



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”


INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

VANESSA GARCIA VAZ MORUZZI

PRINCIPAIS MODIFICAÇÕES NA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E SUAS
IMPLICAÇÕES NA QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES
UNIVERSITÁRIOS



Rio Claro

2015

VANESSA GARCIA VAZ MORUZZI

PRINCIPAIS MODIFICAÇÕES NA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E
SUAS IMPLICAÇÕES NA QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES
UNIVERSITÁRIOS

Orientadora: Joyce Mary Adam de Paula e Silva

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Biociências da Universidade Estadual
Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Câmpus de Rio
Claro, para obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

Rio Claro

2015

370 Moruzzi, Vanessa Garcia Vaz
M891p Principais modificações na pós-graduação no Brasil e
suas implicações na qualidade de vida dos professores
universitários / Vanessa Garcia Vaz Moruzzi. - Rio Claro,
2015
41 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro
Orientador: Joyce Mary Adam de Paula e Silva

1. Educação. 2. Mudanças. 3. Qualidade de vida. I.
Titulo.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

Dedicado ao maior apoiador dessa trajetória e a quem devo muito, meu amor, Rodrigo Braga Moruzzi.

AGRADECIMENTOS

A tudo que representa Deus em minha vida, a mãe natureza e ao misterioso Universo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Joyce Mary Adam de Paula e Silva pela confiança.

A minha família por tudo que já fizeram por mim.

Aos colegas de trabalho que acompanharam a maior parte da minha jornada, dos antigos aos novatos, especialmente: Ivana Brandt com quem dividi desde o início as loucuras, as angústias e muitos momentos felizes; Daniel Achui pela salvadora e excelente energia emanada na minha recepção e que hoje posso considerar um amigo!

Aos coordenadores dos PPGs Zoologia e Biologia Vegetal, Prof. Denis por ser sempre muito gentil e compreensivo. Gustavo Habermann e Alessandra Coan, que sempre foram muito mais que coordenadores, mas seres humanos, Humanos. Alessandra, obrigada por ser tão especial.

Ao Elton pelas serenas e pacientes orientações quanto às questões burocráticas.

Aos meus queridos de sempre, infância, adolescência (bagaçada), os antigos e eternos, especialmente Giorgio e Aline.

Aos amigos de fé e irmãos camaradas... pelas lições, compreensão e carinho dispensados sempre, em especial Anna, Chico e Pri.

Aos novos amigos: do almoço de todo dia, das cervejas, dos encontros casuais, da terapia mútua e o das mudas orgânicas.

A quem sempre tão caprichosa e carinhosamente preparou os jantares mais gostosos, regados a ótimas conversas, muitas risadas, minha amiga logue/máster chef!!

Aos que estavam pertinho e hoje estão lá longe, aos que sempre estiveram lá longe, mas muito presentes... Do abraço apertado ao doce azedume...

Aos que surgiram com a suave brisa do mar, na "*vibe*" paz e amor...Aloha!!

Ao pessoal da Higeia pelas aulas e risadas: Lu por pegar pesado e não me deixar desanimar e Fabi, pelas conversas e pelos abraços sempre no momento ideal.

A toda a turma da pedagogia 2011: vocês são pessoas especiais.

Ao Flávio Renato pelas conversas "de adulto", carinho e amizade.

A Janaína Alves da Silva (Jana) pela nova e especial amizade, por todos os tropeços, sofrimentos, alegrias, trabalhos compartilhados, almoços saudáveis e "gordices" nos jantares...sem você tudo seria infinitamente mais difícil, gratidão!

E a pessoa mais que especial que esse curso me presenteou, Natalia Maria Pavezzi Dorta (Naty), por sua amizade pura e desinteressada, pela companhia na solidão, nas confusões e incertezas, pelas conversas infantis e sonhos adultos compartilhados, pela permissão de ser sua amiga, gratidão!!

Gratidão sempre!!



"Nós, homens do conhecimento, não nos conhecemos; de nós mesmos somos desconhecidos"

Friedrich Nietzsche

"...É bem verdade que nem a juventude sabe o que pode, nem a velhice pode o que sabe..."

" A vida é assim, está cheia de palavras que não valem a pena, ou que valeram e já não valem, cada uma que ainda formos dizendo tirará o lugar a outra mais merecedora, que o seria não tanto por si mesma, mas pelas consequências de tê-la dito."

José Saramago

Resumo

Esse trabalho de conclusão de curso visou apontar as principais mudanças recentes na pós-graduação e suas implicações na qualidade de vida docente. Para tal, foi realizada pesquisa exploratória em referências na forma de livros e em publicações periódicas indexadas no *Scielo* e *Web of Science*. Buscou-se enfatizar pesquisas publicadas na última década. O tema é de difícil delimitação, visto que a própria definição de qualidade de vida encontra diversos significados e depende de aspectos geográficos e culturais. Dessa forma, optou-se por selecionar os principais aspectos que circundam esse polêmico tema, sem nenhuma pretensão de esgotá-lo. Por meio das pesquisas realizadas pode-se constatar que há por parte dos gestores o entendimento de que a universidade deve atender aos requisitos produtivista. Assim, universidade e a pós-graduação, que em passado recente eram espaços do pensar e do desenvolver, passaram a ser um espaço de produção em série. Nesse cenário não basta a pesquisa pura e em longo prazo, mas sim a pesquisa rápida e direta diante da necessidade de publicar e de ser citado no meio acadêmico, para *pseudo* comprovação de que o estudo foi relevante. Como consequência, alguns trabalhos já apontam a relação entre o trabalho de docentes de universidades públicas e a saúde do professor. Acredita-se que o tempo tratará de nos apresentar de forma incontestante a relação deletéria entre a pressão produtivista e a qualidade de vida do docente.

Abstract

This work aimed to point out the major changes in post-graduation and their implications on professor's well-being. For this proposal, exploratory research was carried out using books and periodicals, indexed in *SciELO* and *Web of Science*. We tried to emphasize research published in the last decade. The subject is difficult to bound, as the definition of quality of life itself depends on geographical and cultural aspects. Thus, the main aspects that surround this controversial issue were selected, with no claim to exhaust it. It is pretty clear that university managers believe that the university must meet the productivist requirements. Therefore, university and undergraduate, which in the recent past were spaces of thinking, became a series production space. In this scenario it is not enough pure research and long-term, but the rapid and direct research. Also, some studies already show the relationship between the work of public universities and health issues. It is believed that the deleterious relationship between the productivist pressure and the teacher's quality of life will be quite evident in a near future.

Sumário

1 Introdução.....	5
1.1 Breve histórico.....	5
2 Metodologia.....	12
3 O tema	13
4. Objetivos.....	16
5 A pós-graduação e suas principais modificações.....	17
6. Sistema de avaliação atual e suas exigências.....	24
7. Implicações	27
8 Implicações do produtivismo levado ao seu limite: um exemplo do resultado da pressão excessiva.	33
9. Considerações finais	35
Referências Bibliográficas.....	38

1 Introdução

Nesse trabalho de conclusão de curso buscou-se apresentar as principais mudanças da pós-graduação no Brasil e suas implicações na qualidade de vida dos professores.

A motivação para tal tema deveu-se a atualidade e as recentes discussões acerca da carreira acadêmica dentro da universidade, na qual os docentes são submetidos às atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração.

O tema é de difícil delimitação, visto que a própria definição de qualidade de vida encontra diversos significados e depende de aspectos geográficos e culturais.

Dessa forma, optou-se por selecionar os principais aspectos que circundam esse polêmico tema, sem nenhuma pretensão de esgotá-lo. Invariavelmente, o tema passa pela recente forma de gestão da universidade, com ênfase na abordagem produtivista.

Julgou-se necessário, no entanto, iniciar o trabalho apresentando um breve histórico.

1.1 Breve histórico

A primeira universidade do continente Americano surgiu em 1538 em São Domingos, em 1553, foi inaugurada no México a segunda universidade. Depois, vieram as universidades de São Carlos (Peru), de São Felipe (Chile), Córdoba (Argentina) entre outras, enquanto que ao tempo da independência do Brasil havia em torno de 27 universidades na América espanhola e no Brasil, nenhuma. (Cunha, 2007).

Diversos são os argumentos utilizados por pesquisadores para explicar, ou tentar indicar, o surgimento tardio de uma universidade no Brasil.

Provavelmente o primeiro curso superior no Brasil, ocorreu no período colonial, em 1572, onde foram criados os cursos de Artes e teologia no colégio dos jesuítas da Bahia, porém, eles estavam mais voltados para a reprodução interna de seus quadros do que para fora. (Cunha, 2007). Também se criou no século XVIII, uma faculdade de Matemática.

Em 1638 o colégio do Rio de Janeiro começou a oferecer o curso de filosofia, em Olinda, no ano de 1687, começou a ser oferecido curso superior. No Maranhão, os cursos superiores foram iniciados em 1688 e do Pará em 1695, funcionando de forma complementar ao do Maranhão. Em 1708 foi criado o curso de filosofia em Santos e o de Teologia em Piratininga.

Em 1750 na cidade de Mariana, Minas Gerais, os jesuítas inauguraram o último dos cursos superiores criados por eles antes da expulsão (em 1759) do reino português e conseqüentemente do Brasil.

No período pombalino (século XVII) em 1759 com a expulsão dos jesuítas, houve uma desarticulação do sistema educacional escolar no Brasil. Para Fernando de Azevedo¹ *apud* Cunha 2007, o que sofreu o Brasil com a expulsão dos jesuítas, não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico (pag 52).

Todas as suas propriedades foram expropriadas e o destino desses foram os mais diversos. Alguns continuaram a abrigar instituições escolares, o colégio de Olinda passou para os franciscanos que fundou em 1798 o seminário. O do Rio de Janeiro foi transformado em hospital militar que funcionavam as “aulas” de anatomia e de cirurgia em 1908. O mesmo aconteceu ao colégio da Bahia.

Quanto ao ensino superior, o fechamento dos colégios jesuítas na Bahia, Recife, Olinda, Piratininga, Rio de Janeiro, São Luis, Belém e em Mariana, correspondeu à abertura de aulas de matérias isoladas e a criação de cursos superiores estruturados no Rio de Janeiro e em Olinda.

¹ AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. São Paulo, Melhoramentos. 1971.

No Rio de Janeiro, em 1776 foi criada pelos frades franciscanos uma faculdade nos moldes da reforma pombalina, que se destinava à preparação profissional de sacerdotes, mas era frequentada também por numerosos leigos que buscavam ilustrar-se. (ROWER², 1937, p. 187 *apud* CUNHA, 2007).

A partir de 1808, foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado, e especialistas na produção de bens simbólicos, como subprodutos, formar profissionais liberais.

O Brasil passou a ser sede da monarquia lusa de 1808 até 1820, a educação escolar sofreu os efeitos dos novos tempos, com a proclamação da independência. E foi nesse período que se formou o núcleo de ensino superior sobre o qual veio a ser edificado o que existe até hoje, ligado à sua origem por ampliação e diferenciação.

Apenas mais dois cursos de direito foram acrescentados após a independência. O ensino superior permaneceu praticamente o mesmo durante todo o império.

Destacam-se a criação da Escola Politécnica em 1874 no Rio de Janeiro e a Escola de Minas de Ouro preto em 1875.

Na transferência para o Rio de Janeiro da sede do reino português, introduziram no Brasil novas orientações, promovendo a secularização do ensino público.

Em 1980 surgiram duas modalidades de Ensino Superior, a Universidade de pesquisa e a Universidade de Ensino, que foi introduzida, de fato, em 1986 pelo GERES (Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior). Foi no decreto de 2.306/1997 que regulamentou o sistema Federal de ensino, de acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que introduz na classificação acadêmica das IES, a distinção entre universidades e centros universitários. (SAVIANI, 2010).

² RÖWER, Basílio. O Convento de Santo Antônio do Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes, 1937.

“[...] em verdade , os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa para viabilizar a expansão, e, por conseqüência, a "democratização" da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as universidades de pesquisa que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista.” (SAVIANI, 2010).

A partir de 1990 caiu o investimento nas instituições de ensino superior Federal, o que estimulou a expansão das instituições privadas, e em 1997 ficou evidente a política adotada pelo governo daquele período. (Saviani 2010). Mesmo admitindo o déficit do Ensino Superior, não houve maiores investimentos para aumentar o acesso dos jovens ao ensino superior, tendo como proposta para a expansão:

“[...] diminuir o gasto por aluno nos estabelecimentos públicos, da criação de estabelecimentos voltados mais para o ensino que para a pesquisa, da ampliação do ensino pós-médio e do estabelecimento de parcerias entre União, Estado e instituições comunitárias para ampliar, substancialmente, as vagas existentes” (BRASIL³, 1997, p.39 *apud* SAVIANI, 2010).

Um seminário realizado na Universidade Metodista de Piracicaba (SGUISSARDI, 1997) para tratar sobre as mudanças políticas, econômicas e sociais que vem se apresentando mundialmente, implicando assim, a “mudança ou redefinição do papel do Estado, por meio da privatização das estruturas estatais de produção e dos serviços de interesse social, dentre eles a educação” (Mazzilli, 1996), apresentou as discussões que vem acontecendo, tanto no Brasil, quanto em

³ BRASIL, MEC, INEP, Proposta para o Documento: Roteiro e Metas para Orientar o Debate sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília, 1997, 61 p.

outros países, no que se refere às questões da privatização e do mercantilismo, do controle, da medição da eficácia, e as implicações nas Universidades.

Segundo o trabalho de Vasconcelos (1996) da Universidade de Lille na França, as Universidades francesas “*estão enfrentando, desde os anos 60, uma crise devido ao aumento dos efetivos e à diversificação progressiva e suas finalidades*”. Ela também apresentou duas lógicas confrontantes, “*uma que orienta os estudos de forma pragmática e instrumental, visando obter resultados imediatos no mercado de trabalho e a que se apoia na cultura geral, produzindo conhecimentos, transmitindo o saber e preparando o estudante pra ocupar um lugar social e profissional relevante na sociedade*”.

Qualidade, mercantilização e produtivismo são algumas das palavras que vêm sendo muito utilizadas quando a tratar do assunto Ensino Superior. Muitas são as críticas a essa nova forma de ser a que vem se transformando o Ensino Superior no Brasil “[...] *A universidade, ..., está sendo transformada em instituição tutelada pelo capital e pelo Estado, tendo o mercado como mediador*”. (SILVA JR, 2013 p. 3).

São inúmeras as questões apresentadas por diversos autores em suas publicações, como a escassez de recursos destinados a educação, o controle do estado à liberdade acadêmica, a pressão para a produção, que são exigências das agências de fomentos, a competição gerada entre os pesquisadores dentro dessa concorrência aos recursos financeiros, e as consequências que são geradas aos profissionais que atuam nessas áreas. (SILVA Jr, 2013).

Pinto⁴ (2005) *apud* Silva Jr (2013) mostra que em 1995 os encargos financeiros da União evoluíram de 4% do Produto Interno Bruto (PIB), 10% em 2002 que foi mantida até 2005. Já a manutenção e Desenvolvimento da Educação oscilou em torno de 1% do PIB, com leve tendência de queda. O Estado transfere sua responsabilidade pelo financiamento educacional à naturalização do Fundo Público pelo Capital, herança do século XX. (SILVA Jr, 2013).

A regulação do mercado, no âmbito a educação superior, torna-se gestora, o estado como gestor, estabelecendo instrumentos jurídicos para conformação da

⁴ Silva, Eduardo Pinto e; Kato, Fabíola Bouth Grello; Rodrigues, Luciana; Monteiro, Rosana Batista; Martins, Tânia Barbosa. Os significados do trabalho do professor pesquisador na universidade estatal pública mercantilizada. Relatório Científico Parcial [Processo FAPESP n. 2009/08661-0]. São Paulo: [s.n.], set. 2010

identidade universitária, e avaliar, regular e controlar a liberdade acadêmica, essencial às atividades e à formação do professor/pesquisador das universidades estatais públicas (SILVA Jr, 2013), destaca o autor:

“[...] Isto é suficiente para deslocar o equilíbrio psíquico e psicossomático deste trabalhador, induzindo a sua grande maioria ao estresse e às doenças psicossomáticas daí decorrentes [...]” (SILVA Jr, 2013).

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) agência estatal que financia e induz a organização dos programas de pós-graduação, é também uma avaliadora:

“criando um sistema de controle de regulação de cada um deles e do espaço social que eles compõem no Brasil, e induzindo a formação de uma suposta elite de intelectuais gestores que, entre outras decorrências, se perpetuam em associações e órgãos semelhantes do governo relacionados à pesquisa e à pós-graduação. (SILVA Jr, 2013).

Para ilustrar o assunto sobre as implicações das mudanças na vida dos professores/pesquisadores, quanto às mudanças na pós-graduação no Brasil, foi realizada uma entrevista onde esses professores relatam suas experiências. É perceptível a angústia relatada por eles:

“[...] na pós-graduação o trabalho é muito mais pesado que na graduação [...] Por quê? Na hora que você admite um pós-graduando, você está celebrando com ele praticamente um contrato de que, se não houver sucesso, o fracasso é dos dois. Então, a orientação implica nessa responsabilidade (...). O aluno da pós-graduação, ele também se agonia e isso ele transmite para o orientador [...] A questão do financiamento: você realmente trabalha apertado [...], você é pressionado pelas agências, pressionado pelo aluno, é pressionado por você mesmo, porque cada

aluno em geral é sua responsabilidade.” (SILVA Jr, 2013, p 4).

Essas formas de avaliações, atribuições de notas e disponibilidade de verba acarretam em competições entre pesquisadores das mesmas áreas, aumento da pressão sobre professor, doutorandos, mestrando e alunos de iniciação científica, além da própria coordenação.

Ainda segundo Silva Jr, (2013) os que se doutoraram a partir de 1997 apresentam-se muito adaptados ao produtivismo acadêmico, à competitividade. Em relação a esse assunto, o autor acrescenta:

“É perceptível a expansão do número de doutores desta geração com esse perfil, processo que acentua a formação do professor/pesquisador “produtor de resultados” de estudos e pesquisas efêmeros – interessa sua posição dentro da área de investigação que é medida de forma quantitativa.” (SILVA JR, 2013, p. 5).

Essa mercantilização do trabalho tende a direcionar para “uma reprodução institucional mercantil e pragmática que nega a liberdade acadêmica, a autonomia universitária e conseqüentemente a identidade da Instituição universitária”, assim acontece também com as políticas públicas, no país e no exterior (SILVA, Jr, 2013).

2 Metodologia

Para este estudo foi realizada a pesquisa exploratória por meio de levantamento bibliográfico, que foi desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Assim, a pesquisa foi desenvolvida exclusivamente a partir de fontes bibliográficas, conforme apresentado em Gil (2000).

Foram consultadas referências na forma de livros que, conforme Gil (2000), constituem as fontes bibliográficas por excelência, especificamente os livros de leitura corrente, que abrangem as obras de divulgação que objetivam proporcionar conhecimentos científicos e técnicos.

Também foram parte dos estudos as publicações periódicas indexadas no *Scielo* e *Web of Science*, que são as editadas em fascículos em intervalos de tempos regulares ou irregulares, com a elaboração de vários autores, tratando de assuntos diversos, embora relacionados a um objetivo mais ou menos definido, visto que o autor supracitado considera que as revistas representam uma das mais importantes fontes bibliográficas.

Neste caso, foram analisados artigos que abordam a temática das mudanças na pós-graduação no Brasil e os impactos causados por essas mudanças na vida dos professores. Foi dada preferência para as publicações editadas na última década, no entanto, também foram consideradas as referências que atenderam aos termos precisos de busca, ou seja, com as palavras-chave constantes no título desse trabalho de conclusão de curso.

3 O tema

Dados divulgados em junho de 2009, indicam que o Brasil com suas universidades, ocupa o 13º lugar no ranking internacional de artigos publicados em revistas indexadas, tendo superado países como Rússia e Holanda. Em 2008, o número de artigos científicos publicados no Brasil foi de 30.451, em comparação com os 19.436 publicados em 2007 (Jornal do Comércio, 2009). Com esse aumento, o Brasil passa a contribuir com 2,12% dos artigos de todos os 183 países dos quais Estados Unidos, China, Alemanha, Japão e Inglaterra são os cinco primeiros colocados no ranking da produção científica, seguidos de França, Canadá, Itália, Espanha, Índia, Austrália e Coréia do Sul.

A ciência brasileira publica 55% do que é produzido em toda a América Latina, mas apesar desse crescimento, em termos qualitativos o Brasil está entre os 30 maiores e precisa melhorar, segundo o presidente da Capes Jorge Guimarães (Jornal da Ciência, 2010). Na publicação do *Scimago Institutions Rankings – SIR* (2010), o Brasil é o país com o maior número de participantes na classificação composta por todos os países da América Latina e Caribe. Nesse mesmo ranking a USP ocupa o primeiro lugar em produção científica, a UNICAMP é a terceira colocada e a UNESP é a quarta. Em maio de 2012 a Unesp foi ranqueada entre as melhores (99ª) universidades com menos de 50 anos pelo Times Higher Education.

Esses números enchem os olhos dos administradores na universidade, que os veem como resultado do progresso da instituição de ensino superior. No entanto, a consequência tem recaído sobre os docentes, que vivem tempos de pressão para publicação e formação de recursos humanos, custe o que custar.

Assim surgiu o interesse por esta temática de estudo, a partir dessa realidade, trazendo inquietações e reflexões diretas no meu dia-a-dia durante o tempo que

atuei na seção de pós-graduação. Tal vivência possibilitou conviver e perceber os processos recentes de mudança e suas implicações diretas na vida dos docentes, tanto nas exigências das agências de fomentos, quanto da própria instituição.

As consequências dessas mudanças são perceptíveis tanto no que tange ao volume do trabalho burocrático, quanto ao excesso de trabalho restrito ao docente, e mesmo em relação aos alunos que, por serem o último elo dessa cadeia, vivem diretamente as angústias dessas mudanças.

Assim, algumas questões vieram a mente: No que vem se transformando a Pós-graduação no Brasil? Que tipo de profissional/pesquisador ela vem formando? A que custo e para chegar aonde?

Todas as exigências têm por justificativa a busca pela excelência da pós-graduação. As universidades precisam ter o maior número de cursos com nota sete para obter o “*status*” de Universidade de excelência, que por sua vez atrairá maior recursos, implicando em maior número de alunos e maior número de publicações. Criar-se-ia, em tese, um círculo virtuoso capaz de manter o sistema em *modus perpetuo*.

Obviamente, buscar sempre pela excelência é algo positivo, oferecer o melhor para formar melhor. Entra, então, outra questão, para se alcançar a excelência em qualquer atividade, são necessárias condições ideais para realizá-lo. Investimentos financeiros, recursos humanos, recursos materiais, infraestrutura, entre outros. Sendo que, caso alguns deles não esteja adequado, alguém ou algo será sobrecarregado. A quem cabe a sobrecarga?

É perceptível que a política que atende as necessidades mercadológicas tem gerado uma mudança na “*identidade da instituição universitária e de seus professores [...] os professores estenderam-se para outros tempos de sua vida, invadindo a esfera pessoal e familiar*”, tal como aponta Barsotti (2011). O mesmo autor discorre que para atender a essas exigências mercadológicas, ser produtivo, orientar, publicar, dar aula, entre outras, têm fomentado na Universidade um ambiente de disputas entre os pares, entre programas e acaba sendo gerada uma nova cultura, aquela que:

“[...] o professor/pesquisador, por sua “própria vontade”, a fim de atingir as metas estabelecidas, aumenta em muitas horas seu trabalho semanal. E a universidade que “deveria ser o lugar privilegiado da desalienação”, promove justamente o oposto: por indução das políticas governamentais, “predomina o pragmatismo e, com ele, a utilidade alienante a que se submete grande parte dos professores” (BARSOTTI, 2011).

Sobre o livro de Sguissardi e Silva Junior Barsotti, 2011 acrescenta ainda sobre o que define de “cegueira branca” de parte significativa dos professores/pesquisadores na “crua realidade na nova Universidade em construção dos tempos FHC-Lula” que se preocupam em enriquecer seu currículo Lattes e cumprir à exaustão os “deveres de ofício” e comenta: *“é urgente [...] desvelar a mente, ler, refletir e tomar consciências da gravidade das questões denunciadas pelos autores”.*

Dessa forma, esse trabalho de conclusão de curso buscará reunir os principais aspectos dessa nova realidade produtivista na universidade, com foco nas implicações diretas do trabalho do docente de ensino superior.

4. Objetivos

O objetivo deste trabalho foi apresentar as principais modificações na pós-graduação no Brasil e suas implicações na qualidade de vida dos professores da pós-graduação.

5 A pós-graduação e suas principais modificações

Consta em Gomes e Vilela (2003) que a pós-graduação no Brasil teve início nos anos 60, formalmente em 1968 a partir da reforma do ensino superior. O modelo de pós-graduação no Brasil, conceituado por Newton Sucupira que elaborou o parecer 977, seguiu o modelo norte-americano, porém sofreu influências tanto da norte americana, como da europeia, que, segundo Saviani (2010), proporcionou um modelo de pós-graduação mais rica, pois promoveu a fusão entre o sistema organizacional articulado (modelo Norte –Americano) e o empenho em garantir um a densidade teórica satisfatório (modelo Europeu).

Com objetivos diferenciados, em 1951 foram criados o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Pessoal de nível superior (CAPES), ambas com nomenclatura diferentes, Conselho Nacional de Pesquisas e Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, respectivamente. O CNPq foi criado para responder pelas atividades na área de energia nuclear e promover a capacitação científica e tecnológica nacional e a CAPES, segundo Carlos Benedito Martins (verificar citação correta), o objetivo principal da Capes era garantir a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visavam ao desenvolvimento econômico e social do país naquele momento e que para isso, segundo Martins (ano) a CAPES:

“assumia as tarefas de promover o estudo das necessidades do país, mobilizar os recursos existentes para o oferecimento de oportunidades de treinamento

para suprir as deficiências identificadas; promover o aproveitamento das oportunidades de aperfeiçoamento oferecidas por programas de assistência técnica e por acordos bilaterais firmados pelo governo brasileiro, e promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamento e estudos pós-graduados” (MARTINS IN FERREIRA E MOREIRA, 2001:296-297).

Em 1953 a CAPES passa a ter um programa universitário, que contrata docentes estrangeiros visitantes, apoio a cooperação institucional, concessão de bolsas e apoio a eventos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

Foi no governo de Juscelino Kubistchek que o capital internacional se instalou no Brasil, trazendo suas fábricas, gerando empregos e a necessidade de reorganizar o ensino, principalmente na ciência e tecnologia. (ROMÊO, ROMÊO e JORGE, 2004). Foi também, no final desse governo que uma grande quantidade de universidades federais foi criada, porém sem tradição e sem conseguir organizar de forma orgânica ensino e pesquisa.

Durante o período do regime militar, o governo optou por uma educação vinculada ao desenvolvimento econômico, o que favoreceu tanto a graduação quanto a pós-graduação, que foi reforçada e financiada, entre os financiadores estavam o Banco nacional do Desenvolvimento (BNDE), Fundo tecnológico (Funtec), criado pelo BNDE, Financiadora de estudos e projetos (Finep) que financiava o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT). (ROMÊO, ROMÊO e JORGE, 2004).

Ainda segundo os autores acima mencionados, nesse período foi criada a Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968), que fixou normas para a organização e funcionamento do ensino superior. Com a economia expandida, houve um aumento na demanda por empregos que exigiam diversos níveis de habilitação, porém não foi suficiente para resolver o problema. O período do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso foi marcado pelo avanço numérico na educação, principalmente na criação de centros e universidades privadas. Já o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva trouxe como promessa a elaboração de novas pesquisas para o setor educacional, principalmente na esfera da pós-graduação.

Assim, pode-se dizer que as modificações sofridas pela pós-graduação no país foram norteadas, principalmente por interesses políticos. No período militar, o ensino superior sofreu uma modernização, voltada às áreas de segurança e desenvolvimento. Os principais pontos da reforma universitária, segundo Barros (1998) se resumem conforme segue:

“na departamentalização, em substituição às unidades acadêmicas estanques, para maximizar o uso de recursos, instalações e recursos humanos; a matrícula por disciplina ou regime de créditos, no intuito de minimizar os custos de capital e de recursos humanos; a criação de ciclos de estudos básicos, para suprir deficiências na formação discente; o vestibular unificado por região em relação a uma mesma área do conhecimento de forma a, em conjunto com a adoção do ciclo básico, unificar o acesso ao ensino superior no sentido de evitar a ociosidade de vagas (o vestibular passaria a ser um concurso classificatório, passando o ingresso a ser feito de acordo com a classificação); a criação das licenciaturas e, finalmente, a institucionalização da pós-graduação.” (ROMÊO, ROMÊO e JORGE, 2004).

Conforme apresentado em Romêo, Romêo e Jorge (2004) o objetivo da pós-graduação, na reforma universitária, era o de qualificar professores para o ensino superior, capacitar pessoal para atuar nos setores público e privado e estimular a produção de conhecimento científico vinculado ao desenvolvimento do país. Os processos pelos quais passou a pós-graduação estão vinculados às interferências dos interesses do estado, como podemos constatar:

“Os primeiros passos em torno da institucionalização da pós-graduação no Brasil, apesar das claras preocupações da década de 30, foram dados com a criação de órgãos que até hoje são responsáveis pelo desenvolvimento da pesquisa no Brasil. A história da Capes e do CNPq se confundem com a história da pós-graduação, principalmente nos momentos de maior institucionalização desta pelo governo militar.” (ROMÊO, ROMÊO e JORGE, 2004).

Durante o período de redemocratização e, conseqüentemente, de reorganização do Estado, o que se esperava de órgãos como CNPq, subordinada ao Ministério do Planejamento, cujo papel primordial era o de formador de recursos humanos para a área de ciência e tecnologia, era que continuasse com sua função primordial, fato não ocorrido, como argumentado por Barros:

“A emergência de novos atores institucionais na área de C&T necessariamente trouxe reflexos para a atuação do CNPq. Ao que parece, não ocorreu perfeito entendimento entre MTC e CNPq para delimitação de seus papéis, tendo o primeiro preterido suas atribuições como novo coordenador de política de C&T em favor de um conjunto de medidas para áreas consideradas estratégicas (Biotecnologia, Informática, Química Fina, Mecânica de Precisão e Novos Materiais). Esse esvaziamento de funções, associado à ausência de novas diretrizes para o CNPq, teve como resultado mais visível uma certa perda de sua identidade institucional, o que lhe privou da vigorosa atuação de anos anteriores” (BARROS, 1996 p.82).

A Capes tinha a função de formação de pessoal de alto nível em todas as áreas do conhecimento. Em 1964 sua nomenclatura foi alterada para a atual e ela passa a ser subordinada ao Ministério de Educação e cultura e orientada por um

conselho deliberativo, diminuindo a participação do corpo técnico da agência (ROMÊO, ROMÊO e JORGE, 2004).

Os autores acima mencionados apresentam ainda que no ano de 1974, mais uma vez, a agência sofre nova modificação, sendo criado o Conselho Técnico Administrativo (CTA), que substitui o Conselho deliberativo, tendo como atribuição propor linhas de atuação em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG).

O I PNPG, implementado em 1975, tendo nesse período 50 instituições de ensino superior, sendo 195 cursos de mestrado e 68 de doutorado, sugeriu a criação das Pró-reitorias de pesquisas e da pós-graduação (GOMES, N.S.; VILELA, 2003).

No ano de 1982 a CAPES assume efetivamente o papel de agência fomentadora de programas de pós-graduação. Ela passa a analisar os credenciamentos dos cursos de pós-graduação e participou da revisão das normas do funcionamento da pós-graduação, que resultou o parecer nº 05 do CFE.

Para II PNPG o objetivo era avaliar a qualidade do ensino superior, tendo como propostas a participação da comunidade científica nas decisões sobre a política de pós-graduação e no processo de avaliação, assim como o de adequar os programas às necessidades do país, vinculando ensino e pesquisa com tecnologia e o setor produtivo. A implantação da avaliação foi muito bem sucedida tornando-se rotineira e a CAPES passa a assumir um papel importante na condução da política da pós-graduação brasileira (ROMÊO, ROMÊO e JORGE, 2004). Ainda, os autores afirmam que os PNPGs contribuíram para a institucionalização das bolsas de auxílio e para a ampliação das comissões avaliadoras com participação da comunidade científica. A CAPES chegou a ser extinta durante o governo de Fernando Collor de Mello, mas a mobilização da comunidade científica e do MEC garantiu a sua reabilitação.

Bianchetti e Valle (2014) acrescentam ainda que os programas de pós-graduação passaram por mudanças em sua estruturação, nos anos 1990, que afetaram a produção do conhecimento, assim como dos próprios pesquisadores, destacam-se o período de duração do curso, 2 anos para mestrado e 4 para doutorado. A forma de avaliação homogênea, sem considerar as particularidades de cada área. A mudança de curso para programa. A avaliação trienal com consequências de recompensas e punições, tais como concessão de bolsas, auxílio,

etc. A mudança de objetivo da capes que era formar professores para pesquisadores.

Para Lüdke (2005), quanto a educação brasileira, incluindo a pós-graduação diz que a educação brasileira é resultado de "influências cruzadas", tanto na constituição quanto na expansão, particularmente advindas da França e dos EUA.

Em 1997 a CAPES torna-se, segundo Junior, Ferreira, Cato (2013) a agência reguladora da pós-graduação brasileira, onde a CAPES justifica-se pela necessidade de formação e de criação de um sistema de pós-graduação mais produtivo, regulado e flexível, para orientar e reorientar suas pesquisas e a produção de conhecimento. Os cursos de pós-graduação abrangem as modalidades *Lato Sensu* (Especialização), *Stricto Sensu* (Mestrado, Mestrado Profissionalizante, Doutorado e Pós-doutorado).

Os cursos na modalidade lato sensu só são reconhecidos pelo MEC aqueles com carga horária mínima de 360 horas, e esses cursos não são avaliados pela CAPES. O mestrado, mestrado profissionalizante e Doutorado são definidos por lei, já o pós-doutorado não. Os cursos stricto sensu sofrem avaliação da CAPES.

Segundo a LDB/96 "*pós-graduação é condição essencial e obrigatória para o exercício do magistério superior, podendo ser reconhecido como título para esse fim o "notório saber", desde que reconhecido por uma universidade com curso de doutorado em área afim*".(BRASIL, 1996).

Quanto ao reconhecimento dos cursos, cabe ao MEC, tanto na graduação, quanto na pós-graduação. Já a avaliação dos cursos de pós-graduação stricto sensu, são atribuições exclusivas da CAPES.

A avaliação leva em consideração o espaço físico das instituições, a qualidade de suas instalações, a consistência da proposta do programa, o corpo docente, as atividades de pesquisa, as atividades letivas, a relação percentual entre orientandos e orientadores, o vínculo da dissertação com a área de pesquisa, a qualificação das bancas examinadoras e a produção intelectual de professores e alunos. Nos cursos de mestrado profissionalizante, a produção técnico- profissional decorrente de pesquisa, extensão e serviços, é especialmente valorizada (Portaria n.º 80/98).

Antes as notas eram dadas por conceitos A, B, C e à partir de 1998 são atribuídas notas de 1 a 7. A recomendação/reconhecimento da CAPES é dada aos

cursos com nota mínima 3 nas avaliações. Vale mencionar que programas com nota 3 não tem direito ao oferecimento de curso em nível de doutorado.

6. Sistema de avaliação atual e suas exigências

A Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES), é avaliadora oficial dos programas de pós-graduação no Brasil, os objetivos da avaliação são: “a certificação da qualidade da pós-graduação Brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa) e a identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

Os critérios de avaliação da capes levam em consideração: “proposta do programa; corpo docente; corpo discente, teses e dissertações; produção intelectual e inserção social. As avaliações destes eixos estão descritos nos respectivos documentos de área. Mas a cada nova avaliação, em função dos aprendizados de cada processo, esses cinco eixos são atualizados, modificados e aprimorados.”.

Aos docentes a avaliação leva em conta a categoria no qual ele é inserido, permanente, colaborador ou visitante, que são definidos na Portaria CAPES nº 174, de 30 de dezembro de 2014 (BRASIL, 2014) como, “I - docentes permanentes, constituindo o núcleo principal de docentes do programa; II - docentes visitantes; III - docentes colaboradores.

Neste caso, o foco serão os docentes da categoria permanente.

Os docentes permanentes são aqueles que constituem o núcleo principal de docentes do programa e que se encaixam nos critérios da portaria 174/2014, tais como: “I - desenvolvam atividades de ensino na pós-graduação e/ou graduação; II - participem de projetos de pesquisa do PPG; III - orientem alunos de mestrado ou doutorado do PPG, sendo devidamente credenciado como orientador pelo mesmo e pela instância para esse fim considerada competente pela instituição;”.

No artigo 3º da portaria 174/2014 pode-se ler: “A atuação como docente permanente poderá se dar, no máximo, em até 3 (três) PPGs.; na alínea III- A

atuação do docente permanente resultante da combinação deverá ser limitada, na soma dos até 3 (três) PPGs, em no máximo 40 horas semanais.”.

O artigo 4º refere-se sobre a avaliação dos docentes permanentes:

“ Para efeitos da avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação realizada quadrienalmente pela Capes, deverá ser observada, em relação aos docentes permanentes a seguinte diretriz: os docentes permanentes, caracterizados como tais pelo Art. 2º desta portaria, devem ter, majoritariamente, regime de dedicação integral a uma instituição admitindo-se que parte não majoritária desses docentes tenha regime de dedicação parcial.

I - A estabilidade, ao longo do quadriênio, do conjunto de docentes declarados como permanentes pelo PPG será objeto de acompanhamento e de avaliação sistemática pelas coordenações e comissões de avaliação de área e pela Diretoria de Avaliação;

II- Por ocasião dos acompanhamentos e avaliações dos PPGs, será requerido dos mesmos as justificativas das ocorrências de credenciamentos e descredenciamentos, ano a ano, dos integrantes dessa categoria de acordo com as regras bem definidas que devem constar obrigatoriamente nos respectivos regimentos. (Brasil, Portaria 174/2014).

E no artigo 6º sobre a pontuação: “A pontuação da produção intelectual dos docentes permanentes, entre os PPGs dos quais participa, será definida em cada área de avaliação, atendidas as diretrizes que possam ser estabelecidas na grande área de conhecimento e pelo Conselho Técnico e Científico da Educação Superior (CTC-ES), bem como aquelas emanadas da Diretoria de Avaliação.

Na plataforma de avaliação da CAPES, hoje atualizada e denominada Plataforma Sucupira, produção acadêmica seria: “os trabalhos exigidos para a conclusão das atividades de pós-graduação, assim como as produções intelectuais que derivaram dos projetos de pesquisa do PPG” (CAPES, 2014).

Sendo produção intelectual uma denominação mais genérica que aborda as produções Bibliográficas, técnica/tecnológica e artística, abrangendo diferentes tipos de produção, como livros e artigos publicados em periódicos.

No sitio da CAPES há também uma publicação do diretor sobre os critérios de avaliação

(http://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_10_08_07.pdf),

onde ele definiu e explica suas intenções.

Na justificativa para minimizar a fama de produtivista, tema muito ressaltado neste trabalho, ele defende que “*Evidentemente, só podemos saber da produção Científica quando ela é publicada.*”, “*Publicar é então o meio de difundir a produção, de socializá-la.*”.

Há ainda o fator de impacto das revistas onde são publicados os artigos, além das exigências das publicações, o docente deve preocupar-se em qual revista ele conseguirá publicar, e se essa revista tem um bom *Qualis*/fator de impacto. Quanto a isso o diretor argumenta que, alguns trabalhos são publicados, e mesmo tendo sido uma boa pesquisa, ele pode não contribuir “*para constituir uma comunidade científica, não apenas a qualidade de artigos isolados*”.

Como experiência vivida na pós-graduação, incluindo o preenchimento das plataformas de avaliação da capes, o docente participa desse processo com a formação de recursos humanos e a publicação em conjunto com alunos. Esse critério de publicação aluno/orientador é considerado fator de maior valor na avaliação. Alguns programas, para alcançar pontuação que poderá proporcionar uma boa avaliação, têm-se adotado critérios para conseguir que aluno e orientador publiquem juntos, como exigir para qualificação a publicação de artigo após o ingresso no programa, aumentando as possibilidades dessa publicação conjunta. Alguns programas também exigem para conclusão do mestrado e/ou doutorado, na entrega dos documentos finais para a defesa, o documento de comprovação de submissão de um artigo em conjunto com orientador. Essas medidas contribuem para que os docentes orientem suas pesquisas em tempo curto e em temas que rapidamente se convertam em publicações. Aumenta assim o compromisso docente com a publicação rápida de suas pesquisas.

7. Implicações

As universidades, em especial a pós-graduação no Brasil vem buscando um espaço no cenário internacional relevante. Isso modificou a rotina da universidade, tornando-a obcecada e focada no cumprimento das exigências avaliativas, nas metas estabelecidas para o cumprimento das “planilhas avaliadoras” entre outras.

Isso afeta diretamente a vida dos professores nas universidades, considerando os novos horizontes a que estão sendo submetidos, tais como a avaliação docente.

Termos como produtivismo acadêmico, improdutivismo, precarização do ensino e pesquisa, problemas de saúde, estão entre os mais discutidos atualmente.

Isso se dá pelas novas exigências de produção. Um professor para ser produtivo, manter-se na pós-graduação deve ter um alto número de artigos publicados, orientar alunos de graduação e pós-graduação, além das aulas, projetos, captação de recursos, administração entre outros.

O principal critério avaliativo vem a ser a quantidade de publicações (principalmente artigos científicos) dos professores, critério também utilizado para a captação de recursos para projetos, participação em eventos, entre outros.

A cobrança para que o professor publique é grande, e aqueles que não se encaixam nesse perfil “produtivo”, sofrem retaliações, tanto dos órgãos de fomento que, quando aplica esse critério como forma de seleção já está discriminando, quanto mesmo dos próprios colegas, que, impregnados por essa filosofia produtivista, muitas vezes sem ao menos perceber as diferenças de áreas, forma de pesquisa, entre outras, desqualifica, satiriza o próprio colega.

Isso tem fomentado uma busca desenfreada pela publicação, independente do compromisso ético em ter participado daquela produção, muitas vezes e somente para isso, e os meios para alcança-los são os mais diversos e nem sempre éticos.

Observa-se o “coleguismo” produtivo, incluindo no artigo ou projeto o nome de pessoas que, de fato, não contribuíram com o trabalho.

Para Monteiro et al., (2004) quem tem seu nome indevidamente incluído como um autor assume a responsabilidade sobre o que está escrito, mas aparentemente os benefícios superariam os riscos e estes pesquisadores podem levar vantagem indevidamente na disputa pelos recursos disponíveis para pesquisa. Surge então outra questão, a do jogo da disputa da produção e captação de recursos.

Para um avaliador de artigo para revista, é difícil saber quem realmente participou do artigo, para minimizar esses problemas, algumas revistas usam critérios para submissão de artigos, tais como limite de autores, ou mesmo, cada autor dizer qual foi a sua contribuição.

Além dessas questões éticas, as mudanças na pós-graduação no Brasil têm acarretado na precarização do trabalho docente e na própria pesquisa.

Sguissardi, Silva Júnior(2009) defendem que o movimento reformista na esfera educacional é parte das mudanças da racionalidade capitalista propiciadas pela mundialização do capital, e que esse movimento não considera as questões particulares de cada país.

Na reforma educacional brasileira, Sguissardi, Silva Júnior(2009), defendem que: “a reforma promoveu mudanças na identidade da instituição universitária e de seus professores. Essas mudanças forjaram a emergência de uma "nova" universidade e as consequências disso para os professores estenderam-se para outros tempos de sua vida, invadindo a esfera pessoal e familiar. Essa extrapolação foi um de seus principais prejuízos.” E que essa radical mudança da identidade da universidade promove continuamente um acréscimo do trabalho imaterial produtivo (pesquisa aplicada) do professor.

Os autores apontam que isso garante as boas notas dos programas, pois os professores, que querem fazer um bom trabalho, fazem de tudo para atingir as metas estabelecidas, aumentam as horas trabalhadas. A universidade que seria o local de desalienação acaba promovendo o contrário.

Isso já vem afetando os próprios cursos de pós-graduação, em muitos programas de mestrado, por exemplo, há a exigência da entrega de um artigo no final do curso. O que acarreta logo no início da carreira acadêmica, esse pressão pela produção.

O fator tempo têm sido pauta importante nessas discussões quanto as modificações das exigências relacionadas à Pós-graduação. Segundo depoimentos citados no trabalho de Bianchetti, Valle(2014), os entrevistados afirmam: “tornamos especialistas em amontoar fragmentos”; “requeentamos diferentes versões do mesmo texto” e “estamos vivendo um tempo em que o sábado ainda é sexta-feira e o domingo já é segunda-feira”.

O artigo de Bianchetti, Valle(2014) ressalta a concordância de que a globalização das tecnologias digitais, proporcionou diversas vantagens, como encurtar distâncias, orientar à distância, dentro outros. O problema seria então, conforme elas descrevem, a invasão do espaço-tempo dos orientadores, interferindo na sua vida pessoal, no trabalho por serem solicitados a qualquer hora e lugar.

Além desses aspectos as autoras ressaltam a questão da competitividade entre os pesquisadores e os programas de pós-graduação.

A contradição desses “novos tempos” está justamente na questão do tempo. A universidade que sempre utilizou o tempo como seu aliado, quando é com ele que se pode pensar e repensar uma ideia, uma pesquisa, que é onde se pode pesquisar algo que não vai dar certo, pois o objetivo é experimentar, buscar, tentar, e não somente apresentar dados, resultados, numa velocidade fabril. Como máquinas produtoras.

Os próprios professores manifestam sua consciência quanto a essas questões, algumas vezes satirizando, como apresentado nos depoimentos do artigo: “Lattes, Lattes meu, existe alguém mais produtivo do que eu”; “estamos submetidos ao efeito bonsai”; “engenharia acadêmica”; “linha de montagem de textos” entre outras.

Conforme Fernández Liria e Serrano García (2009, p. 14), “isso fez com que, para salvar seu emprego e seu salário, os professores começaram a trabalhar mais no *marketing* do seu currículo que nas suas aulas e em suas pesquisas”. (Bianchetti;Valle, 2014).

A prova de que “qualquer padecimento deixa de o ser quando se converte em um hábito” (ANDRÉIEV, 2009, p. 23), está na conclusão desse trabalho, quando constatado que progressivamente, os Programas e seus respectivos pesquisadores foram acomodando-se às mudanças e à política indutiva da CAPES.

Bianchetti e Valle (2014) citando BOURDIEU, 1984:

“a pós-graduação está marcada pela Atenção imediata ao imediato, que isola o momento crítico e acentua a diferenciação, quando se deveria estar lutando para "escapar à alternativa da 'ciência pura', totalmente livre de qualquer necessidade social, e da 'ciência escrava', sujeita a todas as demandas político-econômicas".
(BOURDIEU, 1984)

Para Machado e Bianchetti (2011) no artigo intitulado “(Des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador”:

“a eleição de Educação, Ciência e Tecnologia como centrais para promover progresso econômico e social reduziram a Universidade, predominantemente, à executora e refém, não autônoma. Enquanto é o capital que precisa do conhecimento gerado pelos trabalhadores-pesquisadores para reproduzir-se, estes vivenciam a intensificação e alienação do seu trabalho; tal dependência aponta para o desafio de exercer seu poder.” (MACHADO E BIANCHETTI, 2011)

Em 1990, com as mudanças trazidas pela CAPES, a esteira de produção tinha sido implantada e os intelectuais-operários passaram a viver no regime do tempo de urgência (CUNHA; LAUDARES, 2009).

O produtivismo acadêmico em ritmo de *Tempos Modernos*, segundo os autores, “transformou os intelectuais em estressados, medicados, eficientes operários de alto padrão, seres "sem tempo" para a principal atribuição: analisar com rigor crítico a complexidade dos processos em curso (naturais ou sociais), possibilitando descortinar a lógica subjacente que comanda o espetáculo da história.”

Para os autores as exigências atuais no cenário universitário, principalmente na PG nem mesmo “deuses dotados de ubiquidade poderiam satisfazer”. Sabe-se que não é possível satisfazer a todas as demandas sem nenhuma consequência, como fato, algumas delas são problemas de saúde física, tais como pressão e colesterol altos, infartos, tendinites, problemas de memórias etc.

O tema produtivismo e a relação com a qualidade de vida dos professores têm obtido interesse não somente dos docentes, mas dos próprios alunos.

O Professor Paulo Gajanigo, da Universidade Federal Fluminense, publicou um trabalho onde fala sobre sua experiência quanto às questões do produtivismo acadêmico, onde ele relata suas percepções sobre esse universo.

Paulo definiu sua estratégia para publicar artigos na época do seu doutorado, percepção obtida após tentativa de concurso para professor, tendo apenas dois artigos publicados do mestrado, como “ciência salame”. Aqueles recortes em forma de artigos. Caminhando nessa direção, uma das consequências é a publicação de trabalhos que nem o próprio pesquisador acha tão relevante.

Outro fator que chama a atenção no relato do professor está na seguinte frase: *“Eu deixei de acreditar que no doutorado poderia desenvolver uma pesquisa livre, ou seja, que pudesse caminhar no ritmo da apreensão do objeto e comecei a achar que na vida pós-concurso eu poderia de fato realizar isso”*.

Ele ainda apresenta inúmeras questões relacionadas às questões burocráticas, falta de pessoal e o tempo que dispende realizando atividades administrativas, além das atividades de docência.

Tudo isso acarreta uma “normalidade” na exclusão da própria vida pessoal. Habitua-se ao excesso de trabalho, sendo natural não ter tempo para a família, para o descanso, causando assim, conforme Sguissardi, Silva Júnior (2009), *“o estranhamento em relação a si que a prática universitária vem promovendo em seus docentes.”*.

Lima e Lima-filho (2009), apresenta resultados de pesquisa em que abordaram a temática do processo saúde-doença do trabalhador docente. Eles contataram que *“Os problemas associados à saúde física, à saúde mental e às doenças relacionadas ao trabalho, respectivamente, mais citados pelos entrevistados, estão associados à sobrecarga ocupacional”*.

As doenças vão desde a lesão por esforço repetitivo (LER), tendinite e dores na coluna cervical, a sintomas psicossomáticos, cansaço mental, estresse,

ansiedade, esquecimento, frustração, nervosismo, angústia, insônia e depressão. (LIMA e LIMA-FILHO, 2009).

A elevada manifestação sobre problemas relacionadas a saúde mental, chamou a atenção dos autores mencionados no parágrafo anterior, que propõem novas pesquisas sobre a saúde dos docentes no âmbito das universidades.

Fidalgo (2010) menciona que a pressão que o professor tem se submetido altera a forma como ele vive, a saúde e a estabilidade física, mental e emocional. Dessa forma, a autora aponta que crescem o número de afastamentos por motivos de saúde nos quadros da universidade, no caso a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Isso, pois segundo a mesma autora, o contexto e as circunstâncias em que os professores desenvolvem suas capacidades físicas, intelectuais e emocionais para garantirem a produtividade docente, podem levar a uma demanda excessiva do funcionamento fisiológico e psicológico destes profissionais.

A síntese dos resultados apresentados por Fidalgo (2010) a levaram a algumas conclusões importantes, dentre as quais a de que os professores têm se sentido constantemente pressionado por vários aspectos, no cotidiano do trabalho e da vida alheia a este. Ainda, a autora aponta que a vida tumultuada tem levado ao adoecimento precoce do docente, especialmente do professor pesquisador, visto que as demandas e exigências sobre estes são mais intensas. A questão do *status* do trabalho acadêmico, se por um lado traz benefícios e abre portas na esfera acadêmica, por outro, também acaba por aprisionar o professor, pois esse busca sempre alcançar novos espaços, visto que as referências de produtividade mudam rapidamente.

8 Implicações do produtivismo levado ao seu limite: um exemplo do resultado da pressão excessiva.

A importância dada a pesquisa científica, em detrimento das demais atividades docentes, foi levada ao seu limite. O produtivismo exacerbado com ênfase no número de produções científicas já tem mostrado seus reflexos, e não são positivos.

Em artigo publicado em 17 de janeiro de 2015 no jornal folha de São Paulo, no caderno Tendências e Debates, sob título “Produção científica e lixo acadêmico no Brasil”, as consequências do modelo de produtivismo à moda brasileira foi apresentada. Trata-se de uma avaliação de artigos publicados na *Nature*, periódico especializado em ciência.

De acordo com essa reportagem, apenas 1% dos artigos brasileiros são publicados em periódicos de excelência. A reportagem também aponta sobre a eficiência dos recursos aplicados em pesquisa no Brasil. Os dados apontam que, dentre os 53 países avaliados, o Brasil amarga a 50ª posição. No período avaliado, o Brasil gastou US\$ 44,78 milhões por artigo publicado, enquanto o Chile, por exemplo, gastou US\$ 2,8 milhões. Ou seja, “A academia brasileira, isto é, universidades e institutos de pesquisas produzem mais pesquisa de baixa do que de boa qualidade e as produz a custos muito elevados.”. A reportagem aponta como causas o modelo de contratação, plano de carreira e a burocracia.

Em artigo publicado em janeiro de 2015, Volpato comenta sobre os dados apresentados na reportagem da Folha de São Paulo. Segundo o autor, o ambiente anticientífico e altamente corporativista do Brasil está ruindo a levando a ciência brasileira. O autor comenta sobre os erros da mais diversa ordem encontrados em artigos nacionais, demonstrando que além dos autores os próprios revisores e editores não têm propriedade para o trabalho que exercem. Segundo Volpato, o

valor do investimento brasileiro em ciência é bastante razoável, não justificando a baixa qualidade da ciência brasileira. Ao final o autor acrescenta:

“Temos, urgentemente, que parar com essa disseminação de ciência de baixa qualidade e começarmos a reestruturar nosso sistema científico. Há muito dinheiro jogado fora nessa ciranda científica.”
(VOLPATO, 2015)

A pressão levada ao extremo faz alguns docentes fraudarem dados científicos, como foi o caso de Denis de Jesus Lima Guerra exonerado da UFMT em janeiro de 2014. O docente forjou onze artigos científicos publicados na *Elsevier*, maior editora científica do mundo. A falsificação da pesquisa também ocorre em outros países, onde a pressão para publicação de resultados é igualmente elevada. Em reportagem publicada em janeiro de 2014 pelo jornal Folha de São Paulo no Caderno Ciência foi apresentado que as revistas de acesso livre, que cobram pela publicação de artigos, são as principais fontes de artigos forjados.

A discussão sobre a qualidade da pesquisa brasileira vai muito além, todavia extrapola o escopo desse trabalho de formatura. Serve, no entanto, para ilustrar que muita coisa pode estar errada na organização do trabalho na Universidade, em especial na cobrança produtivista, que tanto vem sendo discutida no ambiente acadêmico.

9. Considerações finais

A crescente evolução da pós-graduação no Brasil veio sempre norteada pelos interesses do Estado. As imposições visando o produtivismo acadêmico inseriu na vida do professor universitário uma angustiante batalha contra o tempo. Sobram tarefas, faltam estruturas e tempo.

E nessa batalha vê-se de tudo, profissionais adoecendo, famílias sendo desfeitas, questões éticas sendo deixadas “de lado” e a qualidade daquilo que se produz, numa corrida desenfreada para cumprir as metas.

O sistema avaliativo, mesmo que justificado pela diretoria da CAPES como não produtivista, talvez não pela intenção, mas sim pelos fatos, acaba por fomentar essa desenfreada corrida pela produção.

Um sistema universitário confuso, ambíguo e contraditório vem se configurando através desse novo cenário.

Vale ressaltar que, o produtivismo é fruto das políticas educacionais para atender as demandas do Estado, que, como observado nas pesquisas, vem alterando as suas funções baseada no mercantilismo, acarretando na vida dos professores uma mudança de paradigmas, um processo de metamorfose cruel, pois não considera as diferenças entre as áreas de estudos acadêmicas, homogeneizando os critérios de avaliação, gerando angústias e uma busca desenfreada para atender a tais exigências, surgindo um novo tipo de classe de trabalho, os “intelectuais-operários ou operários de alto padrão”, assim classificados por alguns autores.

A pós-graduação que inicialmente tinha um objetivo de formar professores passou a objetivar a formação de pesquisadores produtivistas e pasteurizados. Tal modificação se deu diante a necessidade do governo em atender as novas demandas do mercado, as necessidades numéricas produtivistas.

A universidade e a pós-graduação, que em passado recente eram espaços do pensar e do desenvolver, passaram a ser um espaço de produção em série. Nesse cenário não basta a pesquisa pura e a longo prazo, mas sim a pesquisa rápida e direta diante da necessidade de publicar e de ser citado no meio acadêmico, para *pseudo* comprovação de que o estudo foi relevante.

O excesso de atribuições e exigências para a permanência do docente na pós-graduação têm acarretado problemas que vão além da esfera profissional, como as questões éticas, ela invadiu a área da vida pessoal e, conseqüentemente da saúde.

Não existem muitos estudos que abordem o tema das condições de trabalho e saúde dos docentes, ainda menos no âmbito universitário. Esse tema tem sido há pouco tempo pauta das pesquisas, e ela vem ocorrendo através dos próprios docentes que vivem todas essas questões.

Lima e Lima Filho (2009) descreve essa situação que se iniciou na década de 60, onde os professores estão nas mesmas condições dos trabalhadores das fábricas, considerando que a função da escola transformou-se em formar trabalhadores. Aluno é produto e a escola instituição produtora da força de trabalho.

O impacto na vida desses professores estende-se a saúde, quando desenvolvem transtornos físicos e psíquicos, pois os sofrimentos vêm da insatisfação no trabalho. Esse impacto é maior em algumas áreas, em outras, aquelas que atendem aos anseios do mercado, são áreas onde as condições de estruturas, satisfação dos docentes é melhor.

Sendo assim, vale (re) pensar as palavras de Newton Duarte:

“Não se trata de afirmar que publicar artigos seja algo em si mesmo ruim. Trata-se, isto sim, de se atentar para o fato de que o modelo produtivista está impondo um determinado ritmo para o fazer científico e exigindo que os temas de pesquisa sejam adequados a esse ritmo. E, num círculo vicioso, a comunidade acadêmica está se habituando a consumir preferencialmente trabalhos de leitura mais rápida e que se enquadrem nos temas da moda. Nesse contexto, não há meio termo: ou

questionamos o modelo de sociedade inerente ao modelo produtivista do fazer científico ou acabaremos por considerar como natural e inevitável o empobrecimento do trabalho acadêmico.” (DUARTE, 2002, p. 6)

Como espaço de maior complexidade e de sobrecarga, o aumento da pressão por produção na pós-graduação tem intensificado o trabalho e a atuação do docente de ensino superior. Toda essa pressão recaiu sobre a qualidade de vida dos docentes. Embora seja muito cedo para apresentar resultados sistemáticos e consistentes, os poucos trabalhos existentes têm apontado o aumento da incidência de alguns tipos de distúrbios associados ao excesso de trabalho e ao estresse. Acredita-se que o tempo tratará de nos apresentar de forma incontestável a relação deletéria entre a pressão produtivista e a qualidade de vida do docente.

Referências Bibliográficas

BARROS, E.M.C. de. **Política de Pós-Graduação: um estudo da comunidade científica**. São Carlos, Ed. UFSCar, 1998.

BARSOTTI, P. D. Produtivismo Acadêmico: Essa cegueira terá fim? *Educação e Sociedade*, v. 32, n. 115. Campinas, 2011. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 03 ago., 2013.

BIANCHETTI, L.; VALLE, I.R. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* vol.22 no.82 Rio de Janeiro. 2014.

BRASIL. Lei 5.540/1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm>. Acesso em: 28 de outubro de 2014.

BRASIL. *PORTARIA Nº 174, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2014*. Define, para efeitos de enquadramento nos programas e cursos de pós-graduação e das avaliações, as categorias de docentes dos programas desse nível de ensino. 2014.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília : 1996.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. 3ª Ed. São Paulo: UNESP, 2007.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3ª Ed. São Paulo: UNESP, 2007: In: ... Seminário de pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 117-123, set./dez. 2005.

FIDALGO, N.L.R. **A ESPETACULARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: Dilemas entre produzir e viver e viver para produzir**. Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). 200 p. 2010.

GOMES, N.S.; VILELA, S. Pós-graduação, para quê?. 2003 Disponível em: <<http://www.foprop.org.br/wp-content/uploads/2010/05/Pos-graduacao-para-que-Newton-S.-Gomes-e-Suely-Vilela.pdf>>. Acesso em: 28 de dezembro de 2014.

JORNAL DA CIÊNCIA: Brasil sobe duas posições em ranking de produção científica e chega a 13º do mundo (2009). Disponível em <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=63246>>. Acesso em 18 setembro 2010.

JORNAL DO COMÉRCIO: Brasil não entra no ranking das melhores universidades do mundo (2010). Disponível em <<http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=40457>>. Agência o Globo. Acesso em 16 setembro 2014.

JÚNIOR, J.D.R.S; FERREIRA, L.R.; KATO, F.B.G. Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB. Revista Brasileira de Educação v. **18** n. 53 abr.-jun. 2013.

LEITE, R.C.de C. Produção científica e lixo acadêmico no Brasil. Jornal Folha de São Paulo. Caderno TENDÊNCIAS/DEBATES. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/202892-producao-cientifica-e-lixo-academico-no-brasil.shtml>. Acesso em: 10/01/2015.

LIMA, M. F.de. E. M.; LIMA-FILHO, D. O. de. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. Ciências & Cognição 2009. vol **14** (3). 2009

LOPES, R.J. Cresce número de artigos científicos despublicados por fraude ou erro. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2013/10/1364120-cresce-numero-de-artigos-cientificos-despublicados-por-fraude-ou-erro.shtml> . Acesso em: 05/10/2014.

LÜDKE, M. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2014.

ROMÊO, J.R.M.; ROMÊO, C.I.M.; JORGE, V.L. Estudos de pós-graduação no Brasil. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura – UNESCO, Instituto Internacional para la Educación Superior em América Latina y el Caribe – IESALC, 2004. Disponível em: <<http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/site/textosfinais/romeo2004.pdf>>. Acesso em: 23 de dezembro de 2014.

SAVIANI, D.. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades; in póesis pedagógica. v.8, nº.2 ago/dez 2010.

SCIMAGO INSTITUTIONS RANKINGS: Ranking Iberoamericano SIR 2010. Disponível em <http://www.scimagoir.com/pdf/ranking_iberamericano_2010.pdf>. Acesso em 18 de setembro de 2010.

SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JUNIOR, João dos Reis (Org.). Políticas públicas para a educação superior. Piracicaba. Unimep, 1997. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/463/469>>. Acesso em: 10/10/2014.

SILVA JUNIOR; R.; J.; FERREIRA, L.R.; KATO, F.B.G. Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 18, p. 435-456, 2013.

VOLPATO, G. A Ciência Brasileira está Ruim. Disponível em: <http://www.gilsonvolpato.com.br/>. Acesso em 17/01/2015.