também um desejo presente entre os novos docentes. Dois terços dos entrevistados já estão vinculados a algum programa de pós-graduação e, dentre os que não estão, metade deles pretende ainda tentar a entrada. Dentre os que não pretendem ingressar na pós, alguns professores disseram não ter interesse em função dos programas atuais não contemplarem suas áreas específicas de formação. Uma professora mencionou vontade de se desligar da pós-graduação em função da sobrecarga de trabalho. E outras duas entrevistadas alegaram ter desistido, depois de algumas tentativas sem sucesso, como descrito pela entrevistada H7:

Eu já tentei Glauco. Desde que eu entrei, são seis anos. [...] se tu não tem um grupo de orientandos mínimo, tu só trabalha com alunos IC, tu não tem uma produção científica que permita acesso a uma revista, a uma publicação *qualis* qualquer coisa, é muita mais difícil pela demanda do outro trabalho todo que tu tem. Então como tu não entra no esquema de ter escravinhos pra te ajudar, tu não cria esse grupo, é um círculo que tu não consegue ingressar. Fica muito desgastante. Tu não consegue romper, é difícil competir com o grupo que tem em andamento já. [...] O desgaste, a cobrança e esse preconceito velado é que incomoda. O não poder ingressar no pós e essa classificação é que incomoda a relação. **[Uma relação mais institucional, ou é mais velada?]** É mais velada. Não é assumida.
(Entrevistada H7)

A entrevistada C2 acredita que as negativas que tem recebido quanto aos pedidos de bolsa de produtividade do CNPq está relacionado ao fato de não estar vinculada à pós-graduação. Todavia, esse não parece ser o único fator explicativo, pois apenas um dos professores entrevistados possui a bolsa em questão, que implica uma complementação salarial importante. A maioria pretende buscar a bolsa de produtividade, ainda que justificando serem atualmente muito “novos” para conseguir tal objetivo. Importante ressaltar que um dos requisitos para solicitar a bolsa é ter três anos de docência, o que para a maioria dos entrevistados ainda é um obstáculo bem objetivo. Os poucos professores que disseram não ter intenção de buscar a bolsa no próximo período justificam essa posição em virtude das dificuldades de atender aos requisitos de produtividade, como ressaltado pela entrevistada C2 (acima) e também pela entrevistada H7 em outro momento da entrevista.

Mesmo diante desses obstáculos para conseguir incremento nos ganhos financeiros, surpreende o fato de apenas uma professora ter mencionado espontaneamente a questão de melhoria salarial como aspiração profissional. Todavia, quando questionados

especificamente sobre a opinião em relação ao atual salário e plano de carreira, apenas um terço dos professores disse estar satisfeito com sua remuneração corrente e um número menor com o plano de carreira. A maioria considera que a profissão é desvalorizada financeiramente, ainda que alguns ponderem que o salário é razoável tendo em vista a realidade brasileira. Outros afirmam que o baixo salário é amenizado pela possibilidade de incorporação de ganhos monetários através de trabalhos extras, mesmo com as limitações que o regime de dedicação exclusiva impõe. Poucos afirmaram conhecer o regime de previdência ao qual estão vinculados, e tampouco as recentes mudanças e seus possíveis impactos sobre a profissão docente. Todavia, essa insatisfação não tem repercutido em participação significativa em associações sindicais ou movimentos por melhorias de salário e condições de trabalho, como se poderá observar no próximo capítulo.

4.1.3 Participação social e reivindicações políticas

A participação social pode ser compreendida como uma forma de protagonismo e responsabilidade frente à realidade que cerca todos os sujeitos. Quando operada na forma de ações coletivas, traz repercussões objetivas sobre a sociedade e especialmente entre os agentes, que rompem com a lógica da satisfação dos interesses individuais para adquirir uma consciência em prol da coletividade. A participação em movimentos contestatórios e por direitos pode trazer uma visão mais ampla para os agentes, influenciando suas trajetórias e atuando como um espaço pedagógico de formação para além da qualificação formal.

Contudo, foram poucos os docentes entrevistados que afirmaram terem tido trajetórias pgressas de participação. Nos seus depoimentos é possível observar o quanto isso os influenciou profissionalmente, de modo especial entre os que participaram do movimento estudantil durante a graduação. O entrevistado C8 relata que a participação na diretoria da entidade nacional dos estudantes de sua área influenciou diretamente sua trajetória, ajudando-o “a formular a crítica” e “sair do desconforto” no qual se encontrava na graduação, levando-o inclusive a mudar de área quando do ingresso na pós-graduação. O entrevistado C3 analisa que essa participação anterior o ajudou a compreender o funcionamento da política e visualizar hoje suas repercussões na vida acadêmica, como descreve:

Foi fundamental na minha formação. Desde a primeira semana de aula eu acabei conhecendo o Diretório Acadêmico, e sempre tive uma linha de esquerda, então rapidamente me adaptei bem. Eu comecei a trabalhar no diretório, e no movimento estudantil da área. E isso foi fundamental pra minha formação de pesquisador e professor. [...] Por notar que tem forças maiores que atuam também sobre aquilo que

reflete lá no nosso chão de laboratório. Então, também discuti isso. Pra onde a pesquisa vai e etc. Então são varias coisas que eu acho que me ajudaram muito. Eu vejo que foi importante inclusive no meu campo profissional como professor [...]. A formação política que eu tive, ela foi fundamental.
(Entrevistado C3)

Atualmente, a participação associativa dos docentes entrevistados está mais vinculada a sociedades científicas e entidades acadêmicas afins. Ainda assim, na maioria dos casos restrita a fazer parte do quadro de associados, sem atribuições específicas ou cargos nessas entidades. Em relação à participação sindical, o distanciamento é ainda maior. Menos da metade dos entrevistados disse ser filiado a uma entidade sindical de professores e nenhum deles ocupa qualquer cargo. Alguns mencionaram ter participado das assembleias promovidas pelo ANDES-SN e outros afirmaram terem votado nas consultas eletrônicas promovidas pela ADUFRGS-Sindical, em ambos casos no período da greve de 2012.

A baixa participação é explicada pela maioria dos docentes por terem pouco interesse na atividade política como um todo. Mas também pelas outras atividades que desempenham, que não os deixa tempo disponível para atuar em movimentos associativos. Como se vê no depoimento da entrevistada H4, tais docentes tem opinião política sobre a atuação de suas entidades sindicais, mas nem sempre encontram tempo para atuar com mais frequência:

Eu já era da UFRGS quando se fundou o PROIFES. Quando se fundou essa ADUFRGS sindical essa aí. E na época eu achei importante. Porque de fato antes estava num nó que não deslanchava e ninguém conseguia levar aquilo adiante. E estava super complicado. Mas agora, de fato, está pior ainda. Porque são duas associações. Duas direções diferenciadas. Uma super pelega, super pelega. O PROIFES, mais pelego impossível. Eu acho. Então, na prática tem essas assembleias que estão tendo agora eu não vou, por falta de tempo. Sempre tem alguma coisa.
(Entrevistada H4)

As opiniões sobre as movimentações sindicais que resultaram na greve que eclodiu logo após a realização das primeiras entrevistas versam sobre temas diversos. Mas no geral são críticas à greve como instrumento político. Para esses professores, a greve não atinge seus objetivos de pressão sobre o poder público, uma vez que onera especialmente os estudantes e não o governo. Eles ponderam também sobre a desorganização que ela provoca no calendário acadêmico e no próprio planejamento pessoal que tinham até então. E são especialmente críticos a medidas consideradas “radicais”, como a retenção de conceitos, que estariam inscritas nessa lógica de prejudicar os estudantes. Além disso, há um descrédito por parte dos docentes de que o governo possa atender as reivindicações da categoria por estarem paralisados, o que os desestimula a entrar em greve. Os exemplos de outras greves, seja dos

professores ou de outras categorias de servidores públicos federais, que perduraram por um longo período e pouco conquistaram de efetivo, atua como mais um fator desestimulador à movimentação sindical.

Para o entrevistado C8, se deveria ter pensado em outras estratégias, pois considera que as “últimas greves todas terminaram por exaustão” em função da baixa adesão, que ocorreu por não terem sido “construídas de um jeito acolhedor do conjunto dos professores”. Segundo ele, as assembleias da categoria têm tomado “decisões radicais com base numa mobilização muito pequena”, em que pese o fato das “pautas não serem ilegítimas”. Nesse caso, é importante ressaltar que o docente ingressou na UFRGS em 2009, o que induz a concluir que sua avaliação das greves anteriores não foi elaborada a partir de sua própria experiência como professor universitário, mas por outros meios. Situação semelhante à da entrevistada E2 que, nesse caso, admite ter formado opinião contrária à greve com base na sua experiência como aluna da UFRGS, na qual vivenciou o lado de quem em tese é prejudicado pelas paralisações.

No que tange a ação coletiva empreendida no momento da greve, há de se ressaltar que dentre os professores que afirmaram estar em greve, quando perguntados sobre terem paralisado efetivamente suas atividades, verificou-se que isso na maioria dos casos não ocorreu. Alguns mencionaram terem feito a retenção de conceitos, mas a maioria listou uma série de atividades que não poderiam ser paradas, mesmo estando em greve. Segundo a entrevistada H3, ninguém conseguiu paralisar totalmente o trabalho. Ela relata que se viu obrigada a interromper os estágios de seus alunos porque a professora responsável pela outra turma paralisou, pois poderia “dar confusão”, ainda que seguisse orientando os alunos que já tinham começado seus estágios. Também elenca outras atividades de supervisão, participação em bancas e oferecimento de disciplinas para a pós-graduação que seguiriam ocorrendo. Como se observará no depoimento abaixo, as tarefas consideradas inadiáveis são as relacionadas à pesquisa e à pós-graduação:

É que no fim os docentes estão em greve. Aí eu pertenco a ADUFRGS e a ADUFRGS decretou greve. [...] Hoje é o meu primeiro dia de férias. Até ontem eu estava em greve. Eu estava aqui, estava trabalhando, estava fazendo tudo normal. Mas se vierem me perguntar: “não, estou em greve”. **[Então, quando foi decretada greve, você paralisou as atividades?]** Não paralisei. Eu digo que eu estou em greve, mas eu estou trabalhando aqui porque eu tenho os meus trabalhos pra mandar pra publicação e ninguém vai depois me dar ponto na carreira se eu não publicar. Eu vou tentar ser pesquisador do CNPq de novo. Todos os anos eu faço o pedido. Sem publicação eu sei que eu não vou. Então eu estou aqui trabalhando nas minhas publicações. A minha greve não é vir aqui sentar e ficar olhando pra parede. É aquela coisa, estou em greve, mas continuo trabalhando.
(Entrevistada C2)

A entrevistada H4 acredita que a greve acaba sendo um momento em que os professores paralisam as atividades de graduação para se dedicarem à pós-graduação e à escrita de trabalhos para publicação, desvirtuando o núcleo da discussão que, na sua opinião, deveria ser a questão da carreira:

Eu acho que tem discutir a carreira sim. Mas greve, cada um vai pra um lado fazer as suas coisas. [...] inclusive eu conversei com colegas que eram militantes e posicionadas dizendo coisas como “ah não, a pós-graduação eu não vou parar porque aí tem prejuízos pros alunos, porque aí eles não vão cumprir os prazos, o programa vai ser punido, vai ter represálias.” Aí eu fico me perguntado; “ah, bom, como assim, tu vai aproveitar a greve pra fazer os teus trabalhos que estão acumulados e a única pessoa que vai ter prejuízo é o aluno que não vai ter aula de graduação?” Entendeu? Vai mudar o calendário dele, e tu vai continuar fazendo todo o resto. O que é isso? Quem estamos enganando? Então falta muito essa discussão do que é a carreira. E eu acho que a greve em si não ajuda muito nessa discussão.
(Entrevistada H4)

A controvérsia sobre tal maneira de encarar a greve é também explicitada nos depoimentos abaixo. A entrevistada C7 relata ter gostado do jeito que a greve foi feita na sua unidade, em que não houve retenção de conceitos e tão logo a proposta do governo chegou, foi aceita. Assim, apenas se aguardou a readequação do calendário acadêmico da UFRGS para a retomada das atividades, sendo, dessa forma, uma greve “aceitável”. Já a entrevistada E8 considera que a greve na UFRGS foi uma movimentação irreal, na qual os professores não estavam efetivamente dispostos a parar as atividades para pressionar as autoridades:

Eu achei que a UFRGS foi uma piada, que a UFRGS não fez greve, que nós temos aqui a ADUFRGS, mas que talvez por ignorância minha eu sou filiada a ADUFRGS, mas nem tudo que passa que eu leio os boletins e eu não concordo com muitas coisas. Eu acho que não foi uma greve real. Porque se é uma greve tem que parar tudo. [...] **[Mas você é a favor da greve?]** Eu era. Mas não a greve que se faz. E sim uma greve onde realmente se para tudo. Inclusive uma greve onde todo mundo está disposto até a ficar sem o salário pra ter aquilo que precisa. Mas ninguém quer isso. O que acontece é que todo mundo adora a greve que existe. Porque a gente não precisa dar aula, a gente vem pra cá, faz o que tem que fazer, mas essa greve é irreal.
(Entrevistada E8)

Outros entrevistados manifestaram sua vontade de que as reivindicações sindicais não fossem focadas no salário, mas na melhoria das condições e autonomia para o trabalho, como ressaltou o entrevistado E7. Nesse sentido, também o entrevistado H5 se posicionou, alegando que o “salário é uma pontinha de nada”. Para ele, sua grande satisfação seria a de “trabalhar num ambiente criativo, com um pouco de capricho, com um pouco de cuidado”, algo que o faria feliz em trabalhar mesmo ganhando menos financeiramente. Nesse mesmo

sentido se manifestou a entrevistada H3, alegando que a primeira discussão da greve em sua Unidade esteve relacionada à qualidade de vida dos docentes. Segundo ela, seus colegas têm reclamado da situação de sobrecarga de trabalho e das condições precárias para o exercício da profissão:

As pessoas estão reclamando muito. Essa situação de trabalhar três turnos e não ter final de semana não é exclusiva minha. É de quase todos os professores de estágio e que estão no pós, isso eu tenho observado. [...] E aqui a gente então, na UFRGS, foi a primeira mobilização pró-greva em função da gente estar no lugar onde a precariedade é máxima.

(Entrevistada H3)

Em síntese, os professores entrevistados observam uma série de questões que demandam soluções urgentes, mas a maioria não acredita que a greve seja um instrumento adequado para sua resolução. Contudo, ao se verificar que a participação social destes está restrita às sociedades científicas e se encontra quase nula no que diz respeito à atuação sindical, é possível inferir que a problemática é mais ampla. O aumento dos encargos laborais explica em parte a baixa adesão aos movimentos reivindicatórios. Como consequência, o baixo interesse pela política e o descrédito das ações coletivas podem acentuar o individualismo que é induzido para certos âmbitos do trabalho docente, refletindo em uma crescente atomização e estranhamento dos indivíduos.

Além disso, como visto até aqui, as condições de trabalho estão hoje no centro das preocupações dos docentes frente à sua profissão, em alguns momentos se sobrepondo às questões salariais e de carreira. Esse eixo de investigação será mais aprofundado no capítulo que segue.

4.2 Condições de trabalho

As condições em que se exerce a atividade profissional influenciam diretamente naquilo que o trabalho pode trazer de satisfação ou sofrimento. Pode-se afirmar que isso repercute, portanto, diretamente sobre o próprio sentido que o trabalho adquire para o profissional. Em virtude das múltiplas dimensões e indicadores necessários para avaliar as condições de trabalho dos novos professores da UFRGS, subdividimos esse capítulo em outros cinco subcapítulos.

No primeiro, tendo por base a dupla dimensão do trabalho – ora trazendo prazer e satisfação, ora trazendo incômodos e até sofrimento (DEJOURS, 1987) – analisou-se quais são as atividades docentes que trazem cada um desses sentimentos aos professores

entrevistados.

No segundo, elencou-se as respostas às questões postas sobre impactos do trabalho na saúde dos professores, na sua disponibilidade para o lazer, na sua vida pessoal, incluindo aqui o trabalho que é levado para casa e suas repercussões no ambiente familiar.

No terceiro, os docentes avaliaram suas atuais condições físicas de trabalho (infraestrutura, salas, laboratórios, equipamentos). Já no quarto subcapítulo, eles emitem suas opiniões sobre a estrutura burocrática da universidade, a execução de tarefas administrativas e como os servidores técnico-administrativos lhes auxiliam no cotidiano de trabalho, o que repercute nos encargos assumidos. Nesse mesmo sentido, por fim, serão discutidas a extensão e intensificação da jornada de trabalho, tendo como base as informações sobre carga horária real e o rol de atividades efetivamente realizadas.

4.2.1 O prazer e o sofrimento no trabalho

O prazer e o sofrimento no trabalho fazem parte da ambiguidade de uma atividade vital ao ser humano, cujo pêndulo não é fruto da vontade individual, mas dos condicionantes do trabalho. Em síntese, o trabalho – na sua forma de organização, ambiente e relações sociais que o circundam – influencia diretamente nas sensações de satisfação e incômodo que os seus agentes adquirem no trabalhar. O trabalho docente não foge a essa conceituação, e as respostas fornecidas pelos entrevistados só fazem corroborar tal assertiva.

As tarefas que mais satisfazem os docentes são aquelas que os permitem exercer sua criatividade sem constrangimentos externos substanciais. Quanto mais os constrangimentos crescem, menos as tarefas executadas são motivos de satisfação. Em outros termos, quanto menos as tarefas prescritas abrem margem para o exercício criativo e autônomo, mais incômodas se tornam.

Ainda que a pesquisa científica tenha adquirido um status diferenciado na profissão docente, as respostas sugerem que não é ela a principal esfera de satisfação dos novos professores. Ela pode ser o motivo inicial de ingresso na carreira docente (especialmente por esse estatuto), mas na maioria dos casos, não se tornou o interesse exclusivo dos entrevistados. Entre esses professores motivados para o ingresso na carreira em função da pesquisa, alguns declararam ter se surpreendido por gostar do âmbito do ensino depois do início de sua atividade profissional, como a entrevistada C2 manifesta abaixo:

Muito mais porque era um lugar que eu podia fazer pesquisa. Eu vou ser sincera. Não é por amor a dar aula. Porque eu sei que é o lugar que eu posso fazer pesquisa.

Agora, depois da minha experiência na PUC, em que os alunos...foi sensacional, aqueles alunos quase que me implorando pra dar aula, me pedindo pra dar o próximo semestre. Eu vi que tem aquele grupo que aprecia, que vê o teu conhecimento como algo muito bacana. Claro que sempre tem aqueles que dormem na aula. Mas daí eu vi que dar aula era bacana. E aqui na UFRGS eu estou plenamente realizada. Eu realmente curto da aula, pra determinados cursos. Eu não vou dizer 100% dos cursos, mas pra determinados cursos, dá vontade de vir e dar aula.

(Entrevistada C2)

Outras respostas indicam que a razão de satisfação com o trabalho mais frequentemente elencada pelos docentes está vinculada a esfera do ensino. Planejar aulas, pensar a didática de aprendizagem, obter um retorno dos alunos e o reconhecimento de ter contribuído para a formação de novos profissionais é a principal razão de contentamento dos entrevistados, como se pode observar no depoimento abaixo:

O que eu mais gosto é estar em sala de aula. E é o que a gente menos faz. Eu adoro. Eu adoro os meus alunos. A sala de aula é uma energia, é uma alegria, é uma troca gostosa. Eu dou aula para terceiro semestre. Então, eles são novos na universidade, são novos de idade ainda, a maioria. São cheios de gás, de vontade, de energia. Isso é muito gostoso. Tu entra na sala de aula, e mesmo a bagunça deles, no início do semestre, em dias muitos quentes que são os piores, é muito gratificante, muito gostoso.

(Entrevistada E2)

Todavia, gostar do ensino é uma característica que surgiu nas entrevistas em grande parte acompanhada da satisfação com a pesquisa, que foi citada pela metade dos docentes entrevistados. Nessas manifestações, existiram falas que corroboram o contentamento com o desenvolvimento dos alunos, cuja formação também abrange fortemente o aprendizado da investigação científica e da produção escrita dos seus resultados, seja na forma de artigos ou dissertações e teses. Nesse sentido, a pesquisa científica é um espaço formativo essencial para os estudantes de determinadas áreas e, no caso dos professores, abrange também uma possibilidade de formação permanente, que pode repercutir positivamente no exercício profissional.

Mas eu também gosto de escrever artigos. Então, essa coisa de estudar, isso me dá muito prazer. Estudar, estudar, estudar. Conhecer mais, aprender mais. Isso me dá bastante prazer.

(Entrevistada C4)

A satisfação em orientar alunos surgiu com frequência nas respostas, e não somente na esfera da pesquisa, mas também nos estágios profissionais. Esses últimos foram muito mencionados pelos professores da área da saúde, que na atividade clínica podem ter um

contato com o público e acompanhar cotidianamente o desenvolvimento de seus alunos.

Eu gosto da atividade da clínica, que eu desenvolvo tanto na clínica 1, 3 e 4, porque ela tem um contato direto tanto com o paciente, quanto com o aluno. E o que eu mais gosto dessa atividade é que eu consigo ver a evolução. Como eu pego eles desde a primeira vez que eles seguram a caneta de alta rotação até quando eles estão indo pra atividade de estágio, que eles já estão prontos pra trabalhar quase que sem supervisão, eu acho interessante acompanhara essa evolução.

(Entrevistada C7)

Poucos docentes disseram sentir satisfação em desempenhar atividades de extensão ou apoio técnico. E dois professores explicitaram não gostar nem do ensino nem da extensão, tornando-se um peso ter de se envolver com mais essas atividades, que só o fazem por uma obrigação contratual. Um caso extremo foi o da entrevistada H3, que disse não ter prazer em mais nenhuma atividade relacionada à docência universitária. A mesma entrevistada menciona em outro trecho da entrevista pensar em se desvincular da pós-graduação em função da sobrecarga de trabalho e noutra menciona inclusive vontade de se exonerar. Ela havia relatado também já ter sido diagnosticada com *burnout*.

Para compreender tal situação, em que se chega eventualmente a casos extremos de desgaste é fundamental examinar as respostas que mencionam razões de desconforto, ansiedade, incômodo ou sofrimento no trabalho. O tema principal elencado, sem sombra de dúvidas foi o da burocracia, no seu sentido mais amplo. Do envolvimento com reuniões departamentais ou de órgãos colegiados, das dificuldades no atendimento a procedimentos burocráticos, da morosidade no andamento de processos, entre outros aspectos que serão mais aprofundados no subcapítulo 4.2.4, mas que aparecem em depoimentos de diversos professores, como expressa a entrevistada E8:

Eu acho que essa parte burocrática me angústia bastante. A parte pra nós de conseguir comprar via empenho é complicadíssima. A gente tem que ter além dos três orçamentos agora tem uma nova norma que a gente tem que cadastrar o reagente lá não sei onde, e a pessoa na Pró-Reitoria, ela não tem formação [na área]. Não é culpa dela. Ela não consegue cadastrar os reagentes. E as vezes temos que ir até lá, porque ela troca um grama por um quilo. E fora isso a gente precisa de um reagente hoje e a gente só vai ter daqui sete meses. Isso é horrível não só pra mim, como pra todos os professores que precisam via empenho.

(Entrevistada E8)

Na sequência, a outra questão frequentemente reclamada pelos novos docentes foi a falta de condições estruturais adequadas ao exercício profissional (físicas e financeiras, principalmente), como se observa em um trecho da entrevista do professor H5, que considera a estrutura física da universidade como sendo péssima. Para ele, o que existe atualmente é o

“mínimo”, não permitindo fazer muitas coisas, como já ressaltava quando defendeu que a greve deveria estar focada nas condições de trabalho. Ele critica o descaso com a coisa pública, fruto de uma mentalidade que “por ser público tem que ser mal feito, tem que ser descuidado”.

As dificuldades relatadas de condições de trabalho terminam por conjugar-se com a burocracia quando o assunto mencionado é a morosidade administrativa. Não somente a falta de recursos, mas por vezes a demora no atendimento de demandas em função dos trâmites burocráticos leva alguns professores a se colocarem num papel administrativo ativo para a resolução de problemas de infraestrutura. Atuam como captadores de recursos, formulando projetos de financiamento externo, por intermédio de órgãos estatais ou fontes privadas, o que não necessariamente é motivo de satisfação, mas por vezes de angústia, como manifesta a entrevistada E8. Entretanto, ela considera que esse procedimento agiliza os trâmites e facilita seu trabalho:

[...] esse dinheiro via CNPq ele é muito mais fácil de tu comprar as coisas. Mas, tem uma outra coisa que eu estou vendo uma luz no fim do túnel que é o projeto via empresas, que é muito fácil, não precisa escrever um projeto, basta eu mostrar o que eu posso fazer pela empresa, e todo tramite burocrática é extremamente rápido e as compras dos reagentes também. Então, na universidade hoje eu te diria que tu que tem para um professor fazer quem impede é a própria universidade. Porque se não for via universidade, é tudo mais rápido. Se for via empresa, por exemplo, é tudo mais rápido.

(Entrevistada E8)

Como motivo de desconforto aparece também a relação com os colegas de trabalho. Todavia, o depoimento abaixo corrobora a tese inicial que foi apresentada nesse capítulo, sobre a relação prazer e sofrimento com os constrangimentos organizacionais do trabalho. O controle do tempo, que se manifesta nas pressões pelo cumprimento de prazos e repercute na diminuição da autonomia de trabalho é um indicador fundamental de um fator que prejudica a profissionalização docente.

Eu não gosto muito de pressão, de parecer de artigo, de controle do tempo. Cinquenta por cento (50%) das teses que eu tenho lido nos últimos tempos são muito chatas, e eu tenho vontade de reprovar, mas enfim. Mas eu diria que esse trabalho que é o menos criativo... quer dizer, quando a atividade de trabalho morto vai aumentando muito, aí o meu tesão começa escassear também...

(Entrevistado C8)

Levando isso em consideração, uma das repercussões é a falta de tempo para a realização de atividades pessoais e para optar pelo foco nas atividades de docência que trazem maior contentamento. Destarte, o controle do tempo se expressa também quando adentra

outras esferas da vida dos professores e repercute nas suas relações externas ao trabalho. E os impactos podem ser ainda mais visíveis quando ocasionam problemas de saúde. Esses aspectos serão discutidos no capítulo a seguir.

4.2.2 O trabalho e suas repercussões fora do ambiente profissional

Por mais que o trabalho possa ser fonte de realização pessoal, quando toma conta de todo o tempo que os sujeitos dispõem pode trazer também frustração, ansiedade, estresse e outras repercussões sobre as relações sociais que o envolvem. Os sintomas podem ser mais explícitos, como quando a atividade laboral incide negativamente sobre a saúde do indivíduo. Mas podem também ser mais sutis, trazendo reflexos negativos nas relações familiares, na dificuldade em realizar atividades não relacionadas ao trabalho, na possibilidade de lazer, descanso, entre outras. Apesar do roteiro de entrevistas ter previsto perguntas separadas para as possíveis repercussões externas, as respostas quase sempre abordaram mais do que um tema, sugerindo que há conexões diretas entre eles.

Vários entrevistados afirmaram não terem problemas de saúde relacionados ao trabalho, o que pode sugerir outras causas, mas também que essa conexão nem sempre é estabelecida. Outros admitiram as repercussões que o trabalho apresenta, como limitador do tempo para atividades físicas, por exemplo; observaram que eventualmente o trabalho lhes causa ansiedade, estresse; que prejudica uma boa alimentação; mas nem sempre avaliaram como consequências de gravidade relevante. Nesses casos, os professores afirmam que sua condição de saúde não é um limitador do trabalho, como mencionado pelo entrevistado C8. Em suma, as consequências não são determinantes para limitar o tempo dedicado ao trabalho. O oposto já não é verdadeiro, como visto acima. O tempo dedicado ao trabalho é o principal limitador para a realização de atividades físicas, cuidado com a alimentação e descanso.

A entrevistada E8 relatou que em decorrência do estresse que se impõe tem frequentemente tido crises de enxaqueca, especialmente nos períodos em que trabalha entre 12 e 16 horas diárias. Contudo, os entrevistados que mencionaram o estresse como um problema oriundo do trabalho são quase unânimes na visão de que essa é uma situação inerente à profissão docente. Não gostam das pressões, mas consideram que estão dentro da normalidade e não afetam sua saúde ao ponto de ficarem “doentes”, como expressou a entrevistada C1. E mesmo quando o nível de estresse chega a patamares altos, como no caso da entrevistada H3, esses docentes igualmente não visualizam tais acontecidos como algo de

extraordinário, mas uma consequência do trabalho, que é contrabalanceada pela realização pessoal nas atividades que desempenham:

Não chego assim.. eu tenho assim, que eu já tive *Burnout*, sob diagnóstico, mas como ao mesmo tempo gosto de viver os resultados e eu vejo o fim dos trabalhos. E teve uma menina que foi rejeitada por um orientador e realmente estava muito fraco; o texto tinha problema de sintaxe, e agora ela terminou a dissertação comigo. Eu penso “nossa, valeu a pena ver a superação das pessoas”. Isso me dá uma saúde muito grande. De ver que as pessoas superam as dificuldades. Mas tu está dando a mão. Então nas relações interpessoais com os alunos eu não adoço. Isso é muito gratificante.

(Entrevistada H3)

Sem dúvida é a sobrecarga de trabalho, que ocorre na jornada intensificada e estendida, que tem provocado as situações de tensão que mais afetam a saúde dos docentes. O entrevistado C3 teve um Acidente Vascular Cerebral em 2011, que associou ao período em que estava envolvido na organização de um evento nacional da sociedade científica que presidia, acumulando tarefas em demasia. Tal evento demandou uma mudança de postura na sua relação com o trabalho, criação de “algumas regras” que limitassem o desgaste e ajudassem a melhorar seu cotidiano.

Outros entrevistados relataram não esperar essas situações “limite” para mudar de postura. Eles buscam formas de amenizar os impactos do trabalho, realizando atividades físicas e destinando tempo para outras dimensões da vida, o que se pode ler no depoimento da entrevistada H7, que atualmente não está vinculada à pós-graduação.

Eu já aprendi a fazer ginástica, por causa do computador a tendinite me acompanha. Então eu aprendi que eu preciso fazer exercício, ir na academia e fazer alongamentos pra poder relaxar, descansar. Então, eu faço aula de dança de salão. Então eu tenho a consciência que a gente tem que buscar outros espaços pra ter outras relações e viver melhor.

(Entrevistada H7)

Na entrevistada H4, o estresse causou uma espécie de “bruxismo”, em que tensionava os dentes ao ponto de quebrar uma obturação e um dente, tendo de implantar uma placa para diminuir o impacto da tensão na arcada dentária. Para ela, os professores demoram a se darem conta das coisas que deixam para trás ao priorizar o trabalho por serem movidos por uma espécie de *frisson*, ou fissura acadêmica, nas suas palavras:

Porque é como eu disse que é um trabalho que não tem limite definidos nem em termos de volume, nem em termos de horário. E então, acaba que se tu não tem clareza absoluta de que tu tem que fazer uma ginástica, que tu tem que fazer um repouso, tu tem que fazer um alimentação boa. Tu vai substituindo e colando, substituindo e colando, e pensando estratégias pra dar conta desse volume enorme

de trabalho que passam por abrir mão. Pelo menos no meu caso, não sei se as pessoas são fanáticas que nem eu. Mas imagino que tenha uma espécie de um *frisson*, de uma fissura acadêmica, digamos assim. E aí tu vai deixando outras coisas em segundo lugar. [...] tu está tão focado, então absorto, tão fissurado, que tu demora pra se dar conta, demora bastante.

(Entrevistada H4)

Para a entrevistada C7, a dificuldade que encontra é a de separar a esfera pessoal da profissional, de se desligar do trabalho quando está fora dele. Acredita que isso está ligado à relação que os novos professores estabelecem com seus alunos, de maior proximidade, que com o advento das novas tecnologias de comunicação acaba facilitando a entrada das demandas discentes na esfera privada dos professores:

Eu sou formada há dez anos, então eu vejo que é muito diferente da minha época, onde o aluno esperava na faculdade pra fazer uma pergunta. Hoje em dia eu recebo muita pergunta por e-mail, facebook. Então tem um pouco dessa dificuldade de separar o pessoal do profissional. Eu acho que é uma coisa a mais, mas que não é uma exigência da universidade, é uma cobrança minha própria comigo, e uma expectativa que os alunos têm por te sentirem mais próximo.

(Entrevistada C7)

Surge aqui outra repercussão externa do trabalho, quando este invade a esfera privada e diminui o tempo livre dos docentes. Ou seja, as demandas docentes não escolhem local e hora para surgirem, trazendo muitas vezes um envolvimento contínuo com o trabalho, razão de aumento do desgaste físico e emocional. A entrevistada C4 é uma das que considera que sua atividade fora da universidade (lazer, por exemplo) acaba restringida pelo caráter da profissão: “as pessoas não têm dimensão que essa é uma carreira que envolve a gente 24 horas por dia”. Esse fator é para ela algo sempre muito cansativo, no sentido do envolvimento grande que demanda.

E essa dificuldade de delimitação do tempo dedicado ao trabalho e o local em que ele ocorre foi uma constante entre os entrevistados, cujas repercussões sobre a jornada de trabalho serão melhor analisadas no capítulo 4.2.5. Nesse âmbito de análise, o relato da entrevistada E6 parece elucidativo de uma diferença fundamental entre a profissão docente e outras. Por ter vivenciado uma experiência anterior de profissão (que durou quase 30 anos), sua fala dá conta da diferença entre profissões que tem um nível de cobrança mais elevado, mas que conseguem manter uma separação maior entre a esfera pessoal e profissional. Ela relata que atentou para essas questões quando sua filha começou a reclamar da sua ausência em momentos de lazer conjuntos, falando também de que era melhor quando a “mãe trabalhava no banco”.

[...] bom, lá era outro ambiente. Tinha cobrança, mas muita cobrança enquanto a gente estava presente naquelas horas de trabalho. Quando eu ia embora pra casa, acabou. Eu não levava. Eventualmente algum problema de decisão. [...] Só que na universidade a gente não leva isso pra casa. A gente leva trabalho, aulas pra preparar, livros para ler, pesquisas para fazer, internet, consulta, artigos que a gente escreve em casa nos finais de semana, não acaba ali. [...] o lazer fica a mercê, muito restrito. Honestamente tem fim de semana que eu não saio de casa. É claro que eu entendo que por conta desse estágio que eu me encontro de ser. Embora eu não seja uma professora jovem, eu sou uma jovem professora.
(Entrevistada E6)

A questão do tempo e seu controle pelos docentes é absolutamente controversa. O entrevistado E3, por exemplo, manifestou opinião muito diferente da entrevistada anterior. Para ele, o regime de trabalho do professor universitário lhe permite dar maior atenção a sua família e resolver problemas que se apresentam de última hora. A flexibilidade de horários é muito bem vista por ele, que alega não ter problemas com o regime de trabalho. Outros docentes também se manifestaram enfatizando os aspectos positivos desse tipo de jornada de trabalho. Além disso, segundo o entrevistado H8, é preciso construir estratégias para reduzir os encargos pessoais dos docentes, como o trabalho em equipe, a divisão de tarefas com outros pesquisadores e orientandos, o que diminui os riscos de possíveis impactos negativos:

Eu acho que você tem que envolver as pessoas. Você tem que orientar alunos que você acha que tem capacidade e que você conhece o assunto, o tema que ele quer desenvolver. E também envolver eles em grupos. [...] Então, no momento que você tem uma articulação disso tudo, você não tem sobrecarga de trabalho. [...] Então, se você tem um grupo que é totalmente articulado, daqui a pouco eles mesmos se ajudam. Então orientação não é só eu, orientador, orientando aluno, não. É o grupo que se auto-orienta. Você passa muito do seu trabalho para equipe. Eu acho que isso é muito produtivo porque ao mesmo tempo que tu forma, ao mesmo tempo que tu fornece um tipo de conduta, um tipo de *ethos* para eles seguirem, você também resolve os problemas do seu próprio trabalho, do seu trabalho pessoal. Porque isso é difundido no grupo. Evidentemente que um pesquisador isolado poderia ter problemas nesse sentido. Porque daí ele só veria como sobrecarga, porque não tem a prática do trabalho em grupo, do trabalho em equipe, enfim.
(Entrevistado H8)

Do capítulo acima se pode depreender que o trabalho docente é algo que não está restrito ao ambiente universitário, que entra na esfera privada dos professores, trazendo consequências nas suas relações pessoais e na extensão da jornada laboral. Todavia, as estratégias construídas para a continuidade e eficácia do trabalho, passando pela diminuição dos impactos negativos, são influenciadas por diversos fatores, que não será possível analisar minuciosamente aqui. Além disso, não há consenso, em absoluto, sobre uma visão mais positiva ou negativa da organização do trabalho que induz às repercussões mencionadas acima. Na sequência, serão apresentadas as visões dos novos docentes sobre suas condições

físicas de trabalho, que podem também ser fatores explicativos desse deslocamento dos docentes para a realização do trabalho nos seus próprios domicílios.

4.2.3 Condições físicas de trabalho

Por condições físicas de trabalho compreendem-se os instrumentos e estruturas materiais que possibilitam ao docente o exercício concreto da profissão. Esse conjunto abrange as salas de aula, os gabinetes, laboratórios, equipamentos, entre outros. Em síntese, a estrutura física que a universidade oferece aos seus servidores.

É sabido que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul tem ampliado sua estrutura física, que tem estado em constantes remodelações. Todavia, as diferenças entre as unidades acadêmicas nesse âmbito são alarmantes e aparecem nos depoimentos dos professores entrevistados. Enquanto alguns manifestam o seu contentamento por terem gabinetes próprios, laboratórios e equipamentos de ponta, outros trabalham em condições absolutamente precárias. Conforme ressalta o entrevistado H6,

[...] é um problema bastante grave. Eu estou ouvindo falar todos os dias que é problema da universidade. A UFRGS tem esse problema. Apesar de que tem uma estrutura grande, mas ela também tem pretensões grandes. Então eu estou sabendo que em quase todos os cursos faltam recursos. Às vezes salas, às vezes equipamentos.

(Entrevistado H6)

Esse mesmo professor relatou que foi necessário improvisar as aulas quando uma de suas turmas atingiu um número grande de alunos. Isso ocorreu tanto em função do tamanho da sala de aula, quanto da ausência de equipamentos de áudio e projeção fundamentais para a disciplina, algo que em sua opinião dificultou muito o trabalho. A entrevistada E4 também sentiu dificuldades similares ao trabalhar com turmas grandes, de mais de 60 alunos. Conforme ela relata: “Ainda bem que não vão todos, senão não teria como fazer lá”. Além disso, algumas aulas práticas do semestre tiveram de ser ajustadas em função desse grande número de alunos. As aulas ocorriam em dois dias da semana e ela teve de dividir a turma em cada um desses dias (metade tinha aula num dia, metade noutro dia), de modo a conseguir que todos utilizassem os computadores do laboratório, pois sua disciplina previa também a aprendizagem de softwares que favorecem a aplicação das técnicas estudadas:

Ainda bem que eu consegui espremer o meu cronograma pra fazer isso, porque eu achava que valia a pena, pelo menos uma vez eles mexerem no software [...] que eu

mostro. Então, é complicado. O curso deveria ser toda a disciplina no laboratório. Porque aí eles veriam as coisas na prática. Porque senão fica bastante teórico. [...] Então, nessa parte a estrutura não combina com o que a gente quer passar pros alunos, assim. Essa parte é bem ruim. [...] Eu precisaria que as salas de aulas fossem melhores. Que a gente tivesse turma com menos alunos. Que a gente tivesse mais laboratórios espalhados, de uso mais fácil.

(Entrevistada E4)

Todavia, a demanda de instrumentos não é só em relação a equipamentos informacionais. O entrevistado E5 compara o seu ambiente de trabalho atual com o anteriormente experimentado na Europa e vê, como bastante inferiores, as condições físicas de trabalho. Ele credita isso não somente à falta de projetores e computadores, mas de um sistema de ventilação adequado nas salas. E também ao fato de utilizar giz branco para escrever no quadro, algo que pode trazer efeitos nocivos ao sistema respiratório em médio e longo prazo. Alguns acadêmicos da UFRGS talvez fiquem surpresos com o fato de um professor seguir utilizando giz branco, enquanto boa parte da universidade já tem salas de aula em que são utilizados quadros brancos para escrita com marcador. Entretanto, outras situações inusitadas seguem ocorrendo e surpreendendo a todos, como relata a entrevistada E4:

[...] às vezes acontecem algumas coisas absurdas. O ano passado a gente teve que uns três meses os professores trazerem papel higiênico, porque não tinha papel higiênico nos banheiros da UFRGS, nenhum. E às vezes chega final de semestre, e tu tem que comprar folhas pro teus alunos fazerem provas. Porque não tem mais folha. E aí não vem mais folha, porque tem que fazer licitação, e está trancada a licitação das folhas. Sabe, às vezes, acontece algumas coisas na universidade que é inacreditável, é bem complicado.

(Entrevistada E4)

Essa precariedade é ainda mais sentida pelos ingressantes, que experimentam um período inicial em que o seu espaço na universidade ainda está indefinido e seus instrumentos de trabalho nem sempre estão presentes. Os novos docentes por vezes contam com o auxílio dos professores mais antigos para superar essas adversidades, como é relatado no depoimento abaixo. A analogia que a entrevistada faz com uma casa, reflete uma das dificuldades que a UFRGS tem enfrentado, com sua recente expansão de vagas discentes e docentes, mas sem ainda ter garantido a infraestrutura necessária para o bom andamento das atividades acadêmicas:

[...] o espaço físico é bastante limitado. Então, eu consegui montar uma linha de pesquisa aqui, graças a colaboração de um outro professor, que cedeu o laboratório dele. Então, a gente trabalha compartilhado. O laboratório é bem apertadinho. [...] E aí a gente tem que sempre estar tentando organizar de modo que caiba tudo dentro da sala. [...] Aqui eu tive também o privilégio de uma outra professora me ceder o

espaço, então a gente divide essa sala. Mas não foi assim no início. No início eu não tinha onde ficar. Eu ficava numa mesa, numa mesa de reuniões, por mais de dois meses eu fiquei assim. Depois aí que teve uma abertura dos espaços, uma reorganização, um replanejamento do espaço em função da minha entrada. [...] Então, é a mesma coisa que aumentar mais pessoas morando na tua casa, e tu não ter mais quartos pra criar. Então essa é a dificuldade. A dificuldade de espaço físico é bastante grande.

(Entrevistada C4)

Os relatos dos entrevistados C5 e C6 reforçam a hipótese que a recente expansão ainda não consolidou uma estrutura física ideal às atividades docentes. Ambos entrevistados foram contratados para duas áreas que se tornaram cursos de graduação no plano de expansão do REUNI e enfrentam dificuldades com o compartilhamento de laboratórios e gabinetes, mas acreditam ser essa uma fase de transição para uma situação estrutural melhor.

A expansão repercutiu não somente entre os professores de áreas novas na UFRGS, mas também entre os de departamentos mais antigos da universidade, que igualmente reclamam da falta de espaço físico, mesmo quando os recursos para aquisição de equipamentos estão disponíveis, o que sugere uma problemática que vai além da disponibilidade de recursos financeiros e esbarra na capacidade física de expansão da universidade:

Esse departamento aqui cresceu, entrou outros professores, e o espaço físico continua o mesmo. Então, atualmente, a minha sala de professor eu compartilho com mais cinco professores. [...] Então do ponto de vista do laboratório a gente teve recursos do curso novo de [...] E vieram recursos para compra de equipamentos. Compramos e atualmente não temos espaço físico pra instalar os computadores e os distintos equipamentos. Então, realmente, do ponto de vista do laboratório, o espaço físico está muito limitado. [...] hoje em dia aumentou a demanda de aluno, e o espaço físico não tem como aumentar.

(Entrevistado E3)

Por outro lado, como dito no início, a UFRGS possui uma série de unidades acadêmicas bem estruturadas, nas quais os docentes estão satisfeitos com suas atuais condições físicas de trabalho. Todavia, mesmo estes reconhecem que essa não é uma realidade para o conjunto da universidade, como expresso no depoimento da entrevistada C1:

Aqui em particular eu sou muito feliz. A começar por essa sala. Isso aqui eu sei que não é uma realidade dentro da universidade. Esse meu gabinete, eu já visitei outros e, nossa, eu sou muito feliz aqui. É só eu aqui, eu não divido sala com ninguém. Cada professor tem a sua sala. [...] eu sou bem feliz porque o nosso laboratório é super bem equipado. O nosso instituto é bem administrado. Desde material didático, desde papel e caneta, o instituto me dá. Eu não preciso comprar nada. As salas de aulas são muito boas aqui do instituto também. Todas têm multimídia, têm ar-condicionado. Eu não tenho reclamações.

(Entrevistada C1)

No caso das unidades acadêmicas com interface aplicada ao sistema produtivo tais dificuldades são minimizadas pelos projetos em parceria com empresas privadas, o que pode ser um dos fatores explicativos das disparidades estruturais visualizadas na universidade. Os entrevistados relatam o quanto tais projetos contribuíram para a infraestrutura atualmente existente nos seus ambientes de trabalho. Segundo E1, suas condições físicas de trabalho são regulares, especialmente porque o prédio no qual trabalha é muito antigo e o espaço restrito, mas algo que é contrabalanceado pelos bens adquiridos em parceria com a iniciativa privada que deixam o ambiente “bem ajeitado”. Nesse aspecto, a entrevistada E2 afirma não ter do que reclamar:

Em razão do programa ter contato com muita pesquisa aplicada, a gente tem trabalho com a PETROBRÁS, agora nós estamos com um trabalho com a CONCEPA, isso tudo trás recursos para dentro. Então, olha essa sala. Não é todo mundo que tem condições de ter um computador, uma sala. Até para dar aula, as nossas salas de aula são bem equipadas. Dá pra inventar coisas com os alunos, a gente tem uma condição de fazer atividades legais. Então, quanto a isso eu não tenho nada para me queixar.

(Entrevistada E2)

A mobilização de recursos oriundos de projetos de pesquisa possibilita melhorias no ambiente de trabalho mesmo quando não diretamente relacionada à esfera produtiva. Essa tem sido uma estratégia recorrente dos docentes para sanarem as deficiências estruturais da universidade nos seus âmbitos de atuação, como se observou em vários depoimentos e é bem descrito pelo entrevistado H8. Ele observa muitas limitações na estrutura universitária, especialmente na sua Unidade Acadêmica, um cenário que muda quando adentra a sala de seu grupo de pesquisa:

Como a gente tem um grupo grande envolvido, que pelo menos a gente tenta envolver, a gente tem muito mais facilidade de conseguir recursos, de conseguir dinheiro, ganhar projetos. [...] Por exemplo, no nosso ambiente de trabalho, aqui na nossa sala a gente tem sete computadores. É quase um laboratório. Nos deram isso de presente? Claro que não! Se você entrar na sala do lado eu acho que tem um computador. Isso é o resultado do nosso envolvimento e das práticas que a gente desenvolve aqui.

(Entrevistado H8)

Nos lugares em que a infraestrutura é melhor, as dificuldades mais sentidas são de outros tipos e vinculadas a aspectos administrativos, na maior parte dos casos. A burocracia universitária e sua morosidade parece contribuir para o enfraquecimento institucional do público, reforçando a atratividade que a iniciativa privada exerce sobre algumas áreas. No geral, esse papelório pode estar fortalecendo uma lógica do auto-empresendedorismo como

solução para as deficiências estruturais e financeiras da universidade. O fato de os professores serem alçados à condição de gestores de si-mesmos, traz consequências que aumentam seus encargos administrativos para além de suas prerrogativas formais, como será possível analisar no capítulo a seguir.

4.2.4 Burocracia e administração como sobrecarga

Dentre os professores entrevistados, a maioria exerce atualmente algum cargo administrativo ou participa de órgãos colegiados. Apenas oito entrevistados afirmaram não exercer nenhuma dessas funções. Por conta do tipo de organização administrativa das universidades brasileiras, os professores participam diretamente da gestão. Alguns assumem esses encargos com entusiasmo e satisfação, mas, com isso, acaba também surgindo certa pressão institucional para que todos docentes em algum momento assumam essas atividades.

Os relatos que mencionam esse direcionamento dão conta de uma atitude por vezes aberta, mas na maioria das vezes como algo velado, que é instigado pelo próprio ambiente profissional e a necessidade que os docentes assumam tais funções. Como fator motivador para que os professores assumam essas atividades, alguns entrevistados manifestaram a vontade de aprender os trâmites burocráticos da universidade, uma das grandes dificuldades para os ingressantes. A busca em desvendar os caminhos da burocracia tem relação direta com o fato de que a formação dos docentes não os prepara para exercer cargos administrativos ou lidar com trâmites burocráticos. Os professores manifestam que sentem falta de uma preparação por parte da instituição nesse quesito, como relata o entrevistado E3:

A universidade, sendo pública, praticamente é uma república. Então, trabalhar aqui na UFRGS pra mim foi como mudar pra outro país, ao mesmo tempo. Porque você tem que aprender as regras de funcionamento, as regras internas que ninguém explica pra você. Você entra pra trabalhar como professor e não existe praticamente nenhum tutorial. Ele não foca muito na parte administrativa, no funcionamento. Então, continuamente tu tem que estar aprendendo como funciona o procedimento pra uma coisa ou pra outra. E com o tempo esses procedimentos vão mudando pra novas normativas que vão aparecendo. Então realmente às vezes tem que se tornar um advogado pra aprender o funcionamento legal. Eu acho isso bastante complexo. (Entrevistado E3)

Na maioria das vezes, estes procuram o suporte dos servidores técnico-administrativos para as tarefas burocráticas, mas mesmo quando encontram, há tarefas próprias da atividade docente que estão vinculadas à administração universitária. A

comparação com outros sistemas universitários mundo afora é inevitável, uma vez que essa característica de gestão é peculiar à realidade brasileira, conforme expressa a entrevistada E2. Ela relata que durante seu doutorado *sandwich* no Canadá comentou com seu professor que o departamento dela no Brasil era chefiado por um professor, o que teria “escandalizado” o docente canadense, por não ser essa a sua “*expertise*”. Na universidade canadense, a entrevistada E2 informa que a gestão departamental era de responsabilidade de uma administradora, com tempo e competência para a realização dessa atividade. Dessa forma, a professora se sente incomodada com essa prerrogativa aqui no país:

[...] eu acho que isso é uma coisa que me incomoda: ter que gastar horas fazendo uma coisa que alguém profissional, alguém que tivesse uma qualificação nisso, faria muito melhor do que tu. [...] eu preferia estar preparando aula, fazendo outra coisa. Ou escrevendo artigo, que eu nem me divirto tanto, mas é importante também. Então, tem umas coisas nesse sentido que eu acho que é errado. Porque a gente se envolve muito com questões administrativas.
(Entrevistada E2)

A entrevistada acima também se incomoda com o fato das reuniões de gestão “patinarem”, morosidade que ela atribui a uma disputa de vaidades, porque, na sua opinião, os professores “não estão lá para resolver os problemas da reunião”, mas porque querem “fazer carreira”. A busca pela ascensão no meio acadêmico pode ajudar na compreensão de que se assumam tais funções mesmo quando não se deseja. Todavia, nem todos buscam o capital burocrático como forma de ascensão no campo acadêmico. Alguns docentes mencionaram enfaticamente a sua vontade de não ter esses encargos, como expressam os entrevistados H8 e C8. O primeiro é enfático ao dizer que odeia burocracia e que negaria o envolvimento com ela se fosse possível. Ressalta que sua “ambição é acadêmica”, manifestando vontade de assumir posições de coordenação apenas em eventos científicos ou associações com o mesmo fim. Já o segundo, afirmou que “morreria de tristeza se tivesse que fazer parte de uma comissão de pesquisa ou de uma comissão de extensão” da sua unidade, preferindo dedicar seu tempo a outros trabalhos.

Todavia, quando se fala dos professores tendo a burocracia e administração como sobrecarga não se trata somente das atividades formalmente prescritas, aquelas que são próprias da atividade docente. As dificuldades nesse âmbito se acentuam quando partem para atividades próprias de captação de recursos por meio de projetos, como citado no capítulo anterior, e também quando não encontram o suporte adequado por parte dos servidores técnico-administrativos. O trabalho dos servidores técnicos é fundamental para a execução das múltiplas tarefas dos docentes, como exemplifica o entrevistado C5:

Em termos de graduação nós temos a COMGRAD que tem uma secretária. Então, em termos de organização acadêmica ela me auxilia. Em relação ao pós, aí tem os técnicos administrativos dos programas que também me ajudam. E aqui no Hospital, no centro de pesquisa, a gente também tem um técnico-administrativo específico para o desenvolvimento do trabalho. Na criação de serviço é obrigatório a gente ter um técnico específico, um secretário e um administrador. Então, aí eu acho que vai ajudar mais ainda. Apesar de toda a correria eu consigo me organizar. Então, eu acho que eu consigo estabelecer uma rotina. Mas com certeza, se não fossem os técnicos, ia ter uma dificuldade bem maior.

(Entrevistado C5)

Em todas as atividades que envolvam processos administrativos, lá se demanda o auxílio dos servidores técnicos. São eles que orientam os docentes em boa parte dos procedimentos burocráticos, dos simples aos complexos. Questões como a qualificação desses profissionais e sua distribuição nas unidades acadêmicas (e outras correlatas) não são o foco desse estudo e, portanto, não se pode inferir o quanto interferem também nesse âmbito. Todavia, como mencionado anteriormente, o quadro de servidores técnicos teve uma diminuição de 14,42% nos anos 2000 a 2010, o que pode ser um dos fatores explicativos para mais encargos administrativos serem assumidos pelos docentes. O entrevistado E1 sente falta de maior suporte humano, pois seu departamento está atualmente sem secretários e o trabalho é feito em parte por dois estagiários. Os documentos departamentais e as próprias atas das reuniões são os próprios professores que redigem. No caso do entrevistado C3, este manifesta compreensão com a situação relacionada aos técnicos:

Eu vejo assim as relações com os servidores, eu acho que, na maioria dos casos, eu vejo eles sobrecarregados também. Os mesmos problemas nossos. São nossos parceiros. E eu vejo que tem uma falta, uma falta de servidores. Então, em vários espaços são sobrecarregados. E isso influencia a nossa relação com o trabalho. A gente às vezes acaba fazendo coisas que poderiam ser até de um servidor, mas que não é a crítica ao servidor em si, é porque falta mesmo a estrutura. Na minha relação que eu tenho com os servidores, por exemplo, laboratórios, os colegas aqui na volta, é muito boa.

(Entrevistado C3)

Outra dificuldade que obstaculiza o trabalho docente em termos de burocracia é a dificuldade em lidar com uma quantidade grande de relatórios a preencher. Assim como a sua obrigatória inserção em sistemas informatizados, que nem sempre são ferramentas com as quais os docentes estão familiarizados, o que se soma a já mencionada dificuldade em saber quais demandas burocráticas se requer para cada processo. É o que relata a entrevistada H7:

[...] os sistemas informacionais eles não são amigáveis, não tem uma interface amigável. Então, se tu tem que fazer um trabalho de extensão e quer fazer um relatório, isso te dá um trabalho, porque tu tenta e não consegue, tu clica e a caixinha

abre e tu não acha o botão de salvar. Tu perde muitas vezes o teu trabalho. Isso te desgasta muito. Então, o sistema de apoio informatizado desses recursos poderia ser imensamente melhorado e isso facilitaria muito. E também temos que desonerar um pouco. Se tivéssemos técnicos que nos ajudassem nessa parte burocrática, o que faz muitas vezes que alguns deem a sua senha do portal pros bolsistas realizarem suas tarefas, o que eu não faço.

(Entrevistada H7)

A administração e burocracia universitárias foram sem dúvida as prerrogativas do trabalho docente em que existiram mais manifestações críticas. Elas apareceram não só nos espaços em que a opinião dos entrevistados sobre esses temas eram abertamente solicitadas, mas espontaneamente em diferentes momentos das entrevistas. Não se pode estimar o tempo dos docentes dedicado a tais atividades, o que prejudica saber a dimensão formal mais exata de seu impacto na jornada de trabalho. Todavia, a seguir ver-se-á como o conjunto de encargos se expressa em uma jornada que se amplia para além do formalmente previsto.

4.2.5 *A jornada intensificada e estendida*

Então, no tempo de trabalho... com alguma frequência as pessoas me perguntam como é que eu consigo fazer isso caber em 40 horas por semana. Eu já aviso de cara que ocupa mais de 40 horas por semana. Quer dizer, que eu tenho sido obrigado apostar mais no DE do que exatamente nas 40 horas. Mas, enfim, essa camada de trabalho invisível é da lógica institucional. Tem pareceres de artigos, bancas, essas atividades todas que têm um volume bem razoável.

(Entrevistado C8)

O primeiro aspecto a ser analisado nesse âmbito diz respeito à carga horária prevista legalmente e aquela que é realmente executada pelos docentes. As respostas fornecidas trazem a informação que poucos são os que trabalham somente as 40 horas que estão dispostas nos seus contratos de trabalho. A maioria excede esse tempo, e alguns com um número razoável de horas a mais, como se pode ver na tabela abaixo:

TABELA 10 - Carga horária semanal dos professores entrevistados

| Carga semanal estimada | Frequência |
|-------------------------|------------|
| Até 40h | 4 |
| 40h a 50h | 9 |
| 50h a 60h | 7 |
| mais de 60h | 3 |
| Não soube/Não respondeu | 1 |

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa “A nova geração de professores universitários: profissionalização, condições de trabalho e sua relação com a produtividade científica na UFRGS”.

Esse tempo que excede a jornada formal é o que se pode chamar de trabalho invisível, pois não consta dos relatórios de atividades que os professores entregam aos seus

departamentos. Alguns professores mencionaram a tentativa de registrar essa carga horária, como o entrevistado E7 descreve abaixo:

Depois do meu primeiro ano de professor eu tive que entregar um relatório de atividades onde pediram o que eu fazia nas minhas 40 horas semanais de trabalho. Conte as minhas horas, entreguei o meu relatório. A secretária que verificou, que ficou de transmitir à pró-reitoria de recursos humanos me disse “professor, não dá, tu indicou 60 horas de trabalho.” Eu disse, “sim, mas é isso que eu estou fazendo”. Ou seja, realmente, eu trabalho mais do que o horário certinho.
(Entrevistado E7)

Observou-se que os professores estão divididos entre os que enxergam essa jornada estendida como uma sobrecarga e os que não se incomodam em estarem mais envolvidos para além do que é previsto legalmente. A ausência de um horário fixo de trabalho é vista pela maioria positivamente, como uma possibilidade de autonomia. O próprio entrevistado E7 se incomoda mais pelo fato de ter que prestar contas dessas atividades em relatórios, do que por trabalhar sem receber pelas horas extras decorrentes da atividade profissional. Para ele, a flexibilidade da carga horária se apresenta em uma alegada ausência de controle sobre uma jornada fixa de trabalho, o que contraditoriamente o faz trabalhar mais tempo do que o previsto legalmente:

Eu não conto as horas, mas eu diria que ninguém conta as minhas horas também. Eu prefiro trabalhar mais, eu querendo trabalhar mais, do que trabalhar apenas exclusivamente 8 horas por dia e ter alguém que verifica quando eu chego, quando eu vou embora. Eu acho que esse outro jeito de trabalhar me daria muito mais estresse, afinal, do que esse que tenho aqui. E, de novo, por isso que eu quis trabalhar na UFRGS e não numa instituição privada [...]. Então, impacta no meu prazer, sim. Mas, de novo, não me sinto tão prejudicado com isso.
(Entrevistado E7)

Todavia, o depoimento da entrevistada H4 traz outros aspectos desse tipo de jornada, e o quanto ela pode ser intensa e se estender para outras esferas da vida pessoal. A sobrecarga de tarefas prejudica uma rotina de trabalho estável, com uma carga horária e espaços definidos, o que causa estresse e não permite muitos momentos de descanso e lazer. Por conta da quantidade e qualidade dos elementos trazidos por esse trecho da entrevista, que sugerem uma vontade de desabafar quanto a uma situação absolutamente incômoda para a entrevistada, optou-se por destacar um trecho maior aqui:

[...] eu sou ansiosa com as minhas atividades sim. Principalmente porque não consigo dar conta delas. Falto. Eu ainda não tinha dito isso. Então está na hora de abordar essa super overdose absoluta, intransponível de tarefa. Tudo se resolve de última hora. [...] E isso quer dizer madrugadas de trabalho. Isso quer dizer que a

saúde foi para o espaço. Eu não consigo fazer ginástica. Eu não consigo ter um sono legal. Isso quer dizer que o relacionamento dentro de casa não é fácil, tende a crise forte, difícil mesmo. Porque não é toda hora que tu tá afim de papinho. Senta na cozinha pra bater um papinho, mas tem uma tonelada de coisa pra fazer. [...] Eu não sou viciada em nada. Mas nem pretendo. Mas hoje mesmo de manha pensei que vou ter que tomar uns troço pra ficar ligada, pra poder dar conta dessa coisa toda. Então, a minha primeira coisa entre as minhas expectativas profissionais, é ter uma sustentabilidade, pra usar uma palavra que não se aplica. Pra não ser essa pessoa tensa. **[O tempo de lazer foi afetado pela atuação profissional?]** Sim. O meu tempo de lazer menos. O meu tempo de descanso muito. Menos da metade eu descanso do que eu descansava antes.
(Entrevistada H4)

Os professores entrevistados, em especial aqueles que não tiveram experiências docentes anteriores, são unânimes ao afirmar que os primeiros anos são os que mais trazem encargos. Além da previsível dedicação mais profunda em função da situação nova que se apresenta ao ingressante, a principal razão dessa carga inicial maior apontada por eles está localizada na esfera do ensino. Talvez seja esse o âmbito para o qual a pós-graduação não os preparou com tanta ênfase quanto para a pesquisa. Mais do que isso, os novos ingressantes nem sempre têm autonomia para escolher as disciplinas que desejam ministrar, o que os coloca em uma situação de terem de aprender os conteúdos para ao mesmo tempo ensiná-los. Segundo eles, o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAAP) é insuficiente para ajudá-los nesse âmbito e foi alvo de muitas críticas pelos entrevistados.

A contradição que se apresenta nesse âmbito é justamente refletir sobre o que leva os professores a seguirem nesse ritmo que nem sempre é saudável, mesmo reconhecendo que suas cargas horárias de trabalho são elevadas e suas demandas crescentes. A entrevistada H4 dá pistas para compreender tais razões, que estão vinculadas intimamente à satisfação no trabalho e ao status profissional que adquirem ao estarem desempenhando com eficiência suas tarefas. Mas trazendo também o questionamento sobre os limites que esses encargos deveriam ter:

[...] tu imagina que tu tem o teu trabalho que é um troço legal e que tu acredita. Tu não tem nojo dele, tu não está enjoado dele... também tem isso, tem gente que acaba sua tese de doutorado e quer botar no lixo, nunca mais quer ver o bicho na frente... Mas digamos que tu goste do que tu estás fazendo, estejas a vontade, te sintas expressado, mas qual é o limite disso? Porque tu entra na universidade, entra na UFRGS, tu tem uma plataforma, como se fosse um palco, uma plataforma de lançamento, a imagem que eu penso é essa; como se fosse um lugar que te projeta, te projeta em lugares diferentes. [...] Pela simples razão de que eu estou na Universidade Federal do Rio Grande do Sul [...]. Não só por isso. Também é porque eu sei fazer relações. Porque eu tenho um trabalho também, e tudo mais. Mas essa é a questão, qual é o limite disso?
(Entrevistada H4)

Parte-se aqui da hipótese de que essa camada de trabalho invisível a repercutir na jornada tenha uma relação íntima com as demandas de produtividade científica. Esse tem sido um dos fatores inovadores na organização do trabalho universitário e que, como se poderá visualizar nos capítulos que seguem, traz demandas constantes que nem sempre estão formalmente mensuradas no trabalho prescrito, mas que instigam o aumento de encargos docentes.

4.3 Relação com a produtividade científica

É que o chefe de departamento, o coordenador da pós está no papel dele. Porque nós queremos ser 6, não é eles que querem ser 6. Eu também quero ser 6 na CAPES. Então, eu tenho que cuidar disso. [...] o problema é como somos medidos. [...] São distorções no sistema que ninguém é o culpado disso e que a gente tem que atender a isso.
(Entrevistada E2)

Analisar a relação que os novos docentes estabelecem com a produção científica no cenário que aqui se investiga é fundamental. Especialmente por ser essa hoje uma das principais prerrogativas do trabalho docente, mas também porque essa é a que com mais dificuldade os docentes visualizam como motivo de sobrecarga. É nesse âmbito que estão inscritas as atividades que ampliam consideravelmente os encargos docentes. Portanto, a relação que os professores estabelecem com essas demandas, como as internalizam e executam, é central para a presente abordagem.

Com exceção de um dos entrevistados, todos os demais desenvolvem trabalho de pesquisa atualmente. Como mencionado anteriormente, apenas um disse já contar com bolsa de produtividade do CNPq, ainda que esse seja o desejo da maioria. Alguns deles criticaram um suposto favorecimento aos docentes mais antigos para a concessão das bolsas, bem como para a liberação de verbas para projetos. O que indica dificuldades adicionais para os novos professores em sua inserção e consolidação no campo acadêmico.

No capítulo seguinte, serão discutidas as demandas de produtividade e as formas de manutenção dos altos índices atualmente existentes, fundamentalmente no âmbito da pós-graduação. O foco é de mostrar como as sanções previstas para aqueles que não atenderem esses requisitos atua como um fator de pressão por produtividade. Destarte, essas sanções extrapolam seu conteúdo formal, uma vez que a exclusão de programas de pós-graduação repercute em dificuldades maiores de obtenção de recursos futuros para pesquisas.

Esses mecanismos são analisados pelos entrevistados no segundo capítulo, no qual opinam sobre as avaliações às quais estão submetidos, bem como sobre as políticas de

fomento das agências financiadoras. Em relação às avaliações acadêmicas, as respostas dos entrevistados raramente foram curtas. Quando assim surgiram, partiram de professores que não manifestaram críticas aos procedimentos avaliativos, como o entrevistado H1, que disse achar “que está ok. Não tem nada de mais”. Ou o entrevistado E3, que considera que os critérios de avaliação “tendem a ser objetivos e quantitativos” e “que é o melhor que pode ser feito dentro desse ambiente”, desconhecendo outro sistema melhor. Contudo, a maioria dos entrevistados manifestou críticas pontuais ou mais abrangentes ao atual sistema de avaliação e fomento, como se observará nos capítulos seguintes.

4.3.1 As demandas de produtividade e as formas de manutenção dos índices

A produtividade científica é atualmente uma demanda permanente do trabalho docente. Como visto antes, atingir os índices mínimos que são preconizados institucionalmente é uma condição para ingresso e manutenção nos programas de pós-graduação e também para a busca de recursos financeiros para as pesquisas. As demandas de produtividade partem, no plano local, das exigências formais dos departamentos ou programas de pós-graduação. Nos departamentos, não é geral a existência de índices mínimos a serem alcançados. Já na pós-graduação há regulamentação dos próprios programas para a permanência dos docentes, que está subordinada às regras da Câmara de Pós-Graduação (CAMPG)¹⁴.

Tais diretrizes trazem preocupação aos docentes, acompanhadas da ideia que ao não alcançar os índices preconizados o professor sofrerá consequências negativas sobre seu trabalho. Dessa forma, eles internalizam essas demandas como suas, prevendo as possíveis consequências de não atendê-las. A entrevistada C7 afirma que a produtividade científica lhe causa muita preocupação, pois manter uma periodicidade de “produções com qualidade importante” a faz sentir segura de que não irá se cobrar para “para fazer qualquer coisa para publicar em qualquer revista”, de modo que não baixe sua produtividade e seja desligada do programa de pós-graduação. Possível consequência que também observa a entrevistada E2:

[A produtividade científica lhe causa preocupação] Causa muita. É o meu principal pesadelo. **[Em que sentido?]** Porque se tu não tem, tu não tem o índice para poder continuar no pós-graduação. Não consegue a bolsa produtividade, que de fato eu estou sem agora. Eu nem pleiteei nessa última chamada, porque eu sabia que não ia levar. Porque eu estou com poucos artigos por ano. Então, isso é uma proposta constante. É um chicote que fica em cima da gente.

¹⁴ A própria decisão sobre credenciamento e descredenciamento de docentes nos PPGs precisa ser submetida à CAMPG

(Entrevistada E2)

A entrevistada E6 reforça o argumento de que existe a pressão para a manutenção de um número mínimo de publicações. Ela questiona o que chama de “imposição” para publicar, que pode gerar publicações sem relevância científica. O estresse tem acompanhado essa preocupação de produtividade, o que até agora não a impediu de manter os índices exigidos.

[Preocupação] Não me causava até eu descobrir que a gente tem que produzir pelo menos dois artigos por ano. [...] Eu consegui de fato publicar em média dois artigos por ano. Só que eu nunca tive a preocupação de ter que publicar. E agora eu me sinto nessa obrigação. Isso é um pouco estressante, porque eu sempre achei que publicar era porque a gente tinha alguma coisa importante pra contribuir, um assunto a discutir, mas não por imposição, e agora eu sinto que tem sim uma cobrança por publicação, então eu acho que isso acaba causando um pouco de angústia até, porque, enfim, tem que publicar.

(Entrevistada E6)

A internalização das demandas produtivas está relacionada às possíveis sanções, que, em última instância, implicam o desligamento do docente dos programas de pós-graduação, o que dificulta o acesso aos editais de pesquisa. Contudo, ela parece ocorrer também por meio do reforço ao sentimento individual de responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos programas de pós-graduação nas avaliações trienais da CAPES, conforme o depoimento da entrevistada E2 evidencia:

[Você sente alguma forma de pressão pra ampliar a produtividade?]
Totalmente. E sou ameaçada; ameaçada no bom sentido. Com todo o carinho que eles cobram. Se não melhorar não vai poder continuar credenciada. Não porque o fulano quer, mas porque mandam a tabela para universidade e a universidade não mantém credenciada. [...] Tem que fazer a interna nossa. Porque a gente quer muito que o nosso programa suba de nota na CAPES. A gente é cinco. A gente quer pular para seis. Daí pra ir pra seis tu deve ter uma produtividade por docente de artigo muito alta. E daí como a minha está baixa, o que eu faço, eu puxo a média dos meus colegas pra baixo. Então, não é aquela coisa que se tu não fizer você está fora, mas tu sabe que tu tá fazendo peso ali, e tu vai ter que sair. Então, se eu não melhorar para o próximo ano, eu vou ter que sair. É essa situação. Se eu não conseguir publicar esse ano, eu não vou conseguir ficar no quadro de pós-graduação.

(Entrevistada E2)

Os instrumentos de responsabilização individual variam, e podem se tornar mais sofisticados, como quando se converte em plano de metas a serem observados pelos professores. É o caso que a entrevistada C4 tem vivenciado na busca que seu Programa de Pós-Graduação (PPG) tem feito por uma avaliação mais alta da CAPES:

[...] o nosso PPG aqui tem nota seis. Eles querem saber, se a gente quer manter ou

subir. E pra subir, eles dizem que tem que ter no mínimo um artigo por ano, numa revista com impacto 1.25. Até eles dizem quanto é que tu tem que ter de impacto. Ou duas de 0.8, por exemplo. Então é tudo definido. Tem lá uma planilha com as metas, com tantos artigos que tu tem que produzir por ano. E aí é isso que eles exigem, que primeiro, que eles terminem em tempo todos os mestrados e doutorados, porque não pode atrasar. E que a gente publique no mínimo um artigo por ano. Então, acaba que é uma pressão. É uma pressão que digamos é velada, ou não. Porque às vezes é aberta mesmo.
(Entrevistada C4)

Outro aspecto importante relacionado a esse tema é o do cumprimento dos prazos por parte dos orientandos. Os professores se sentem corresponsáveis pelo desempenho dos programas de pós-graduação tanto no que tange a sua própria produtividade, quanto a dos seus orientandos. A pressão por eles sentida acaba sendo repassada aos seus orientandos, como relata a entrevistada E8:

[Pressão] Muita. Muita, muita, muita. Porque a gente tem que produzir, a gente tem que ter uma média, então no início do ano é sempre uma correria pra gente ver o que vai conseguir publicar naquele ano. E aí a gente começa a pressionar os alunos, e começa a se pressionar, porque a gente tem muitas horas de computador lendo e corrigindo trabalhos e formatando, e correção de inglês e tudo isso. E aí, é importante que tu tenha essa média pra que tu possa concorrer futuramente a editais. Tu não pode parar.
(Entrevistada E8)

A entrevistada H3 afirma que não se sentia pressionada até receber o boletim de desempenho dos professores, quando se sentiu “muito mal com o orientando que atrasou”. Chamou o estudante para conversar e foi “muito dura” na cobrança, resultando que o sujeito “sumiu” depois disso. A professora argumenta que não gosta de ter que pressionar para os alunos publicarem, mas que agora não tem mais esse tipo de problema, pois está “selecionando gente que já tem produção”.

O entrevistado H8 considera, todavia, que essa não deveria ser uma preocupação dos docentes. Ele considera que o sofrimento ocorre com quem “não está acostumado com esse modelo”. Segundo o entrevistado, no novo *ethos* docente a desvinculação da pós-graduação deveria ser encarada como um processo contingencial, que pode ser revertido mais adiante se a produção se adequar às exigências prescritas:

[...] na minha opinião, poderia ser bem simples: produziu, vincula. Não produziu no triênio, sei lá, desvincula. Não precisa sofrer por causa disso. Tu não é menos porque está fora do pós-graduação. Então, é um novo *ethos*. Então, a gente que está numa geração que entrou nesse meio, a gente entende muito bem que estar desvinculado do PPG significa que naquele momento não mereço, não preciso, não fiz por. Não estou cumprindo as exigências. Agora, quando quiser voltar, volta, e se tiver que sair de novo sai. E pode ficar transitando. Eu não vejo problemas nessa flexibilidade. Só que alguns professores lamentam estar fora, dizem “estão acabando

comigo”. Eu não penso dessa forma.
(Entrevistado H8)

O depoimento acima mostra que de fato há professores que não enxergam as demandas produtivas como formas de pressão, ou que sejam negativas. Eles não visualizam que tais demandas estejam fora da normalidade e que os façam sofrer de alguma forma, como se pode aferir do depoimento do entrevistado E7. Ele argumenta que “não falaria de pressão”, pois sentiu também muita “compreensão” dos colegas quando um relatório interno mostrou que ele não havia atingido os índices preconizados. Nesse episódio, ele relata que todos o apoiaram, dizendo não haver “problema nenhum”, pois sabiam que daqui a seis meses o que foi negativo passaria para positivo e tudo daria certo.

A relação entre o sentimento de pressão externa para produtividade está diretamente relacionada aos índices de produção obtidos. Observou-se que muitos entrevistados que afirmaram não sentirem pressão por produtividade são professores que mencionaram já terem índices altos de produção, como a entrevistada H4. Além disso, parece haver uma relação entre preocupação pessoal e sentimento de pressão. No caso da professora em questão, ela mencionou em outros trechos o seu envolvimento intenso com as atividades docentes, que trouxe consequências sobre sua saúde e relações familiares. Em síntese, a internalização das demandas é mais eficaz como motor de produtividade e torna desnecessária a cobrança externa.

Não tenho notado [pressão]. Talvez venha a aparecer, mas eu não encontrei ela ainda. Mas como eu te digo, eu acho que eu sou muito produtiva. Eu publico realmente bastante, também porque tenho atenção pra isso, por ser editora de uma revista. Eu tenho consciência do que é a produtividade. Eu não sou contra isso. Eu acho que poxa vida, afinal qual é o nosso papel? Eu acho que a gente não está aqui pra ficar se achando bonito. A gente tem que produzir e tem que divulgar. E tem que fazer com que as revistas da gente sejam lidas.
(Entrevistada H4)

Para compreender a internalização se expressando na forma de preocupação pessoal é preciso analisar as formas indiretas de pressão. Alguns entrevistados percebem as pressões indiretas, vinculadas à questão do financiamento, condicionado pela produção dos docentes. Eles têm consciência que não podem, em última instância, serem afastados do emprego se não produzirem, mas que estarão prejudicando suas chances em editais de pesquisa se não mantiverem índices razoáveis, como ressalta o entrevistado E1:

Uma pressão indireta. Porque a obtenção de recurso via editais e etc, ela sempre está de uma forma ou outra vinculada a tua produção anterior. Então eu sinto uma pressão indireta nesse sentido. Mas não uma pressão direta, por exemplo, que eu

serei excluído de algum... até existe, na pós-graduação tem que ter uma produção mínima pra pode renovar o teu vínculo. Existe, mas é um mínimo que eu não vejo como algo ameaçador. Então, eu vejo como uma pressão indireta pra obtenção de recurso.

(Entrevistado E1)

Foram numerosas as respostas dos docentes que disseram sentir preocupação com a própria produtividade. É o caso da entrevistada C2, que afirmou sentir a preocupação em produzir porque aspira se tornar pesquisadora do CNPq, algo que por ainda não ter alcançado é motivo de frustração. A entrevistada C4 associa sua preocupação com a produtividade por depender “dela para ganhar dinheiro”, aqui no sentido de verba para empreender pesquisas. Ou seja, sem esse acesso às verbas das agências financiadoras ela não conseguirá ser também pesquisadora, algo que a estressa, conforme o relato:

[...] eu tenho que produzir artigos. Eu tenho que participar de congressos também. Porque é baseado nesse perfil que os órgãos financiadores me classificam como merecedora ou não de ganhar uma bolsa de produtividade, ou o que seja. Ou uma verba para fazer uma pesquisa. Se eu não fizer isso, eu não ganho o dinheiro. Se eu não ganhar o dinheiro, eu não vou fazer pesquisa. Se eu não fizer pesquisa, eu de alguma forma vou estar me frustrando porque eu gosto de fazer essas coisas.

(Entrevistada C4)

A despeito do que mencionou o entrevistado H8 anteriormente, sobre como deve ser a postura dos docentes frente ao credenciamento e descredenciamento de um PPG, os professores não encaram com naturalidade a possibilidade de serem desligados da pós-graduação. Para os que se preocupam com essa possibilidade, há uma visão de que se isso ocorrer serão prejudicados nas suas condições de desenvolver o trabalho de pesquisa.

Desconforto é justamente essa pressão que a gente tem de publicar. Eu me sinto um número só. [...] O teu conceito é só pelo número de publicações que tu tem. Parece que não se vê mais muito como tu faz as coisas, mas a quantidade que se faz. Isso me deixa muito agoniada. E a pressão de ficar no pós. Porque todo ano existe corte. [...] E a minha preocupação é essa. Se eu me desvincular da pós-graduação, aí sim que eu não tenho mais publicações, não tenho mais produção científica, e aí nunca vão chegar as minhas aspirações, como ser pesquisador CNPQ [...] Então é uma bola de neve. [...] Porque saindo do pós eu não posso ter mais orientando. E a gente sabe que as publicações justamente saem mais com alunos do pós do que com alunos de iniciação científica. [...] Se eu sair do pós, eu estou ralada.

(Entrevistada C1)

A leitura desse último trecho da fala da entrevistada C1 sugere que a preocupação é realmente que as consequências tenham um efeito em cascata. Se ela for desligada da pós-graduação por falta de produtividade não conseguirá ter mais orientandos com capacidade produtiva e, com isso, reduzirá também o número de publicações, tendo dificuldades para retornar. Mas isso sugere também que a manutenção dos índices não está somente relacionada

com a produção que os próprios docentes conseguem realizar, mas aquela que contribuem como orientadores e que depois se converte em publicações em coautoria. E é expressa também pela entrevistada E4, que visualiza uma possibilidade de melhorar sua atual produção quando conseguir a vinculação com a pós-graduação:

[...] hoje tá se cobrando demais isso, de ter muito volume e tal. Então, eu tenho um pouco de medo de demorar muito pra atingir um nível, por exemplo, pra conseguir me vincular na pós. Porque depois que tu te vincula no programa, pelo que eu vejo aí meio que as coisas ficam mais fáceis. Porque daí tu tem um orientando que já faz a pesquisa dele, daí a máquina começa a girar melhor. Então, eu só tenho um pouco de preocupação de quando é que eu vou chegar nesse nível de conseguir fazer as coisas, e de saírem mais naturalmente.

(Entrevistada E4)

Os critérios objetivos das revistas científicas, como titulação mínima, ou os mais subjetivos, como o prestígio do autor, acabam instigando os estudantes a buscarem seus orientadores para publicações conjuntas. Se, por um lado, pode haver sim uma contribuição efetiva de todos os signatários para uma produção escrita, os requisitos para publicação (para alunos) e a demanda de produtividade (para professores), em alguns casos podem desvirtuar o sentido das publicações em coautoria. No caso relatado pela entrevistada H4, uma situação semelhante ocorreu, mas entre ela e outra professora do departamento, que a convidou para submeter um trabalho em evento científico que estava organizando. Posteriormente descobriu que a colega havia colocado seu nome como coautora do trabalho, fato que a indignou:

Ela virou coautora sem nem me perguntar. Depois fui procurar na internet apareceu o trabalho como sendo dela também. Eu digo “caramba, isso não é apropriação pra produzir?”. É ridículo, é uma coisa de uma má fé, de uma falta de ética... [...] primeiro eu fiquei furiosa com a mulher. Depois eu pensei, eu não vou comprar uma briga com ela. Isso não vai me levar a nada. Tem evidentemente uma assimetria de poder em cena, do mais velho ao mais novo.

(Entrevistada H4)

O resultado dos processos indutores das agências de fomento e avaliação é visível em relação ao aumento da quantidade das publicações e o incremento de outros índices. Todavia, a qualidade das publicações que resultam de tais processos é questionada por alguns professores, que observam fragilidades em alguns de seus escritos e de outros pesquisadores, como explicitado pela entrevistada E6. Ela afirma não gostar “da ideia de publicar por publicar”, mas que nem sempre consegue encontrar um assunto inédito ou relevante, o que a leva a participar de publicações de temas não tão relevantes em função da obrigação de publicar. Para a entrevistada C1, a questão é ainda mais problemática, trazendo repercussões sobre as publicações e frustração para os envolvidos nesse sistema:

[...] hoje parece que a gente só vale pelo numero de publicações. E não basta qualquer publicação. Tem que ser assim: de *qualis* A. Tudo é internacional [...] Então é tudo em função disso. [...] eu só sou o fator H, não é [nome da professora], eu só sou o fator H número não sei o que. Então isso é muito chato. Porque o que eu vejo de porcarias sendo publicadas também. Isso me frustra. Porque eu tento fazer tudo do melhor, dentro do método científico, fazer valer ciência como é, e aí tu vê que publicam umas coisas sem muito argumento, só pra dizer que publicou. Às vezes até conseguem algo internacional porque já tem colaboração, porque botou um nome que é um figurão. É triste, mas acontece isso. [...] Então, é triste, porque daí é uma massificação, é uma produção desenfreada de publicações, que daí tu vai ver a qualidade científica deixa muito a desejar. E isso me frustra. Na minha profissão isso é frustrante.

(Entrevistada C1)

De tudo o que foi analisado até aqui, cumpre avaliar as demandas de produtividade no contexto das condições de trabalho que se mencionou no capítulo anterior, que fazem aumentar as dificuldades em atender aos índices requeridos. Inclusive dificultam que se busque atentar mais para a qualidade dos trabalhos produzidos, conforme destaca a entrevistada E8:

A pressão que tem sido feita agora, e que está havendo uma mudança de mentalidade é que a gente publique, mas que publique trabalho de qualidade. Então, a gente tem que publica em revistas boas, e isso te toma tempo. Muito tempo. Tempo que às vezes tu não tem. E dinheiro que às vezes tu não tem. Até tem um colega meu que divide sala... não sei se tu já ouviu falar, mas aqui na universidade é assim: eles te cobram produção. Mas eles não te dão condições. Mas para ti ganhar projetos, tu precisar ter um bom currículo, mas tu não tem condições. Então, tu está sempre contra o fluxo, porque tu precisa algo que não tem como tu fazer. Então, tu tem encontrar maneiras paralelas de fazer as coisas. E assim a gente vai se virando.

(Entrevistada E8)

As demandas de produtividade ocorrem de diversas formas. Como exigência institucional, há os índices mínimos a serem atendidos, bem como, em alguns casos, planos para ampliação de publicações na forma de metas. As possíveis consequências para os que não atenderem tais demandas leva os professores a internalizarem os objetivos institucionais como seus, atuando como um fator ainda mais eficaz de garantia da produtividade. Contudo, o volume de publicações requisitado pode prejudicar a qualidade ou relevância dos trabalhos de pesquisa, conforme ressaltado em alguns depoimentos.

O quadro contraditório do trabalho docente nesse âmbito parece ser o de demandas crescentes de produtividade (de maior ou menor rigidez) que não têm sido acompanhadas de condições de trabalho adequadas e sem limites claros de tempo e dedicação, em um sistema que induz à competitividade entre os agentes e as instituições. Esses aspectos aparecem no capítulo seguinte, quando os docentes avaliam as avaliações às quais são submetidos.

4.3.2 Como os docentes avaliam as avaliações

As avaliações às quais são submetidos os docentes são realizadas por diversas instâncias e órgãos. Como visto no capítulo anterior, é no âmbito da pós-graduação que o número de avaliações amplia-se, em um sistema complexo que infere pontos em diferentes aspectos da produtividade docente. Todavia, nem todos os professores vinculam-se à pós-graduação, o que diferencia consideravelmente docentes de uma mesma instituição, tanto no aspecto das cobranças de desempenho como na abertura de campos de trabalho que estar na pós-graduação possibilita.

Conforme ressalta a entrevistada C7, atualmente o ingresso na pós-graduação não é uma exigência legal, ainda que seja uma demanda tácita, especialmente para os professores que trabalham em regime de Dedicção Exclusiva (DE). Ela considera importante a cobrança de desempenho na pós-graduação, um fator que gera produtividade:

Eu acho que para o programa de pós de graduação elas são importantes. [...] eu acho que tem duas carreiras aqui dentro, que tu pode ser um excelente professor de graduação, mas que não está ligado numa pós graduação. Mas a exigência do DE é que ele seja ligado em pós-graduação. Não é bem uma exigência, é uma exigência entrelinhas que a gente vê. Se não é o DE quem vai ser? Eu acho que precisa ter a produção de quem está na pós-graduação, precisa uma pessoa que consiga gerar essa produção para universidade, e eu acho importante a cobrança.
(Entrevistada C7)

No que tange o sistema de pós-graduação, a avaliação é realizada pela CAPES, instituição com essa prerrogativa em nível nacional. Já quando entra em jogo também o fomento, inserem-se, além da CAPES, o CNPq, fundações estaduais (como a FAPERGS) e, com menor peso, outras instituições públicas. Existe ainda o financiamento privado, que é dirigido para determinadas áreas, relacionado especialmente às pesquisas aplicadas. Tais avaliações em geral são realizadas pelos próprios pares, que são convidados a emitirem pareceres sobre a pertinência e viabilidade de projetos de pesquisa e cursos de pós-graduação.

Os novos docentes reconhecem que essas diretrizes fazem a “roda girar”, instigando as pessoas a se movimentarem. Mas ressaltam também que as cobranças podem estar sendo excessivas, conforme destaca a entrevistada E6:

Então, isso é um sistema, tanto da CAPES como do CNPq, que por si só é uma engrenagem de permanente cobrança. Não tem como a pessoa ficar parada nesse sistema. Ou ela fica excluída. Acaba sendo desvinculada dos programas de pesquisa, porque não está produzindo, ou desligada, ou não pode mais orientar. Então isso se torna medíocre. Fica lá um pesquisador que não é pesquisador, um professor

mediocre, nesse sentido. Ou entra no jogo, ou acaba inevitavelmente virando um pesquisador que não é pesquisador. Entende?
(Entrevistada E6)

Na visão do entrevistado C3, o aspecto prejudicial está na própria lógica do sistema avaliativo, baseado em uma “estratificação” hierárquica, que conduz sempre a existir estratos na parte de baixo. Ele considera que isso instiga uma “luta entre colegas” na busca pelas posições superiores:

[...] fator que faz com que seja a luta entre colegas, porque esse sistema de estratificação de fato te faz isso. Tem eu, tu e o outro. Bom, se nós três fomos bons, nós vamos se estratificar, nós vamos ter que separar em estratos, porque vai ter que os de baixo. Então isso é um pouco complicado.
(Entrevistado C3)

É no quesito publicações que mais se somam as queixas dos novos docentes, tanto nos critérios de avaliação quando nas exigências que surgem nesse âmbito. A entrevistada C1 afirma não ter discordância com a necessidade das publicações, mas considera as pressões excessivas. Nesse mesmo aspecto manifestou-se o entrevistado E7. Para ele, com o atual modelo “o Brasil está se dando um tiro no pé”, pois “não se decide quando se tem ideias”. Segundo ele, o sistema de avaliação de publicações

[...] tem muitos efeitos colaterais negativos. A única vantagem é o que o Brasil aparece na imprensa internacional como tendo publicado o dobro de artigos em 2012 do que em 2008. Mas é uma métrica totalmente artificial. Eu acho que não é assim que o Brasil vai ter prêmio Nobel, por exemplo. Eu acho que num país que é tão criativo, eu não entendo porque se tenta tanto neutralizar, aplicar regrinhas. Eu acho que seria bem melhor, ainda mais nas universidades federais, deixar as pessoas um pouco mais livres de ter as suas ideias e acreditar nelas, e isso eu acho não é em 2, 3 anos, mas em 5, 10 anos deve dar frutos muito bons. Você tem que ter paciência.
(Entrevistado E7)

A crítica do entrevistado acima é direcionada especificamente à ferramenta *qualis* que, segundo ele, pontua de forma inadequada às publicações, com reclamações em todas as áreas. Como um dos efeitos negativos, ele cita o desincentivo à colaboração entre professores de um mesmo programa de pós-graduação, já que publicações conjuntas entre esses docentes contam menos do que as realizadas com pesquisadores de outros programas. Além disso, ele vê um efeito colateral de incentivo ao chamado “recorte do trabalho” para sua publicação em vários artigos, o que conta mais do que a publicação de um trabalho em profundidade.

Este entrevistado não está sozinho em sua manifestação, pois o *qualis* foi citado espontaneamente por muitos de seus colegas. Criado pela CAPES para mensurar a importância das publicações realizadas em periódicos no país, ele é alvo de muitas críticas,

que tem levado a constantes reformulações. Contudo, essas mudanças não deixaram satisfeitos os pesquisadores, que criticam fortemente o sistema de medidas criado pela agência.

Sim, porque simplesmente me obrigam a tirar o foco da minha pesquisa pra alimentar uma máquina viva de resultados medíocres. Isso que eu tenho me dado bem; eu estou num programa de pós-graduação importante no país. Eu tenho as publicações de acordo com as métricas. Então, não posso reclamar. Mas eu acho que é contraprodutivo. Isso é bem claro quando se fala com pesquisadores que não são brasileiros. Por mais que eu diga para os meus colegas, eu tive X pontos no *qualis*, tudo mundo ia me olhar e iria dizer, “tá, mas eu não ouvi falar da tua pesquisa”. E aí quando eu olho os eventos que eles consideram e que o *qualis* considera não são os mesmos. Então a política do *qualis* eu acho muito contraprodutiva, infelizmente.
(Entrevistado E7)

O entrevistado C5 considera que não se deveria levar tanto em consideração os dados quantitativos. Para ele, há entrevistas muito boas que não conseguem ser “transformadas em número”, o que acaba prejudicando seus autores em conseguir financiamento e “ascender também na parte da produção”. O entrevistado considera necessária uma revisão metodológica dos critérios de pontuação, na qual se pense também a inserção social e política que uma pesquisa terá. Ele considera, todavia, que essa situação está mudando e que, com o tempo, tais diretrizes serão readequadas. O entrevistado C8 não é tão otimista quanto às perspectivas de mudança:

Esta lógica *qualis* tem tido nas universidades é de fazer exatamente o contrário do que me parece mais relevante. Porque enquanto eu fico achando que a gente precisa criar protagonismo de interação com a sociedade, o que essa lógica nos produz é um certo isolamento, e uma certa conversa pura entre pares. [...] não me parece que esse efeito pedagógico, embora ele tenha uma capacidade de tencionar a organização da produção, me parece que esta a contribuição mais relevante, ou a contribuição mais necessária nesse momento. Eu prediria que a avaliação *qualis* incorporasse a avaliação da utilidade do conhecimento aí na sociedade. Mas não vejo isso com muita perspectiva acontecer.
(Entrevistado C8)

Segundo este entrevistado, a lógica atual de pontuação tem muito mais o “efeito de pressão”, o que repercute no processo de trabalho de várias formas, mas especialmente a de destacar resultados que não são os mais relevantes “para que eles sejam mais palatáveis para os melhores periódicos”. Tal assertiva explicita o distanciamento entre o que é produzido na universidade e seu referenciamento social, com uma frágil (ou ausente) reflexividade dos produtores das pesquisas sobre esse aspecto:

[...] eu chamo isso de uma certa alienação da produção. Porque ao invés da gente

dialogar com o conjunto de atores da sociedade, ou pelo menos com o conjunto de atores que participou da produção do conhecimento, a gente tem que dialogar com os comitês científicos e com a lógica, principalmente, do recorte de especialidades, que num campo complexo como a saúde faz pouca diferença.
(Entrevistado C8)

A especialização tem sido um movimento que atravessa todo o campo científico, dividindo e subdividindo as áreas do conhecimento. Todavia, alguns professores mencionaram existir uma “homogeneização” de critérios nas avaliações, que desconsideram as diferenças entre áreas, prejudicando algumas dessas e, especialmente, as áreas multidisciplinares. Essa crítica é também compartilhada por Bianchetti (2009, p.21), para quem o atual modelo de avaliação da CAPES tende a ignorar as especificidades existentes no fazer científico.

A entrevistada E8 considera que já se vivenciou o que ela chamou de “febre por números”, mas que esse fenômeno está passando e a nova tendência é que se passe a avaliar a qualidade das publicações, especialmente aonde se publica e as repercussões sociais que um trabalho pode ter:

E uma coisa que eu discordo completamente é que está se fazendo no Brasil, que eu espero sinceramente que mude, é que se está observando muito os números e pouco a qualidade. Então, eu espero que as pessoas parem de olhar quantos artigos tu tem, e sim aonde tu publicou esses artigos. Porque isso sim é importante, tu saber o quanto tu contribuiu de fato [...] eu espero que isso mude. Que a CAPES e o CNPq comece. Eu acho que isso está mudando. Porque já aconteceu uma febre por números, mas eu acho que tem uma nova tendência de se avaliar a qualidade de verdade os trabalhos.
(Entrevistada E8)

Em suma, a análise dos professores sobre as avaliações é unânime quanto ao reconhecimento dessas enquanto fatores de incremento de produtividade. As diferentes opiniões surgem quando estão em questão a lógica do sistema avaliativo e os mecanismos utilizados. Por um lado, poucos foram os que não manifestaram críticas, mesmo que pontuais, às avaliações. Por outro, igualmente foram poucos os que expressaram uma crítica mais ampla sobre os fundamentos do sistema de avaliação. Na sua maioria, os novos docentes são críticos aos procedimentos avaliativos em diversos aspectos, mas compartilham uma visão otimista de que são necessários apenas alguns ajustes para aperfeiçoar o sistema. O que é corroborado pela leitura das publicações recentes sobre esse tema, mostrando que há uma preocupação crescente em um aperfeiçoamento dos indicadores para as avaliações. Todavia, as abordagens sugerem alterações “na forma de coletar, na plataforma etc., no entanto sem tocar no paradigma” (Bianchetti, 2009, p.23).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É um novo ethos acadêmico, científico e tal. E aí se constrói estratégia para viver nesse ambiente. Se o ambiente é competitivo, em vez de tu sofrer com ele, toma a decisão junto com o grupo, faça uma rede. Fazer uma rede, articular o poder. Articulando o poder eu tenho o recurso. Então na verdade dinamiza a coisa toda. Acaba dinamizando o próprio sistema, a questão mais material da coisa, e você acaba incorporando a coisa também.
(Entrevistado H8)

A universidade brasileira sofreu diversas transformações ao longo de sua existência. Nenhuma delas, contudo, aconteceu com tamanha rapidez e profundidade como as mudanças ocorridas nas últimas duas décadas. A característica de instituição tardia, se comparada com suas congêneres de outros países, permanece, mas apenas em parte. A implantação de novas diretrizes de organização do trabalho e da produção científica são exemplos disso. Embora adotadas tardiamente, estas diretrizes extrapolam exigências dos modelos institucionais que as serviram de exemplo.

Esses câmbios velozes ocorrem em um cenário de crescimento econômico, o país sendo caracterizado como “potência emergente”. A inserção do Brasil na esfera internacional pressupõe um desenvolvimento técnico e científico avançado, em condições de fazer frente aos países dominantes. Tal processo é contraditório, uma vez que o discurso de inserção autônoma muitas vezes se materializa na adesão acrítica a modelos criados e hegemônicos pelas grandes potências.

As políticas governamentais para o ensino superior estiveram marcadas por essa conjuntura. No período dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foram implantadas diretrizes em consonância com as orientações de organismos internacionais, como a Organização Mundial do Comércio e o Banco Mundial. A educação passou a ser vista como um setor de serviços não-exclusivos do Estado, trazendo consequências sobre a configuração da área em todos os níveis. No âmbito da educação superior isso significou uma expansão acelerada e gigantesca do setor privado, que hoje representa mais de setenta por cento do montante de matrículas e noventa por cento do número de instituições.

Os governos de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) criaram a expectativa de reversão nesse quadro e acenaram efetivamente com investimentos maiores no setor público. Todavia, não lograram uma inflexão nesse percentual, em função de políticas que seguiram colaborando para uma sobrevida do setor privado. Na esfera pública, a lógica de organização administrativa a partir do estabelecimento de contratos de gestão entre Estado e IFES permaneceu, condicionando o recebimento de verbas ao cumprimento das metas previstas

nesses acordos. Todavia, o montante de recursos recebidos não tem sido proporcional à expansão em curso, criando problemas para o funcionamento das universidades e as instigando a buscar outras formas de captação financeira (de origens pública e privada).

A pós-graduação teve um crescimento ainda mais acelerado nos períodos em questão. Diferente de outros níveis de ensino, essa expansão teve um planejamento de longo prazo, que foi orientado diretamente pelo Estado, através de suas agências de avaliação e fomento. O resultado visível foi o aumento da importância do país no campo científico internacional, com um incremento substancial no número de publicações e impacto delas sobre outros âmbitos. Dessa forma, a pós-graduação enraizou-se no fazer acadêmico como uma atribuição fundamental do trabalho docente. Uma profissão que tem suas características modificadas e incumbências ampliadas, consolidando um trabalhador cada vez mais polivalente.

A regra da Dedicção Exclusiva (DE) na carreira profissional dos docentes universitários demorou a se firmar no Brasil, sendo consolidada apenas nos últimos anos. Se antes a ascensão estava ligada fundamentalmente ao tempo de serviço, hoje ela ocorre num complexo sistema de avaliação, que prestigia os mais produtivos dentro de determinados critérios. Em síntese, se movimentar no meio acadêmico com plena capacidade de atuação profissional implica a construção de estratégias individuais, em conseguir ser flexível para adaptar-se e reagir com sucesso aos constrangimentos do meio.

O caso da geração dos docentes recém ingressantes é emblemático dessa nova configuração. Na sua maioria tiveram uma formação predominantemente acadêmica, com pouca experiência de trabalho fora da universidade. Formaram-se no ambiente universitário que se transformava no decorrer dos anos 1990 e primeira década de 2000, aprendendo desde cedo o *modus-operandi* da academia e suas novas diretrizes. Algo que não impede que tenham tido surpresas com as dificuldades encontradas no período inicial da profissão, diferenciadas da sua condição anterior de pós-graduandos.

A despeito disso, as aspirações profissionais estão vinculadas ao trabalho na universidade, com raras exceções. Os novos professores acreditam que as dificuldades atuais são momentâneas e serão sanadas tão logo tenham consolidado suas posições no campo acadêmico. Dessa forma, aspiram ampliar suas possibilidades de exercício profissional, por meio da construção de estratégias que possibilitem a atividade de pesquisa, especialmente. Para isso necessitam estar em uma busca permanente de financiamento, por meio dos editais das agências de fomento. Como condição para o sucesso dessas estratégias, está a vinculação

com a pós-graduação, fator que sempre vem à tona nos julgamentos de mérito dos projetos pelos pareceristas dessas agências.

Ser um professor-pesquisador com plena capacidade de trabalho é, portanto, a principal aspiração da nova geração. Esse fator repercute também nas possibilidades de incremento salarial, por intermédio dos recursos obtidos para a coordenação de projetos ou bolsas especiais (como a de produtividade do CNPq). A maioria considera que a profissão docente é desvalorizada financeiramente, ainda que apenas uma professora tenha mencionado a melhoria salarial como uma de suas aspirações. Contudo, a insatisfação com o salário e condições de trabalho não repercute em formas de ação coletiva. As soluções das dificuldades encontradas no ingresso e após ele são buscadas, na maioria das vezes, no âmbito da iniciativa particular, decorrente da internalização de que sua atividade é de responsabilidade individual.

Contudo, outra problemática emerge ao se analisar a controvérsia da profissionalização. O que é demandado dos professores (desde a qualificação permanente até o atendimento dos índices de produtividade) nem sempre condiz com as condições para a execução do seu trabalho. As queixas dos entrevistados quanto às condições físicas dos ambientes de trabalho e a burocracia tornando-se mais um motivo de sobrecarga são apenas dois exemplos disso.

A profissionalização docente parece estar ocorrendo em um movimento contraditório. Por um lado, a qualificação formal do quadro de professores tem aumentado substancialmente nos últimos anos. O prestígio da profissão tem crescido, ajudando a reforçar a atratividade para a carreira docente, em contraposição às possibilidades profissionais desses sujeitos nas suas áreas de origem. Por outro lado, as exigências laborais também aumentam, com um número crescente de atividades prescritas. O conjunto de prescrições tem diminuído o espaço para o exercício da autonomia, outro fator importante quando se analisa a questão da profissionalização.

A jornada de trabalho peculiar ao trabalho docente universitário tem dupla face. Por um lado, sua flexibilidade no que tange ao cumprimento da carga horária é vista positivamente por vários entrevistados. Por outro, essa flexibilidade pode resultar na ausência de controle sobre o próprio tempo pelo trabalhador, quando o número de atividades que deve desempenhar é tão grande que invade outras esferas da vida. Em outros termos, o trabalho prescrito não pode ser aqui compreendido somente como o formalmente exigido. Pôde-se observar que justamente uma parcela considerável dos encargos não é considerada institucionalmente para o cômputo da jornada de trabalho, o que oculta o fato de que a maioria dos professores excede a carga horária para a qual prestaram concurso. Tais encargos

estão relacionados a atividades que os professores assumem “voluntariamente”, de modo especial no âmbito da pesquisa científica. As aspas representam justamente o condicionamento dessa vontade, que está intimamente relacionado às demandas que se apresentam para quem quiser manter aberta a possibilidade de executar a atividade de pesquisa. Tal tem sido a forma mais eficaz do incremento da produtividade entre esse segmento.

A internalização das demandas produtivas passa pelas possíveis sanções, mas também pelo reforço do sentimento individual de responsabilidade pelo sucesso ou fracasso institucional, notadamente dos programas de pós-graduação nas avaliações trienais da CAPES. Destarte, se reforça um espírito produtivista que, em última instância, demanda envolvimento permanente e sem garantia de sucesso para todos, uma vez que o sistema de pontuação é hierárquico e estratificado, prevendo apenas poucos no seu topo.

Como repercussões sobre os trabalhadores, pôde-se observar consequências sobre a saúde, fundamentalmente o estresse decorrente desse tipo de jornada e, além disso, a dificuldade de separar a esfera profissional da pessoal. Essa invasão do trabalho na esfera domiciliar acaba gerando problemas nas relações familiares e domésticas.

Em síntese, tem-se assistido a um processo de tentativa de profissionalização docente que é prejudicado pelo aumento excessivo de encargos, que fere justamente o aspecto da autonomia, do controle dos sujeitos sobre seus próprios trabalhos. E que, além disso, não se concretiza plenamente quando as condições para o seu exercício não são satisfatórias, ampliando dificuldades e trazendo consequências negativas para seus sujeitos.

O complexo sistema de avaliação da atividade acadêmica no país tem tido eficácia no propósito de expansão universitária e aumento da produtividade. Entretanto, a ausência de críticas aos aspectos problemáticos prejudica o surgimento de um modo de organização da atividade científica que logre manter a produção permanente, mas preservando a qualidade nos seus resultados. Pensando não só nos produtos finais, mas nos seus produtores – os agentes dessa atividade – algumas consequências negativas não podem ser ignoradas. Como instigar tais reflexões em um cenário no qual o tempo livre dos docentes tem sido tolhido parece ser a grande questão, não só para que eles próprios fundamentem as mudanças necessárias, como também para que tenham uma existência cotidiana com sentido dentro e fora do trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, António José. Contributos da Sociologia para a compreensão dos processos de profissionalização. **Medi@ções**: Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, v. 1, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://mediacoes.esse.ips.pt>>. Acesso em: 11 abr. 2012.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANDES-SN. Violência acadêmica gera assédio moral e suicídio. **InformANDES**, n. 01/2011.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Trabalho. In: CATTANI, Antonio David & HOLZMANN, Lorena. **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

_____. & POCHMANN, Marcio. A desconstrução do trabalho e a explosão do desemprego estrutural e da pobreza no Brasil. In: CIMADAMORE, Alberto D. & CATTANI, Antonio David. **Produção de pobreza e desigualdade na América Latina**. Porto Alegre: Tomo Editorial/CLACSO, 2007.

ARAGÓN, Virgilio Alvarez & ROCHA, Maria Zélia Borba. A educação superior latino-americana em uma encruzilhada. In: SCHMIDT, Benício Viero; OLIVEIRA, Renato de; ARAGÓN, Virgilio Alvarez. **Entre escombros e alternativas**: ensino superior na América-Latina. Brasília: Editora UnB, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BASTOS, Rogério Lustosa. **Suicídio de trabalhadores na universidade**. Disponível em: <<http://www.adufpi.org.br/noticias/suicidio-de-trabalhadores-na-universidade>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

BIANCHETTI, Lucídio. Os dilemas do coordenador de Programa de Pós-Graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: _____ & SGUISSARDI, Valdemar (orgs.). **Dilemas da pós-graduação**: gestão e avaliação. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. & SGUISSARDI, Valdemar. Desafios e dilemas da gestão e da avaliação da pós-graduação. In: _____ (orgs.). **Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BLANCH, J. M. et al. Condiciones de Trabajo. In: BLANCH, J. M. et al. **Teoría de las relaciones laborales**. Barcelona: Editorial UOC, 2003.

BORGES, Livia de Oliveira. **Observatório das condições de trabalho**: projeto de pesquisa. UFRN, março de 2008. Disponível em:
 <[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cchla.ufrn.br%2Fgest%2FProjetos%2F2008-mar-Observatorio das Cond Trab5-Proj-CNPq.doc&ei=jvRdUcraIpC30gGwwYQDg&usg=AFQjCNF9df1r3rCqRkb0-E5nKUleDn_IA&sig2=0KDaXhqWVIm_FWbLAK1Qfg&bvm=bv.44770516,d.dmQ](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cchla.ufrn.br%2Fgest%2FProjetos%2F2008-mar-Observatorio%2FProj-CNPq.doc&ei=jvRdUcraIpC30gGwwYQDg&usg=AFQjCNF9df1r3rCqRkb0-E5nKUleDn_IA&sig2=0KDaXhqWVIm_FWbLAK1Qfg&bvm=bv.44770516,d.dmQ)>. Acesso em: 23 mar. 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987**. Disponível em:
 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D94664.htm>. Acesso em: 12 mar. 2013.

_____. **Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004**. Disponível em:
 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm>. Acesso em: 13 dez. 2011.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm Acesso em: 13 dez. 2011.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Disponível em:
 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 13 dez. 2011.

_____. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Disponível em:
 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm>. Acesso em: 12 mar. 2013.

_____. **Portal do Servidor**. Disponível em: <<http://www.servidor.gov.br/>>. Acesso em: 09 jun. 2013.

CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação** – PNPg 2011-2020. Brasília: CAPES, 2010.

_____. **Site oficial**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 09 dez. 2011.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.24, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2012.

CNPq. **Site oficial**. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/>>. Acesso em: 07 nov. 2009.

CUNHA, Maria Isabel da & ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/6999/5717>>. Acesso em: 03 mai. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Da crítica à avaliação à avaliação crítica. In: BIANCHETTI, Lucídio & SGUISSARDI, Valdemar (orgs.). **Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2009.

DEJOURS, Christophe. Souffrance et plaisir au travail: l'approche par la psychopathologie du travail. In: DEJOURS, Christophe (org.). **Plaisir et souffrance dans le travail**. Séminaire interdisciplinaire de psychopathologie du travail. Paris: Ed. de l'AOCIP, 1987.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ESTEVES, Bernardo. Os alquimistas. **Revista Piauí**, edição 60, setembro de 2011. Disponível em: <<http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao-60/anais-da-ciencia/os-alquimistas>>. Acesso em: 25 nov. 2011.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

_____. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. São Paulo: Editora Global, 2009.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GORZ, André. **O Imaterial: ciência, valor e capital**. São Paulo: Annablume, 2005.

HOLZMANN, Lorena et al (org.). **Universidade e Repressão: os expurgos na UFRGS**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

_____. Divisão Social do Trabalho. In: CATTANI, Antonio David & HOLZMANN, Lorena. **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

_____. Toyotismo. In: CATTANI, Antonio David & HOLZMANN, Lorena. **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

KUENZER, Acacia Zeneida & MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas da pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, 2005.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1998.

LAZZARATO, Maurizio & NEGRI, Antonio. **Trabalho imaterial: formas e vida e produção de subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEHER, Roberto & LOPES, Alessandra. Trabalho Docente, Carreira, Autonomia Universitária e Mercantilização da Educação. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

LUDWIG ARAUJO, Glauco. **Produtivismo científico, condições de trabalho docente e o ensino de graduação: transformações em curso na UFRGS**. Monografia, UFRGS, 2010.

Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000781356&loc=2011&l=f0de6d7038c49399>>. Acesso em: 21 dez. 2010.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. **Revista Portuguesa de Educação** [em linha] 2010, vol. 23 Disponível em: <<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37417086004>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

MARTINS, Carlos Benedito. A formação do sistema nacional de pós-graduação. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (org.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002.

MARTINS, Lucinéia Scremin. **A identidade política dos professores das universidades públicas federais e as transformações no mundo do trabalho**. Tese (Doutorado), UFG, 2009.

MARX, Karl. **O Capital**, livro 1, capítulo VI (inédito). São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

_____. **O Capital** – Crítica da Economia Política, vol. 1, livro primeiro. Editora Abril, 1983.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. IQCD (Índice de Qualificação do Corpo Docente). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=353>>. Acesso em 27 jan. 2013.

MERLO, Álvaro Roberto Crespo. Psicodinâmica do Trabalho. In: CATTANI, Antonio David & HOLZMANN, Lorena (orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Paradigmas e adesões: temas para pensar a teoria e a prática em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, NUP/CED/UFSC, v. 17, n. 31, jul/dez, 1999.

OLIVEIRA, Francisco de. Prefácio. SGUISSARDI, Valdemar & SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (org.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Um dia, um outro tempo... In: OLIVEIRA, Carmen Regina de & LICHT, Flavia Boni (orgs.). **UFRGS 70 anos**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

PROUNI. **Site oficial**. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

RAMOS, J., Peiró, J. M., & Ripoll, P. Condiciones de trabajo y clima organizacional. In J. M. Peiró & F. Prieto (Ed.), **Tratado de Psicología del Trabajo: La actividad laboral en su context**. Madrid: Síntesis Psicología, 2002.

ROTTA, Edeamar. O desafio da profissionalização do docente universitário. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 15, n. 1, p. 51-61, jan.-jun./2009. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/359/316>>. Acesso em: 04 mai. 2012.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, Lucídio & MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.). **Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar & SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Maria das Graças Martins da. **Trabalho docente na pós-graduação: a lógica da produtividade em questão**. Tese (Doutorado), UFRGS, 2008.

SLOW-SCIENCE. **Site oficial**. Disponível em: <<http://slow-science.org/>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

SPAGNOLO, Fernando & SOUZA, Valdinei Costa. O que mudar na avaliação da CAPES? **Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG)**, v. 1, n. 2, nov. 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Site oficial**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/>> Acesso em: 19 dez. 2012.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos & PINTO, José Madureira (orgs.). **Metodologia das ciências sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1986.

WASSERMAN, Claudia & MANFROI, Waldomiro Carlos. **UFRGS – Patrimônio do Estado**. In: SILVA FILHO, Antonio de Pádua Ferreira da. **UFRGS – Patrimônio do Estado. Porto Alegre**: Editora da UFRGS, 2010.

WEBER, Max. Ciência como vocação. In: _____. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: LTC: 1982.

APÊNDICE – Roteiro de questões para as entrevistas

| |
|--|
| BLOCO A – TRAJETÓRIA E PROFISSIONALIZAÇÃO |
|--|

Questões norteadoras:

- I) *Qual a trajetória pessoal e acadêmica do entrevistado?*
- II) *Quais suas aspirações profissionais?*

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____
 Idade: _____ Sexo: _____ Estado Civil: _____
 Formação _____ profissional _____ principal:
 Titulação: _____
 Regime _____ de _____ Trabalho:
 Departamento: _____
 PPG: _____

- 1) Desde quando você é professor universitário?
- 2) Em que ano você entrou na UFRGS como professor?
- 3) Por que você decidiu tornar-se professor universitário?
- 4) Como foi a sua formação acadêmica?
 - a) Quais as principais dificuldades encontradas?
- 5) Você pretende seguir trabalhando na universidade? Quais suas aspirações profissionais para os próximos anos?
- 6) Você possui bolsa produtividade do CNPq?
 - a) *(Se sim)* Desde quando e em qual categoria?
 - b) *(Se não)* Pretende buscar uma?
- 7) Como foi seu ingresso na pós-graduação? *(Se não for ainda vinculado à Pós, perguntar se pretende ingressar e como fará)*
- 8) Você participou ou participa de algum movimento associativo (sociedade científica, sindicato, movimento social, partido político, etc)?

| |
|--|
| BLOCO B – CONDIÇÕES DE TRABALHO |
|--|

Questões norteadoras:

- I) *Quais as condições objetivas de trabalho atualmente experimentadas?*
- 9) Quais atividades você desenvolve no seu cotidiano de trabalho?
 - a) Quais lhe dão maior prazer?
 - b) Quais lhe causam ansiedade, desconforto ou sofrimento?
- 10) A dedicação ao trabalho afeta a sua saúde de alguma forma?
- 11) A dedicação ao trabalho afeta sua vida familiar de alguma maneira?
- 12) O seu tempo de lazer ou descanso efetivo foi afetado pela atuação profissional? Como?
- 13) Como são as condições físicas de trabalho (salas, laboratórios, equipamentos, etc)?
- 14) Os servidores técnico-administrativos lhe ajudam no cotidiano de trabalho? De que

forma?

- 15) Que tipo de suporte você precisaria para melhorar suas condições de trabalho?
- 16) Quais os aspectos positivos e negativos que você visualiza nas questões burocráticas da universidade?
- 17) Exerce algum cargo administrativo ou participa em órgãos colegiados? Por vontade própria ou por pressão do departamento?
- 18) Você saberia estimar o tempo real de trabalho semanal que você realiza?
- 19) Desde que você começou a atuar na docência, observa alguma modificação no ritmo ou forma do seu trabalho? Por quê?
- 20) Você trabalha somente na universidade ou exerce sua atividade profissional também na sua residência?
- 21) Qual sua opinião sobre seu atual salário e plano de carreira?
- 22) Você acha necessário complementar seu salário com outras atividades?
 - a) Se sim, quais atividades você realiza?
- 23) Você conhece as novas regras previdenciárias para professores universitários? Qual sua opinião sobre essa questão?
- 24) Qual sua opinião sobre a atual greve dos docentes das IFES?

| |
|------------------------------------|
| BLOCO C – PRODUTIVIDADE CIENTÍFICA |
|------------------------------------|

Questões norteadoras:

- I) *Qual a relação do entrevistado com a pesquisa científica?*
- II) *Qual a opinião dos docentes sobre a avaliação e financiamento da pesquisa?*
- 25) Você desenvolve trabalho de pesquisa?
 - a) Se sim, sozinho ou em equipe?
- 26) Você orienta pesquisas de iniciação científica? De que forma você e esses bolsistas costumam trabalhar no cotidiano?
- 27) *[Para professores de Pós]* Quantos alunos de Mestrado e Doutorado orientas em média por ano?
- 28) Você possui assistentes de disciplina ou monitores que lhe ajudam no ensino? Qual é o papel deles, no seu ponto de vista?
- 29) Você costuma participar de congressos científicos? De que forma isso ocupa o seu tempo?
- 30) A questão da produtividade científica lhe causa preocupação? Em que sentido?
- 31) Você sente pressões para ampliar a sua produtividade? De que forma isso ocorre?
- 32) Há exigências mínimas para produção científica por parte do seu departamento e/ou PPG? Como você vê isso?
- 33) Qual sua opinião sobre os atuais critérios de avaliação e financiamento da CAPES, CNPq ou outras instituições correlatas?