

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SILVIA ALVES DOS SANTOS

**MUDANÇAS NA GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE
PÚBLICA: A NOVA PRÁTICA DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA**

**SÃO CARLOS – SP
2013**

SILVIA ALVES DOS SANTOS

**MUDANÇAS NA GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE
PÚBLICA: A NOVA PRÁTICA DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior

**SÃO CARLOS – SP
2013**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

S237mg

Santos, Silvia Alves dos.

Mudanças na graduação na universidade pública : a nova prática da iniciação científica / Silvia Alves dos Santos. -- São Carlos : UFSCar, 2013.

124 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Ensino superior. 2. Iniciação científica. 3. Formação profissional. 4. Trabalho docente. 5. Intensificação do trabalho. I. Título.

CDD: 378 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior

Prof. Dr. Celso do Prado F. Carvalho

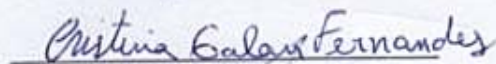
Profª Drª Maria Cristina S. Galan Fernandes

Prof. Dr. Valdemar Sguissardi

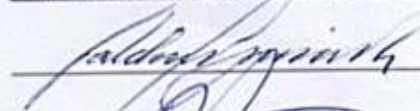
Prof. Dr. Manoel Nelito M. Nascimento



Handwritten signature of João dos Reis Silva Júnior, written in blue ink over a horizontal line.



Handwritten signature of Maria Cristina S. Galan Fernandes, written in blue ink over a horizontal line.



Handwritten signature of Valdemar Sguissardi, written in blue ink over a horizontal line.



Handwritten signature of Manoel Nelito M. Nascimento, written in blue ink over a horizontal line.

Dedico este trabalho ao meu amado companheiro Marcelo, que na alegria de compartilhar a vida, soube compreender minhas ausências e encorajar-me para vencer mais esta etapa da minha formação.

AGRADECIMENTOS

Meu maior agradecimento é dirigido aos meus pais, Elvira e Oscar, que na simplicidade da vida do e no campo, me ensinaram o gosto pelos estudos e me orientaram a seguir adiante buscando sempre a coerência com meus valores.

Aos meus irmãos, irmã, sobrinhos, cunhadas e meu querido avô Domingos, que torceram pela concretização deste trabalho, entendendo minhas ausências.

Agradeço ao prof. Dr. João dos Reis Silva Jr. que me aceitou como sua orientanda. Na esperança de retribuir, a confiança em mim depositada, com a seriedade de meu trabalho, registro minha gratidão.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos pelas valiosas contribuições que enriqueceram meu arcabouço teórico.

À banca examinadora desta tese, professores: Dr. Valdemar Sguissardi, Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento e Dr.^a Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes pelo aceite e valiosas sugestões para o enriquecimento desse estudo, meu muito obrigado.

Aos colegas professores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná – campus Cornélio Procópio pelo constante apoio.

Aos meus amigos que nos inúmeros momentos dessa caminhada estiveram apoiando-me e incentivando-me a seguir em frente sem desanimar. Em especial aqueles que, em razão da proximidade, do diálogo e do companheirismo, foram transformando-se em verdadeiros amigos: Júlia, Roberta, Cris, Ademir, Vânia, Jane, Eleonora, Audi, família Medri, Fabíola e Herrmann.

Aos meus alunos do curso de Pedagogia e membros do Grupo de Pesquisa em Estudos Marxistas (GPEM) na Universidade Estadual do Norte do Paraná, que contribuíram fazendo parte de minha história acadêmica e profissional e que nesses quatro anos compartilharam com este estudo por meio das discussões em nossas aulas e reuniões. Obrigada.

Aos professores e alunos dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Londrina que prontamente colaboraram com seus depoimentos.

À Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina – Divisão de Iniciação Científica que nos cederam dados para este estudo.

À Fundação Araucária pela bolsa concedida durante o período de realização das disciplinas do doutorado.

A finalização deste estudo simboliza a conquista de mais uma grande etapa da minha vida que não seria possível sem a disciplina para o estudo, sem a ousadia em abrir novos caminhos e sem a crença de que esse projeto era possível. Para isso, contamos com muitos amigos, que a limitação destas páginas não permite nomear a todos, entretanto, incorrendo à difícil tarefa de sintetizar os agradecimentos deixo meu muito obrigado a todos que de uma forma ou outra passaram por esse período da minha formação deixando contribuições, sorrisos e carinho que me fortaleceram para chegar à sua realização.

“Nenhuma luta haverá jamais de me embrutecer, nenhum cotidiano será tão pesado a ponto de me esmagar, nenhuma carga me fará baixar a cabeça. Quero ser diferente. Eu sou. E se não for, me farei”.

(Caio Fernando de Abreu)

RESUMO

Este estudo apresenta, como principal objeto, o conteúdo da Iniciação Científica na formação inicial do aluno e as consequências decorrentes das mudanças nas atividades de pesquisa que geraram uma nova prática para o cotidiano de professores e alunos na universidade pública. Nosso objetivo geral consistiu em analisar a prática da Iniciação Científica no contexto de expansão da educação superior no Brasil. Como objetivo específico buscamos identificar elementos que possam ser caracterizados como consequências da internalização e naturalização das mudanças decorrentes do movimento de expansão da educação superior. Este estudo contou com a colaboração de professores e alunos através de depoimentos realizados em diferentes cursos em uma universidade pública do Paraná. Tanto com os alunos quanto com os professores, resguardando a especificidade do lugar que cada um ocupa na universidade, procuramos externar as suas expectativas com o curso e a vida acadêmica, sua forma de organização para o estudo e a produção científica, bem como as consequências de suas escolhas por outras esferas da vida. O estudo justifica-se, de modo geral, pela relevância desta temática no atual contexto de expansão da educação superior no Brasil. Entendemos que a prática universitária no âmbito do Programa de Iniciação Científica mostra-nos uma nova tendência para a formação dos alunos na graduação com vistas a promover o enriquecimento do currículo *lattes* como uma forma de inserção ou manutenção de postos de emprego no concorrido mercado de trabalho, especialmente aqueles voltados à atividade acadêmica. Essa tendência precisa ser compreendida como parte de um processo histórico marcado por contradições, mas também por consentimentos e adequações às políticas públicas que orientam a universidade pública brasileira.

Palavras-chave: Educação Superior, Iniciação Científica, Formação.

RÉSUMÉ

Cette étude a pour objet principal la contribution de l'Initiation Scientifique (Iniciação Científica) pour la formation de l'élève et les conséquences résultant des changements des activités de recherche qui ont engendré une nouvelle pratique pour le quotidien des professeurs et des étudiants de l'université publique. L'objectif général est donc d'analyser cette pratique de l'Initiation Scientifique dans le contexte de l'éducation supérieur au Brésil. L'objectif spécifique est d'identifier les éléments capables d'être considérés comme les conséquences de l'internalisation et de la naturalisation des changements émanant de l'expansion de l'enseignement supérieur. Des professeurs et des étudiants de plusieurs cours d'une université publique de l'état du Paraná ont participé à cette étude à travers divers témoignages. Sachant que chacun de ces groupes possède une spécificité, nous avons cherché à exprimer leurs attentes concernant le cours et la vie académique, leur forme d'organisation pour les études et pour la production scientifique, ainsi que les conséquences de leurs choix pour d'autres secteurs de la vie. De manière générale, l'étude se justifie en raison de l'importance du thème dans le contexte actuel de l'expansion de l'éducation supérieure au Brésil. Nous pouvons constater que la pratique universitaire concernant le Programme d'Initiation Scientifique montre une nouvelle tendance pour la formation des étudiants de licence dont le but est de promouvoir l'enrichissement du curriculum en ligne *lattes* en tant que forme d'insertion ou de permanence pour des postes où le marché de travail est très concurrentiel et particulièrement ceux appartenant au domaine de la vie académique. Cette tendance doit être comprise en tant que partie d'un processus historique marqué par les contradictions, mais aussi par les permissions et adéquations aux politiques publiques qui dirigent l'université publique brésilienne.

Mots-clés: Éducation Supérieure, Initiation Scientifique, Formation.

GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA UEL	73
---	----

TABELAS

TABELA 01 – DISTRIBUIÇÃO DE CURSOS POR CENTROS DE ESTUDOS	68
TABELA 02 – NÚMERO DE SUJEITOS POR CURSO	70
TABELA 03 – NÚMERO DE PROJETO DE PESQUISA POR CURSO E ANO	72
TABELA 04 – NÚMERO DE PROFESSORES VINCULADOS AO PIBIC POR ANO E CURSO	74
TABELA 05 – NÚMERO DE ALUNOS VINCULADOS AO PIBIC POR ANO E CURSO	77

SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ADM	Secretaria Geral de Administração
ADUEM	Associação dos docentes da Universidade Estadual de Maringá
ADUNIOESTE	Associação dos docentes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná
AINTEC	Agência de Inovação Tecnológica da UEL
ANDES	Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
C&T	Ciência e Tecnologia
CONCITEC	Conselho de Ciência e Tecnologia do Paraná
EAIC	Encontro Anual de Iniciação Científica
EIU	<i>Economist Intelligence Unit</i>
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Unidade Embrapa Soja
ENESAD	Estabelecimento Nacional de Ensino Superior Agrônomo de Dijon
ENSAT	Escola Nacional Superior de Agronomia de Toulouse
EPI	Escritório de Propriedade Intelectual
ETT	Escritório de Transferência de Tecnologia
FA	Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FAPs	Fundações de Apoio à Pesquisa
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo
FAPERJ	Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
GEPEFH	Grupo de Estudos e Pesquisa em Economia Política e Formação Humana
IAPAR	Instituto Agrônomo do Paraná
IC	Iniciação Científica
ICJ	Iniciação Científica – Júnior
IED	Investimento Externo Direto
IES	Instituição de Ensino Superior
INTUEL	Incubadora de Empresas de Base Tecnológica

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MCT	Ministério de Ciência e Tecnologia
MCTI	Ministério de Ciência e Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMC	Organização Mundial do Comércio
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PIBIC	Programa de Iniciação Científica
PIBIC-EM	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIBITI	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PIC-OBMEP	Programa de Iniciação Científica da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
PT	Partido dos Trabalhadores
ProUni	Programa Universidade para Todos
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEPPIR/PR	Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial - Paraná
SETI	Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SINDIPROL/ADUEL	Sindicato dos professores do ensino superior público estadual de Londrina e região
SINDUENPG	Sindicato dos Docentes da Universidade Estadual de Ponta Grossa
SIMEPAR	Sistema Meteorológico do Paraná
TECPAR	Instituto de Tecnologia do Paraná
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TIDE	Tempo Integral de Dedicação Exclusiva
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UGF	Unidade Gestora do Fundo Paraná
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO SUPERIOR	22
1.1 – REVIGORAMENTO DO PENSAMENTO LIBERAL NA ECONOMIA BRASILEIRA.....	22
1.2 – TENDÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	28
1.2.1 – TRANSFORMAÇÕES NA CULTURA ACADÊMICA.....	33
1.2.2 – A INICIAÇÃO CIENTÍFICA E SEU FOMENTO PELO CNPQ	42
1.3 – A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PARANÁ	53
1.3.1 – O PAPEL DA FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA E O APOIO À PESQUISA E À INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO PARANÁ.....	61
CAPÍTULO 2 – O UNIVERSO DA PESQUISA	65
2.1 – UEL: ASPECTOS HISTÓRICOS	65
2.2 – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	68
2.2.1 – OS CURSOS E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA	70
2.2.2 – OS PROFESSORES E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA.....	74
2.2.3 – OS ALUNOS E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA	76
2.2.4 – OS SUJEITOS DA PESQUISA	77
CAPÍTULO 3 – CONSEQUÊNCIAS DE UMA PRÁTICA PRODUTIVISTA NA GRADUAÇÃO	83
3.1 – PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E DA UNIVERSIDADE EM MOVIMENTO	84
3.2 – PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO CONTEXTO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NA UNIVERSIDADE	89
3.3 – A INVASÃO DO TEMPO LIVRE	98
3.4 – CONSEQUÊNCIAS DO RITMO DE TRABALHO PARA A SAÚDE: O SOFRIMENTO.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	118

INTRODUÇÃO

*As ideias vigorosas são as
que chocam e escandalizam,
provocam a indignação, a ira e
a irritação de uns ao mesmo tempo
que o entusiasmo de outros
(Lênin)*

Este trabalho denominado “*Mudanças na graduação na universidade pública: a nova prática da Iniciação Científica*” é fruto de muitos questionamentos que se foram constituindo ao longo de nossa trajetória acadêmica, especialmente no período de estudos no curso de doutorado em Educação na Universidade Federal de São Carlos. Esta pesquisa, além dos fatores particulares que compõem nossa carreira como docente de uma universidade pública, também tem origem e inspiração em trabalhos acadêmicos desenvolvidos anteriormente por outros autores e que abordaram, de alguma forma, sobre a universidade pública e a Iniciação Científica.

Este estudo apresenta, como principal objeto, o conteúdo da Iniciação Científica na formação inicial do aluno e as consequências decorrentes das mudanças nas atividades de pesquisa que geraram uma nova prática para o cotidiano de professores e alunos na universidade pública.

As transformações ocorridas na universidade pública, especialmente nas atividades de pesquisa, foram marcadas, em grande parte, pela adoção dos fundamentos políticos estabelecidos com a Reforma do Aparelho do Estado em 1995. Tal movimento alcançou, de modo particular, os programas institucionais de iniciação à pesquisa, contribuindo para que a produção do conhecimento na universidade, desde a formação inicial, acompanhasse as demandas do setor produtivo industrial, reconfigurando assim o papel formativo da graduação.

Visando contribuir para com a formação científica dos alunos na graduação o Programa de Iniciação Científica, ao longo de sua história, privilegiou, em seus objetivos o apoio às iniciativas nas universidades e centros de pesquisa no intuito de viabilizar o “desenvolvimento de novos talentos para a pesquisa”. Em sua trajetória, o Programa ampliou sua demanda de atendimento em diversas modalidades, justificadas por necessidades políticas, sociais e institucionais derivadas dos processos reformistas que alcançaram a

educação superior e tiveram repercussões até os dias atuais para o modelo formativo na graduação.

As modalidades acrescentadas na estrutura da Iniciação Científica nos últimos dez anos, ofertadas pelo CNPq foram: IC/Ações Afirmativas, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC/EM), Programa de Iniciação Científica da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (PIC-OBMEP), Programa de Iniciação Científica Júnior (ICJ). Além disso, compondo o eixo de apoio à iniciação à pesquisa e à formação e valorização de professores para a educação básica, foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Com base na consolidação dessas iniciativas institucionais, as mudanças que se efetivaram para a graduação e envolveram a produção científica, no âmbito da Iniciação Científica, mostraram-nos que há um discurso quase generalista, que enfoca a necessidade do enriquecimento do currículo *lattes* com publicações cada vez mais qualificadas, visando à inserção do aluno no mercado de trabalho. Se, até pouco tempo atrás, tal discurso era predominante no campo da pós-graduação *stricto sensu*, hoje, pode-se dizer que através das práticas de Iniciação Científica ele mobiliza muitos alunos da graduação. Tal discurso parece-nos naturalizado e internalizado pelos alunos bolsistas quando usualmente dizem que “*isso faz um diferencial também, principalmente agora que eu vou tentar entrar no mestrado*”.

Observa-se que há uma mobilização precoce para enriquecer o currículo *lattes* perante os alunos. Com a internalização e naturalização desse movimento a intenção é ocultar uma formação que alimenta, desde muito cedo, um tipo de aluno potencialmente competitivo e que tende a individualizar-se em suas práticas de produção científica. Isso significa que a corrida pelo *lattes* pode tornar-se uma prática alienada, visto que o atendimento às exigências por produção científica pautadas pelas agências de fomento e regulação da pesquisa, no país mostra-se bastante articulada à valorização de programas que possam atrair diretamente aos jovens, de modo a formá-los em menor tempo e a torná-los produtivos por um tempo maior.

Para tanto, essa iniciativa depende, em grande parte, das condições objetivas de trabalho que se tem hoje nas universidades públicas, reconhecendo-se que há um movimento de precarização do trabalho docente, que atinge primeiramente a questão salarial, seguida dos regimes de trabalho e contratação, além da sobrecarga de atividades docentes e administrativas na graduação e na pós-graduação que faz com que professores busquem, por meio dos projetos de pesquisa e publicações, uma complementação financeira. Para os alunos,

a exigência de relatórios de pesquisa e publicações qualificadas tendem a garantir a inserção em programas de mestrado e/ou postos de trabalho que lhes darão as condições objetivas para se manterem economicamente competitivos no mercado.

As evidências desse movimento, no campo da Iniciação Científica, podem ser destacadas pela ênfase das políticas que criaram programas aliados, segundo os objetivos divulgados pelo CNPq, aos interesses de fortalecimento do setor empresarial no país. Exemplo desse caso é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) que surgiu em 2006 elencando, como um dos seus principais objetivos, o de “contribuir para a formação de recursos humanos que se dedicarão ao fortalecimento da capacidade inovadora das empresas no país” (CNPq, 2006). Esse programa parece-nos sugerir, através de seus objetivos, que alunos e professores possam fazer perdurar uma relação que viabilize uma formação ajustada e condizente com as necessidades do mercado.

Para a estruturação desse objeto de estudos, nosso objetivo geral consistiu em analisar a prática da Iniciação Científica no contexto de expansão da educação superior no Brasil. Como objetivo específico buscamos identificar elementos que pudessem ser caracterizados como consequências da internalização e naturalização das mudanças decorrentes do movimento de expansão da educação superior que levou à intensificação do trabalho dos sujeitos que desenvolvem pesquisa na universidade.

Aventamos a hipótese de que o Programa de Iniciação Científica tem apresentado, nos últimos dez anos de expressiva expansão numérica da educação superior, uma tendência que conforma um novo paradigma para a formação inicial de alunos na graduação cujas práticas se assemelham às da pós-graduação *stricto sensu* com sérias consequências para as relações de trabalho, de saúde, para com a família e para o lazer dos sujeitos.

As mudanças no cotidiano de professores e alunos envolvidos com pesquisa na Iniciação Científica encerram um espaço de contradições latentes em razão da dinâmica das relações produzidas nesse Programa constituir-se, de um lado como um espaço de atualização histórico-cultural, através dos conhecimentos produzidos e das experiências divulgadas, e, de outro, com a tendência de predominar um modo de homogeneização para o fazer científico que descaracteriza as especificidades dos cursos de graduação.

Com base nos objetivos propostos selecionamos um grupo de professores e alunos vinculados ao Programa de Iniciação Científica, de diferentes cursos de graduação numa universidade pública paranaense. Em seguida, tomamos como base empírica para o

estudo, os depoimentos desses sujeitos recolhidos por meio de entrevistas semi-estruturadas e na análise do seu currículo *lattes*.

A escolha da amostra buscou dar concretude ao que se espera em relação ao perfil de professores e alunos envolvidos com o Programa de Iniciação Científica nos últimos dez anos, trazendo, por meio de sua história de vida e trajetória acadêmica, as transformações vivenciadas na universidade e na Iniciação Científica. Acrescentamos à escolha da amostra a viabilidade operacional que incluiu os custos da pesquisa com viagens, material de áudio, transcrições, impressões de materiais, acesso aos sujeitos selecionados bem como aos dados específicos da instituição e do Programa de Iniciação Científica.

Essa amostra, ainda que não nos permita fazer generalizações, indica-nos, em sua especificidade, que a universidade pública paranaense não está definida apenas como uma agência reprodutora das políticas do estado, mas pode-se dizer que os sujeitos depoentes nesse estudo incorporaram de alguma forma no seu dia a dia, as transformações decorrentes das políticas públicas de expansão da educação superior no Brasil tendo, portanto, alterações em sua rotina que indicavam adoecimento e/ou sofrimento com a intensificação das exigências por produção científica qualificada.

Os critérios utilizados para a escolha dos professores configuraram as atividades que, segundo os critérios da Capes são relevantes e constam também no currículo *lattes* dos sujeitos. Esses critérios foram então delimitados a partir do tempo de serviço na instituição (dez anos ou mais), da vinculação com programas de pós-graduação *stricto sensu* (aulas e orientações), das aulas na graduação, da orientação de alunos de Iniciação Científica, dos projetos de pesquisa na instituição e/ou financiados por agências como o CNPq, a Capes ou a Fundação Araucária.

Quanto aos alunos, selecionamos aqueles que eram bolsistas de Iniciação Científica do CNPq, da Fundação Araucária e da Universidade Estadual de Londrina (PIBIC/UEL). Buscamos, por meio de seu discurso, externar a sua visão sobre sua história de vida e seu cotidiano acadêmico-científico.

Tanto com os alunos quanto com os professores, resguardando a especificidade do lugar que cada um ocupa na universidade, procuramos externar as suas expectativas com o curso e a vida acadêmica, sua forma de organização para o estudo e a produção científica na IC, bem como as consequências de sua escolha para outras esferas da vida.

Os sujeitos estão identificados por siglas que correspondem à sua condição na universidade: P para professor e A para aluno. Como forma de compreender o lugar de onde

falam os sujeitos, além da identificação da sigla inicial foi acrescida a sigla dos cursos aos quais pertencem ou nos quais realizam a Iniciação Científica.

Assim, após o depoimento aparece a letra correspondente ao professor ou ao aluno autor do depoimento. Ao final dessa organização, como forma de preservar a identidade dos sujeitos registramos: professor do curso A1, PA1; professor do curso A2, PA2; professor do curso B, PB; professor do curso C, PC; professor do curso D, PD; professor do curso E, PE; professor do curso F, PF. Para os alunos registramos: aluno do curso A, AA1; aluno do curso A2, AA2; aluno do curso B, AB; aluno do curso C, AC; aluno do curso D, AD; aluno do curso E, AE e aluno do curso F, AF.

Justificamos este estudo, de modo geral, pela relevância da temática no atual contexto de expansão da educação superior no Brasil. Entendemos que a prática universitária no âmbito do Programa de Iniciação Científica mostra-nos uma nova tendência para a formação dos alunos na graduação com vistas a promover o enriquecimento do currículo *lattes* como forma de inserção ou manutenção de postos de emprego no concorrido mercado de trabalho, especialmente aqueles voltados à atividade acadêmica.

Desse modo, essa tendência precisa ser compreendida como parte de um processo histórico marcado por contradições, mas também por consentimentos e adequações às políticas públicas que orientaram a pesquisa nos últimos dez anos no Brasil. Nesse sentido, estudar a nova prática da Iniciação Científica a partir de 2000 e suas consequências implica problematizar e compreender em que medida professores e alunos internalizaram e concretizaram as políticas e as exigências por um novo perfil de aluno e de pesquisador na universidade.

Para tanto, a pergunta que emergiu para orientar este estudo pôde ser assim resumida: Quais as consequências que a nova prática do fazer científico no âmbito da Iniciação Científica pode gerar para as relações de trabalho, para a saúde, para as relações com a família e para o lazer?

Essa proposta de investigação decorre da percepção de que há uma corrida pelo enriquecimento do currículo *lattes* na graduação como resultado de um movimento político, econômico e cultural que ocupou um lugar estratégico no cotidiano das universidades públicas passando a imprimir uma nova tônica às atividades de pesquisa desenvolvidas por alunos e professores que, por sua vez, colocam em movimento a demanda por um novo perfil de estudante de graduação.

Muitas são as justificativas para participar do Programa de Iniciação Científica. Na maioria dos casos, entre os alunos, estão as motivações relacionadas ao ingresso nos

cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com vistas a “melhorar” a condição econômica da família. Para os professores, a motivação para orientar IC, de modo geral, se volta para a possibilidade de ampliar formas de financiamento dos projetos de pesquisa quando estes possuem a participação de alunos de graduação, além de contribuir para que a instituição amplie suas cotas de bolsas de Iniciação Científica junto aos órgãos e agências de fomento. Há também aqueles professores que percebem a IC como um trabalho a mais, em que não há valorização do professor orientador. O fato de serem alunos ainda incipientes na atividade de pesquisa faz com que esse orientador tenha de trabalhar muito mais no ensino de métodos e escrita acadêmica que contribuam para a produção de um bom trabalho científico ou mesmo do relatório exigido pela instituição ao final de cada semestre letivo.

Com base nestas compreensões acerca da participação no Programa e sua relevância, depreendemos que tais respostas expressavam ações, muitas vezes, particulares, empreendidas em face das condições de intensificação do trabalho docente nas duas últimas décadas bem como para os alunos, da exigência por titulação numa sociedade cujo acesso ao trabalho apresenta demasiada concorrência e incertezas.

Sob a égide de uma sociedade essencialmente calcada nas relações mercadológicas, ganha destaque a tônica da qualificação que impõe a alunos e professores não somente a intensificação do ritmo de realização das suas atividades na universidade, mas também o caráter da flexibilidade que induz os sujeitos a uma formação cada vez mais aligeirada e produtivista aliada à busca pelo “melhor currículo”, com vistas a garantir *status* ou reconhecimento entre os pares, no caso dos professores, e entre os alunos, a garantia do recebimento da bolsa de Iniciação Científica como complementação da renda familiar ou mesmo para custear os gastos com livros, xerox ou material de consumo necessário ao seu curso.

Harvey (2007) denomina esse contexto como parte do processo de acumulação flexível¹. Esse processo, assentado na expansão do capital altera, de forma rápida e estrutural, os padrões de produção na sociedade, criando uma condição intensificada de trabalho pela via da flexibilização. Como resultado desse modelo de sociedade, há mudanças no conteúdo da formação dos sujeitos que frequentam inclusive a universidade pública, especialmente graças

¹ Para Harvey (2007, p. 140), a acumulação flexível é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, criando um vasto movimento no emprego no chamado setor de serviços, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas.

a programas de formação que se mostram alinhados aos interesses de reprodução desse modelo produtivo.

Em relação à Iniciação Científica, a prática desenvolvida nesse Programa expressa, ainda que não diretamente, a necessidade do aluno manter o currículo *lattes* sempre atualizado, de modo a torná-lo para si um elemento distintivo em relação aos demais colegas, compreendendo que esta característica lhe proporcionará oportunidades de ingresso em cursos de mestrado e, sobretudo, garantia de um emprego ao final da graduação.

É importante destacarmos que esse processo de constante atualização e enriquecimento do currículo *lattes*, através das publicações decorrentes dos projetos de pesquisa, tanto para professores quanto para alunos, vem exigindo a renúncia a uma série de bens que compõem outras esferas do cotidiano, como o cuidado com a própria saúde, as relações familiares e o tempo livre, e levando esses sujeitos a situações de adoecimentos.

Ressaltamos que essa situação não está restrita somente àqueles sujeitos vinculados a atividades de pesquisa que sofrem a pressão pela publicização de dados e resultados, mas também atingem outros professores que se sobrecarregam com aulas, cargos administrativos, comissões, além de contratos de trabalho precarizados.

A ideia da “atualização” constante do *lattes* cultivada por uma parte significativa de professores e alunos, nas universidades públicas, através de diferentes programas de pesquisa revigora a Teoria do Capital Humano². Fundamentados nessa teoria, os defensores da ordem capitalista, com suas formulações teóricas e políticas, contribuem para um projeto de universidade que tende a naturalizar a racionalidade econômica

² “Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da idéia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a idéia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a idéia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legítima a idéia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Em 1968, Schultz recebeu o prêmio Nobel de Economia pelo desenvolvimento da teoria do capital humano. Para o estudo da Teoria do capital humano é fundamental consultar as obras de Theodore Schultz, *O valor econômico da educação* (1963) e *O capital humano – investimentos em educação e pesquisa* (1971); Frederick H. Harbison e Charles A. Myers, *Educação, mão-de-obra e crescimento econômico* (1965). No Brasil, destaca-se Cláudio de Moura Castro, *Educação, educabilidade e desenvolvimento econômico* (1976). Para uma crítica à teoria do capital humano, é fundamental consultar as obras de José Oliveira Arapiraca, *A USAID e a educação brasileira* (1982); Gaudêncio Frigotto, *Educação e capitalismo real* (1995), Wagner Rossi, *Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista* (1978)”. O verbete sobre a Teoria do Capital Humano foi organizado por Lalo Watanabe Minto para subsidiar o projeto “Navegando na História da Educação Brasileira” do Grupo de pesquisa HISTEDBR, disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%ADa_capital_humano.htm>, acesso: março/2013.

mobilizadora da concorrência e competitividade incentivadas pelos editais de financiamento à pesquisa que, por sua vez, garantem bolsas de Iniciação Científica para os alunos.

Existem esforços institucionais para ampliar as cotas de bolsas de IC nas universidades públicas, pois esse Programa (PIBIC) é estratégico nas universidades pelos seus objetivos de formar “jovens talentos produtivos”. Daí entende-se que, por meio desse programa, há um esforço em consolidar, na graduação, uma nova prática para o fazer científico, que leva os alunos à formação de um perfil competitivo e individualizado nas atividades de pesquisa.

Para tanto, partimos da constatação de alguns fenômenos que se relacionam: a) um novo fazer científico se consolida na universidade e com ele estabelece-se um intenso processo de precarização e intensificação do trabalho, b) o incitamento ao produtivismo acadêmico, com a substituição do tempo livre e com reflexos para a saúde de professores e alunos. Não entendemos esse fenômeno como nexos entre causa e efeito. Com este estudo, propomo-nos a identificar e discutir as relações que consolidam esses fenômenos, apontando as especificidades dos cursos e dos sujeitos acerca do enfrentamento destes elementos.

Para a organização deste estudo buscamos no primeiro capítulo contextualizar o cenário político, econômico e social em que se insere a educação superior no Brasil. Tratamos das transformações na cultura acadêmica que foram ensejadas, em grande parte, pela reconfiguração do papel do Estado na sociedade com fortes repercussões para a prática da iniciação à pesquisa no âmbito da graduação na universidade pública.

No segundo capítulo apresentamos o recorte no qual a pesquisa foi desenvolvida. Recorremos à descrição do processo de seleção dos cursos e dos sujeitos investigados, bem como as características do seu modo de fazer pesquisa e as consequências dessa prática para o seu cotidiano. Com tal procedimento intentamos delinear um perfil da amostra que fundamentou esta pesquisa.

No terceiro e último capítulo, evidenciamos as consequências da precarização do trabalho decorrentes de uma nova prática do fazer científico na graduação por meio das atividades de pesquisa desenvolvidas na universidade pública por professores e alunos, os quais alteram sua rotina e modificam suas relações sociais dentro e fora da universidade, com sérios problemas para a sua saúde e redução do seu tempo livre.

CAPÍTULO 1 – ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO SUPERIOR

(...) a intensificação do trabalho, a violência do trabalho na sociedade pós-industrial é absurdamente maior do que aquela que se verificava na sociedade industrial. Na sociedade industrial, o empregador, o patrão ficava satisfeito em absorver a nossa força física. Na sociedade pós-industrial, o patrão fica satisfeito em absorver não somente a força física, mas sobretudo, a intelectual
(Pochmann, 2006)

Estudos e pesquisas de diversos autores sobre a educação superior no Brasil, no início do século XXI, evidenciaram mudanças nas orientações e no conteúdo das políticas educacionais que regem esse nível de formação. As críticas direcionaram-se à formação inicial do aluno, adaptada às transformações provocadas pelo modelo econômico do capitalismo contemporâneo.

Diante disso, julgou-se relevante analisar como essas transformações aliadas à atuação do Estado imprimiram novas formas de organização da sociedade, bem como das instituições de ensino superior públicas, levando-as a adotar formas de gestão e regulação do trabalho e da produção científica semelhantes às encontradas pelo capital na consolidação e a adaptação ao modelo de sociedade orientado pelo regime de predominância financeira³.

1.1 – REVIGORAMENTO DO PENSAMENTO LIBERAL NA ECONOMIA BRASILEIRA

O modo de produção capitalista, em escala mundial, experimentou, nas últimas décadas, sobretudo a partir dos anos 1970s, no Brasil, uma complexa evolução, marcada por crises e transformações nos processos e gestão do trabalho, bem como no modo de vida das pessoas e em sua produção.

³ A predominância financeira afeta as relações entre os ciclos de movimentação do capital, impondo formas muito diversas de organização e introdução de grupos predominantemente industriais em novo lugar na economia mundial. A função financeira põe-se como aquela que exige maior produtividade e especialmente novas formas de organização do trabalho, com consequências para a intensificação do trabalho humano e de precarização das relações de trabalho em qualquer processo com potência de produção de valor. Inclui-se aí, portanto, a esfera educacional, quando ofertada por instituições privadas. Por outro lado, impõe ao Estado a produção de um ordenamento jurídico e de políticas públicas sob mesma orientação. (...) impõe ao Estado o desenho de políticas para pesquisa nas universidades e para formação profissional impõe uma tarefa hercúlea, depois da adesão brasileira ao regime de produção financeira desde o início da década de 1990 (SILVA JÚNIOR; LUCENA; FERREIRA, 2011, p. 852).

Diz Harvey, em *A Condição Pós-moderna* (2007), que “há sempre o perigo de confundir as mudanças transitórias e efêmeras com as transformações de natureza mais fundamental da vida político-econômica”. É por esse alerta que identificamos o movimento de reestruturação do capital como uma forma de perpetuar e ter o domínio da produção em razão de suas estratégias passar historicamente pelas formas de gestão do trabalho na sociedade.

O modelo fordista de produção, introduzido por Henry Ford em 1914, apresentou-se mais do que a organização do trabalho em oito horas diárias correspondentes a um salário no final dessa jornada. Ford racionalizou velhas técnicas e, na divisão detalhada do trabalho, ampliou o lucro com a produtividade em larga escala a partir da incitação ao consumo também em larga escala.

A incorporação dos princípios da administração científica de Taylor, materializada na fragmentação do trabalho mediante o uso do cronômetro e do controle dos movimentos do trabalhador, indicava, naquele momento histórico, um estágio avançado na organização do trabalho que requereria “*um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista*” (HARVEY, 2007, p. 121).

Observa-se que, ao preocupar-se também com o consumo em larga escala, o fordismo explicita suas raízes políticas, assentadas no equilíbrio entre oferta e demanda por meio de políticas sociais estatuídas pelo Estado através da cobrança de impostos. “*Desse modo o Estado torna-se o principal consumidor para a valorização do capital*” (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 25).

A ideia explícita de que o poder do Estado abrandaria o peso do capital ganhou legitimidade no contexto do fordismo, dada a sua capacidade de reger a relação de forças entre a burguesia e o proletariado por meio do compromisso de integração social que esse modelo de gestão do trabalho propunha.

O Estado de bem-estar social exercia, nesse contexto de valorização do capital, um forte papel econômico e ideológico, marcado acentuadamente pelo exercício da proteção social. As formas de intervencionismo estatal variavam muito entre países capitalistas. Refere Harvey (2007, p. 133) que:

A legitimação do poder do Estado dependia cada vez mais da capacidade de levar os benefícios do fordismo a todos e de encontrar meios de oferecer assistência médica, habitação e serviços educacionais adequados em larga escala, mas de modo humano

e atencioso. (...), só assim o Estado keynesiano do bem-estar social poderia ser fiscalmente viável.

No Brasil, os benefícios do modelo keynesiano não foram suficientes para afirmarmos que o país orientou-se pelas políticas dele derivadas, no entanto, o fato do país não vivenciar tal política gerou uma insatisfação geral em que os movimentos políticos de oposição começaram a se fundir, criando uma forte articulação política e cultural que colaborou para iniciar um processo de forte recessão no país (ANTUNES, 1998).

A crise do fordismo e do keynesianismo em escala mundial mostrava-se como a manifestação mais aguda da denominada crise estrutural do capital que, em sua essência, apontava o rompimento de um padrão de produção e dominação relativamente estável. Nessa ruptura assim direcionada, verificaram-se, também no Brasil, a minimização do papel do Estado nas áreas sociais e a crescente desregulamentação dos direitos dos trabalhadores. Como aponta Silva Jr. e Sguissardi (2001):

Com um mercado esgotável de bens de consumo duráveis e um alto grau de organização dos partidos políticos e sindicatos vinculados aos trabalhadores, tendo no centro um Estado em que tensões entre capital e trabalho são, internamente, acirradas, o Fordismo, depois de uma época de altas taxas de acumulação de capital, logo após a segunda guerra mundial, entra em declínio na década de setenta. O mercado dá sinais de esgotamento, o desemprego surge e se avoluma, as taxas inflacionárias elevam-se e o ciclo fordista de acumulação capitalista mostra sua fragilidade e sua derradeira face. Nesse momento, as políticas de austeridade monetária e fiscal são acionadas, ao lado da busca de reformas de ordem geral que produzam um novo estágio de desenvolvimento do capitalismo mundial. Nesse contexto, o Estado de Bem-Estar Social, por meio de estratégias coercitivas, é desmontado, primeiramente nos países centrais. A estratégia econômica de superação do Fordismo, não sem grandes embates, constituiu-se na produção de uma nova base produtiva sustentada em novas formas de organização do trabalho e novas tecnologias, na mundialização do mercado e na intensificação da hegemonia do capital financeiro (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 105-106).

No início dos anos de 1970 e 1980, o modelo econômico capitalista indicava traços evidentes de uma de suas crises estruturais, caracterizada pelo esgotamento do padrão taylorista/fordista de produção, desemprego estrutural, queda da taxa de lucro, crise do *Welfare State*, incremento das privatizações, concentração de capitais por meio de fusões entre empresas etc.. Dava-se com isso início a seu reordenamento político e ideológico fundamentado no revigoramento das teses da economia liberal em sua nova roupagem nominada de neoliberalismo (ANTUNES, 2009). Para Hidalgo (2001):

A teoria neoliberal defende a ideia de que a ineficiência do Estado e do setor público são responsáveis pela crise, e o setor privado e as relações de mercado são considerados como instâncias de eficiência, qualidade e equidade. Desenvolvem-se as teses do Estado Mínimo, nas quais a satisfação das necessidades básicas – tais como saúde, educação, moradia e transporte – deve ser adquirida no mercado, não

mais consideradas essas necessidades, portanto, como direitos sociais fornecidos pelo Estado (HIDALGO, 2001, p. 169).

No findar da década de 1980 e ao longo de toda a de 1990, as políticas neoliberais trouxeram, como consequência, o estreitamento dos espaços de construção de mecanismos contra-hegemônicos.

Tais políticas ganharam maior organicidade nos dois mandatos do governo FHC, cujo ponto estratégico previsto na Reforma do Aparelho do Estado convergia para a redução da atuação do Estado na garantia dos serviços básicos de educação, saúde, cultura e pesquisa, consideradas *serviços não exclusivos* do Estado. Essa diretriz contribuiu para pôr em prática os processos de descentralização e privatização dos serviços públicos que antes eram oferecidos pelo Estado. Para Neves (2002):

A privatização das empresas estatais e o estímulo à criação e ao desenvolvimento de empresas privadas prestadoras de serviços e de organizações sociais constituem pilares essenciais do projeto neoliberal de organização societal. O Estado neoliberal brasileiro, pondo em execução essa diretriz política, começou, progressivamente, a se desobrigar de parte da execução direta das políticas voltadas para a formação e reprodução da força de trabalho – as políticas sociais -, ainda que sem deixar de atuar, em momento algum, na definição e no controle dessas ações (NEVES, 2002, p. 28).

O primeiro desmonte da educação pública, considerada serviço não-exclusivo do Estado, começou a ser executado a começar da educação superior. Neves (2002) aponta que, das várias ações implementadas para garantir o sucesso da política neoliberal entre a década de 1990 e os anos iniciais do terceiro milênio, a primeira medida foi reduzir custos com a manutenção das universidades públicas. A redução de investimentos nessas instituições resultou na significativa expansão desse nível na rede privada que oferta ensino superior⁴.

Acrescenta-se à redução dos investimentos a contenção de editais para concursos públicos para cargos de docentes e técnicos administrativos nas universidades, bem como um estado de involução nas reposições salariais que perduravam há mais de sete anos nas instituições de ensino federais e estaduais. Leher e Lopes (2008) sinalizam a precariedade que se encontra a universidade pública brasileira:

Parte substantiva da infra-estrutura das universidades está terceirizada – limpeza, segurança, serviço de alimentação e até mesmo de enfermaria nos hospitais universitários. De modo relativamente sutil, até mesmo parte da graduação é feita com serviços terceirizados por professores sem vínculo e sem direitos – professores-substitutos – que chegam a alcançar mais de um quarto dos professores

⁴ Dados sobre a expansão do número de instituições que ofertam educação superior na rede privada de ensino podem ser consultados na página do Inep no link: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/censo-da-educacao-superior>>

das IFES na graduação, totalizando, em 2005, cerca de nove mil professores. (...) As investidas contra os direitos previdenciários dos docentes provocaram três grandes ondas de aposentadorias de professores nas IFES, correspondentes às medidas dos governos Collor, Cardoso e Lula da Silva. Mas não houve contrapartida de concursos. Ao contrário. A proliferação de professores substitutos cujo trabalho é pessimamente remunerado, desprovido de direitos trabalhistas, pressupõe longas jornadas de trabalho (docentes jovens requerem mais tempo para preparar os cursos), em prejuízo de seus cursos de pós-graduação. Ademais, o trabalho desses professores é centrado na sala de aula, desvinculado da pesquisa e da extensão, assim como das decisões sobre a instituição. As conseqüências dessa precarização atingem também os professores efetivos que ficam mais sobrecarregados em termos de comissões departamentais, orientações de monografia, mestrado e doutorado, orientação de bolsas tipo PIBIC, bancas, etc (LEHER; LOPES, 2008, p. 88).

O modelo econômico adotado pelo Brasil possibilitou ao Estado diminuir sua ação na garantia dos serviços sociais facilitando a abertura do país para o capital estrangeiro na forma de investimento externo direto (IED)⁵. Esse elemento materializou-se, por sua vez, por meio de um complexo movimento de ações e reações que propiciaram o surgimento de um paradigma indutor da mercantilização dos serviços públicos prestados pelas instituições sociais, entre as quais a universidade pública (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009).

Neves (2002) refere a esse contexto de mercantilização dos serviços públicos de educação ao afirmar que:

A educação superior, por sua vez, passa a ter como prioridades, a partir de então, capacitar a força de trabalho para adaptar a tecnologia produzida no exterior e conformar este novo trabalhador qualificado às novas exigências da cultura empresarial, especialmente no que tange à aceitação, como naturais, das desigualdades sociais, da competição acirrada entre indivíduos, grupos e classes e da perda dos seus direitos, conquistados ao longo da história (NEVES, 2002, p.26).

Esse movimento, ou seja, a ciência concebida para consolidar a prática de pesquisas induzidas, pode-se dizer que é predominantemente ajustado aos interesses do setor produtivo industrial que se utiliza de polos estratégicos, como a universidade, a fim de que a tecnologia neles produzida possa ser consumida por outros setores a preços abusivos,

⁵ “O IED não tem uma natureza de liquidez imediata (pagamento à vista) ou diferida (crédito comercial).” Não se reduz a uma transação pontual. Pelo contrário, sua segunda característica é introduzir uma “dimensão intemporal” de grande importância, pois a “decisão” de implantação dá origem a fluxos (produção, comércio, repatriação de lucros) que se estendem, necessariamente, por vários longos períodos. A terceira particularidade é “implicar transferências de direitos patrimoniais e, portanto, de poder econômico, sem medida comum a simples exportação”. “Por último [e talvez a mais importante], diz Bourguinat, existe um componente estratégico evidente na decisão de investimento da companhia. Não somente seu horizonte é sensivelmente mais amplo, como também as motivações subjacentes são muito ricas (...) a ideia de penetração, seja para depois esvaziar os concorrentes locais, seja para “sugar” as tecnologias locais, faz parte desse aspecto “estratégico” do investimento direto e, geralmente, está inserido num processo complexo de tentar antecipar as ações e reações dos concorrentes”. Ressalte-se o uso do termo “sugar” (*siphonner*), pouco habitual entre os economistas acadêmicos. Esse termo remete à existência, no contexto de estruturas concentradas, de mecanismos de apropriação e de centralização, pelas companhias mais fortes, de ativos ou riquezas produzidos por agentes econômicos (além de assalariados, claro); no caso, pequenas empresas industriais, comerciais ou de pesquisa, cuja existência é reconhecida por poucos autores acadêmicos (CHESNAIS, 1996, p. 54).

voltando os lucros para corporações nacionais ou internacionais que, em grande parte, financiaram a pesquisa, por meio de investimento externo direto (CHESNAIS, 1996).

Essas corporações, ao adquirir a rentabilidade financeira e o reconhecimento no cenário internacional, previstos nos seus objetivos, por meio da tecnologia produzida ou patenteada, buscam, por meio de contratos e orientações nas relações com instituições nacionais e empresas locais, tornar hegemônico o seu modo de gerenciamento.

É sob esse complexo movimento que as universidades são conclamadas a atuar como prestadoras de serviços ou como executoras de projetos ligados aos interesses do governo em manter ou ampliar convênios e parcerias com o setor empresarial. Segundo Mancebo, Maués e Chaves (2006):

O sentido de todas essas mudanças é claro: de um modo geral, as políticas de educação superior da quase totalidade dos países estão levando a universidade a adotar um modelo, também chamado 'anglo-saxônico', que a configura não mais como uma instituição social, em moldes clássicos, mas como uma organização social neoprofissional, heterônoma, operacional e empresarial/competitiva (MANCERO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 43).

Tal condição leva-nos a enfatizar que a universidade pública paranaense concretizaria, em seu cotidiano, a racionalidade da Reforma do Aparelho do Estado guiada essencialmente pelos pressupostos de minimização, descentralização e privatização de serviços públicos ofertados pelo Estado. Contudo, essa racionalidade faz que os sujeitos que desenvolvem pesquisas nas universidades alterem seus programas de formação e pesquisa, visando essencialmente à formação de um aluno adaptado às mudanças de um mercado de trabalho altamente competitivo.

As mudanças no cotidiano da universidade, que têm como parâmetro a racionalidade mercantil decorrente da minimização do papel do Estado nas áreas sociais, mostraram-se favoráveis à consolidação de uma tendência que consiste em adaptar a formação inicial do aluno aos impulsos do setor empresarial. Essas mudanças, não sem contradições e resistências, vão aos poucos consolidando a ideia de que universidade e ensino superior são como produto que pode ser vendido e negociado, conforme as dinâmicas do mercado.

1.2 – TENDÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A universidade acompanha, historicamente, as transformações da sociedade como uma instituição que produz e reproduz os conhecimentos acumulados pelos homens ao longo de sua existência; assim sendo, acompanha nesse movimento as contradições do processo histórico fundado no modelo de sociedade capitalista.

Pode-se dizer que, nesse modelo de sociedade, prevalecem políticas e ações que alteram estrategicamente o modo de organização da vida e produção das pessoas. No contexto da década de 1990, consolidaram-se no Brasil, em virtude das orientações dos organismos internacionais, elementos prescritivos que subsidiaram um intenso processo de reformas no país aos quais atingiram as instituições republicanas, entre as quais a universidade pública e cujos reflexos continuam em curso, especialmente as práticas universitárias que requerem a captação de recursos para o desenvolvimento de pesquisas (MANCIBO; MAUÉS; CHAVES, 2006).

Neves (2006) complementa a explicação crítica desse conturbado contexto no Brasil, ao exprimir que o projeto neoliberal para a educação representa a adaptação do Brasil aos objetivos de um projeto periférico de nação:

Os anos de 1990 do século XX e os anos iniciais deste século no Brasil vêm sendo palco de um conjunto de reformas na educação escolar que buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo nesta nova etapa do capitalismo monopolista. Em linhas gerais, a inserção submissa do Brasil ao capitalismo internacional, a implementação de um padrão de desenvolvimento econômico voltado para fora, privilegiando a entrada do capital internacional financeiro e produtivo, em detrimento da expansão do mercado interno, o desenvolvimento de políticas que regulamentam o aumento da super-exploração da força de trabalho, a transferência da ciência e da tecnologia produzidas pelos países de capitalismo avançado, o desenvolvimento de um modelo de democracia baseada em estratégias de estímulo à conciliação de classes e ao desmonte das formas de organização social que se pautaram historicamente pelo combate à exploração e à dominação burguesas (NEVES, 2006, p. 81-82).

A efetivação desse movimento reformista no Brasil teve êxito na segunda metade da década de 1990. A forma como as reformas foram encaminhadas no campo da educação pode ser classificada como parte de um processo maior de reestruturação do sociometabolismo do capital. Neves (2005) confirma esse diagnóstico ao elucidar:

Sob a hegemonia burguesa, o Estado capitalista vem realizando a adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura, de moralidade. No decorrer do século XX, diante das mudanças qualitativas na organização do trabalho e nas formas de estruturação do poder, o Estado capitalista,

mundialmente, vem redefinindo suas diretrizes e práticas, com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista (NEVES, 2005, p. 26).

De acordo com Neves (2005), esse movimento sugere que a sociedade civil seja o “locus da colaboração e da harmonização das classes sociais” (p. 53), de modo que o Terceiro Setor⁶ possa atuar em parceria com o Estado promovendo iniciativas que auxiliem na resolução de problemas sociais emergentes como, por exemplo: educação, programas de saúde, lazer, emprego e renda por meio de cooperativas, associações de bairro, entre outros. Essas ações estão quase sempre acompanhadas de um grande apelo social na mídia, que se utilizando do discurso da solidariedade e da necessidade de ‘voluntários para construir um novo projeto de sociedade’.

Além do apelo social em veículos de informação de grande abrangência territorial, o que se percebe é que esse movimento foi adentrando todas as esferas da sociedade, modificando a cultura das instituições secularmente existentes e as relações que os sujeitos mantinham com elas.

É nesta perspectiva que a terceira via toma a reforma da aparelhagem estatal como outro importante princípio. O pressuposto que o fundamenta baseia-se na compreensão de que as formas estatais inspiradas no modelo do *Welfare State* atingiram o ápice da incapacidade política e econômica frente aos desafios do mundo contemporâneo, o que exige uma reestruturação de sua organização e dinâmica em termos jurídicos, políticos e econômicos. Assim a reforma do Estado, ou seja, da aparelhagem estatal, enquanto princípio orientador básico da política da Terceira Via, deveria ser responsável por um conjunto de medidas inovadoras, tais como promover a sociedade civil ativa e com isso assegurar um modelo de inclusão social em bases distintas do que foi tentado pelo Estado de bem-estar social (NEVES, 2005, p. 55).

Nesse contexto, seguindo a dinâmica da economia brasileira orientada pelo Estado mínimo, coube às instituições de educação superior públicas a reprodução de uma cultura mercantil por meio da adoção de políticas neoliberais, graças às quais se preconizaram os princípios da concorrência, da competitividade, do individualismo e da produtividade como elementos norteadores da prática social universitária. Para Catani e Oliveira (2002) as

⁶ Verifica-se, nesse processo de reorganização da sociedade, que o Terceiro Setor é um instrumento para a concretização do projeto político neoliberal em curso na sociedade brasileira. De acordo com Peroni (2009, p.18), “enquanto o neoliberalismo propõe a privatização e o Estado mínimo, a Terceira Via pretende reformar o Estado, que passa a ser o coordenador e avaliador das políticas, mas não mais principal executor. Assim, o Terceiro Setor é a estratégia da Terceira Via para a execução das políticas sociais. A parceria entre o público e o privado acaba sendo “a política” pública. O Terceiro Setor, também chamado de público não-estatal, nos remete para o tema sociedade civil, assim a segunda parte do artigo apresenta alguns elementos para o debate sobre o conceito de participação e sociedade civil do Terceiro Setor e as conseqüências para um processo de construção de uma sociedade democrática”.

mudanças que desencadearam novas formas de organização da educação superior mostrou-se alinhada aos pressupostos das políticas neoliberais:

A reorganização da educação superior parece ter uma finalidade clara: o ajustamento das universidades a uma nova orientação política e uma nova racionalidade técnica. A nova orientação política, além dos aspectos já considerados, parece implicar uma indução, ou melhor, uma crescente subordinação das universidades às regras do mercado, mediante a competição pelo autofinanciamento, o que provavelmente, poderá transformá-las em instituições ou empresas, preocupadas com a própria sobrevivência e/ou obtenção de dividendos, e ainda alterar a identidade, o papel institucional, os compromissos sociais e a concepção de universidade pública (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 22-23).

Os países desenvolvidos, que estabeleceram estratégias de concorrência e acordos de colaboração mútua, objetivando ampliar o controle da produção e difusão de conhecimentos e a tecnologia empregada no processo produtivo, permitiram intensificar a produção numa escala inimaginável, ampliando a legitimação da exclusão social acompanhada do desemprego crescente da classe operária. Esse cenário de arranjos macroeconômicos redimensionou o papel do Estado para a definição de políticas públicas universais, especialmente as do campo educacional, as quais voltaram-se aos interesses de grupos hegemônicos no país.

Nessa perspectiva, as universidades são compreendidas como *locus* de formação de profissionais de *novo tipo*. Assim sendo, compete-lhes fornecer a força de trabalho qualificada para a produção de mais-valia relativa, ou seja, ela deve capacitar e criar tecnologia e inovação que estejam assentadas na lógica do capital produtivo sem que esse processo gere custos para o Estado (NEVES, 2006). A autora em estudos anteriores já alertava:

Preocupados em formar esses intelectuais de novo tipo, sintonizados com a cultura empresarial contemporânea, o Estado neoliberal propõe a transformação das universidades públicas federais, até então produtoras de conhecimento, em universidades operacionais, consubstanciadas em organizações sociais aptas a receber subsídio público e privado para a consecução desses objetivos (NEVES, 2002, p. 29).

De acordo essa tendência, são consideradas bem-sucedidas as universidades que aproximam sua produção científica às necessidades do mercado e dos grandes grupos empresariais, ou seja, que subordinam sua produção acadêmica às demandas e interesses do mercado.

Tal corrente tem consequências para as universidades públicas, vindo estas a perder o caráter de produção do conhecimento a serviço do bem-estar coletivo e de seu papel

histórico na construção de uma sociedade radicalmente democrática, passando a ser um espaço privilegiado para a produção de bens comercializáveis para um grupo social que, historicamente, já se encontra privilegiado pelo acesso aos resultados dessa produção ao longo da história da humanidade (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001).

As características desse contexto levaram os países subdesenvolvidos e aqueles em desenvolvimento a empreender reformas na educação superior de tal modo que as políticas implementadas intensificaram os processos de mercadorização da produção do trabalho de professores e alunos na academia objetivando adaptá-los ao modelo gerencial decorrente da Reforma do Aparelho do Estado e à privatização dos serviços públicos, a partir da segunda metade da década de 1990.

Muitas instituições de ensino superior passaram, a buscar recursos no mercado por meio de parcerias para o desenvolvimento de projetos. O professor pesquisador passou a conviver gradativamente com a escassez de recursos públicos, o que o levou, conseqüentemente, à concorrência ou a parcerias com o setor privado, representado por grandes empresas cujos produtos derivados desses projetos, ainda que indiretamente, serviriam aos interesses do capital que os financiava (OTRANTO, 2006).

Exemplo desse movimento pode ser constatado na aprovação da Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que “dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências”.

Os professores passam a ser os “empreendedores” e as instalações da universidade podem ser cedidas para uso das empresas, com ônus para o Estado. As pesquisas financiadas por mecanismos previstos nesta lei, mesmo que desenvolvidas no interior das universidades, são sigilosas. Professores e alunos não podem comentar sobre elas. Isso fere a autonomia universitária como a conhecemos até hoje e como a defendemos, fundamentados no art. 207 da Constituição Federal. O professor envolvido na prestação de serviço poderá receber contribuição pecuniária, da instituição na forma de “adicional variável” ou “bolsa de estímulo à inovação” (art. 9º). Na prática, isso significa mais repasse de recursos públicos para o setor empresarial. A chamada “Lei de Inovação Tecnológica” tem que ser compreendida, portanto, no bojo das Parcerias Público-Privadas, que prevêm a aplicação de fundos federais em projetos de “interesse comum” para acelerar a incorporação de tecnologias pelas empresas (OTRANTO, 2006, p. 11).

Dentre os temas mais presentes no debate sobre a educação superior destaca-se a preocupação com a expansão da educação superior aliada às novas tecnologias virtuais, o que obriga os professores pesquisadores e alunos, envolvidos em diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão, a intensificar seu trabalho com vistas à produtividade científica, com sérios danos à saúde, ao lazer e às relações familiares.

Em vista disso, o campo universitário passa a viver um estado de tensão e disputas em razão das inúmeras determinações impostas à universidade, como um todo, com os processos de reestruturação da educação superior. Além das questões gerenciais, ela assume as características operacionais, o que a caracteriza como uma organização capitalista que repassa aos professores e alunos as estratégias para o aumento dos índices de produtividade (CHAUÍ, 2003).

Essa nova cultura acadêmica trouxe para a universidade outra configuração institucional, cujas características, adotadas por meio de políticas oficiais praticadas no cotidiano, foram representadas por fatores como: racionalização de recursos; imposição de um modelo de avaliação com características empresariais, que se destacam no *ranking* de instituições, professores e alunos por meio do denominado *produtivismo acadêmico*; processos flexíveis de gestão que, por sua vez, sustentam e encaminham a diversificação da oferta do ensino superior; descentralização da gestão que passa uma ideia de participação ilusória da comunidade estudantil e docente nas decisões necessárias para esse nível; e, por fim, a privatização gradual do ensino superior que assume a proposta de comercialização desse nível de ensino, proposta presente, inclusive, nas orientações da Organização Mundial do Comércio (OMC) e do Banco Mundial (BM) (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006). (RIBEIRO, 2006). (grifo nosso)

Leher e Lopes (2008), na direção de uma crítica às modificações no trabalho docente na universidade pública contesta:

A lógica do capital transforma o docente-pesquisador em empreiteiro quando este, ao adequar a sua criação intelectual a um determinado valor mensurado de uma forma determinada, conforma o seu labor a padrões possíveis, restringindo os temas e a epistemologia aos marcos do pensamento único (LEHER; LOPES, 2008, p. 92).

As reformas e as políticas para a educação superior, desde o período do governo FHC até os dias atuais, mostraram-se afinadas com o que Neves (2005) caracterizou como uma nova pedagogia da hegemonia, consubstanciada pelo papel social da educação com a responsabilidade da formação do novo intelectual urbano adaptado ao projeto requerido pelo modelo neoliberal de sociedade.

Essas reformas têm por finalidade formar, no espaço nacional, intelectuais urbanos de novo tipo, ou seja, especialistas e dirigentes que, do ponto de vista técnico, possam aumentar a competitividade e produtividade do capital, nos marcos de um capitalismo periférico e, do ponto de vista ético-político, possam criar e difundir uma nova cidadania política, baseada na colaboração de classes (NEVES, 2005, p. 104).

Por fim, pode-se dizer que a educação superior explícita, ainda que indiretamente, o projeto burguês de sociabilidade por meio de ações prescritivas, normatizadas por leis e decretos, de um lado, e, de outro, por um discurso voltado para a democratização desse nível de ensino como forma de ampliar a ação dos setores privados na universidade pública, mostrando assim as duas faces de um mesmo projeto hegemônico, de caráter neoliberal na condução das políticas sociais para essa área.

Como resultado desse contexto, mostramos, no item a seguir quais foram as repercussões para a cultura acadêmica que modificaram o cotidiano de professores e alunos dedicados a desenvolver pesquisa na universidade pública.

1.2.1 – TRANSFORMAÇÕES NA CULTURA ACADÊMICA

A prática universitária materializa-se sob as exigências e especificidades das diferentes áreas de conhecimento a que se dedicam professores e alunos na universidade. Contudo, sua trajetória de vida, suas condições de trabalho e produção científica, bem como a estrutura que possuem para o desenvolvimento de suas atividades são parte de um processo maior de organização política, econômica e social que influenciam a gestão da universidade pública.

É sob esse ponto de partida que observamos que há uma nova cultura universitária delineada por práticas individualizadas e competitivas, resultantes de um processo histórico e que levam professores e alunos a uma condição de sofrimento físico e psíquico decorrentes das mudanças na prática social universitária.

A cultura universitária contemporânea parece enaltecer os princípios neoliberais do individualismo, da competitividade e da eficiência como características norteadoras do revigoramento do modo de produção e organização do capitalismo. Considerando, de forma ampla, que uma cultura representa o modo de vida e produção de um grupo social, partimos do entendimento de que, após a Reforma do Aparelho do Estado em 1995, se foram expressando mais claramente as correlações de forças entre os objetivos da universidade e os interesses do setor produtivo que mudaram substancialmente as condições e relações de trabalho no espaço universitário, bem como os objetivos da produção do conhecimento.

Diante de tais características, o trabalho despendido para pesquisar determinada temática nas universidades passa a ser modelado de acordo com o que espera o setor produtivo industrial em relação à produção de ciência e tecnologia de ponta, que possa ser comercializada interna ou externamente. Nessa direção, nossa preocupação assenta-se no fato de que consolida-se, na universidade, uma única lógica de avaliação de cursos e da produção científica, orientada pelos critérios das denominadas “áreas duras da ciência”, sem atentar-se para as especificidades de cada uma. Acrescenta-se a essa preocupação a necessidade de superar práticas que valorizem a produção científica orientada pelo “praticismo”, ou seja, para o que é útil num determinado momento histórico.

No que diz respeito às pesquisas de impacto, Bittar (2009) pondera que os resultados destas não estão imunes ao jogo concorrencial dos interesses de grupos hegemônicos e, por isso mesmo, tendem a entrar em disputas por melhores posições e *status*, deslocando o polo da crítica científica:

A disputa por posições em Conselhos Editoriais alia-se à necessidade de publicar nos melhores periódicos, isto é, naqueles qualificados e avaliados pelo campo uma vez que: “Não há ‘escolha’ científica – do campo de pesquisa, dos métodos empregados, do lugar de publicação; ou, ainda, escolha entre uma publicação imediata de resultados parcialmente verificados e uma publicação tardia de resultados plenamente controlados – que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico, isto é, a obtenção do reconhecimento dos pares concorrentes” (BITTAR, 2009, p. 19).

O jogo concorrencial que parece consolidado entre os pares na academia, em razão da adesão à prática do produtivismo, passa a ser reproduzido por meio de disputas que têm no currículo *lattes* a naturalização desse processo.

O ambiente da academia acaba configurando-se como um espaço de competição entre pares. O conhecimento produzido, não sem resistências da parte de grupos contra-hegemônicos, torna-se mais um elemento orientado por interesses do mercado educacional, materializado, especialmente, através da concorrência por publicações em editoras comerciais de grande abrangência nacional (SGUISSARDI; SILVA JR, 2009).

Atualmente, o prestígio e o *status* do trabalho numa universidade pública parecem ser conferidos mediante a apresentação e exposição da quantidade de artigos qualificados, orientações de Iniciação Científica, mestrado e doutorado, publicação de livros, relatórios de pesquisa, enfim, atividades que não se qualificam de forma imediata, porquanto demandam um tempo de reflexão e amadurecimento intelectual.

O que se deve reconhecer em todo esse processo de arrefecimento do polo da crítica é que a produção do conhecimento científico, na universidade pública, passa pela compreensão de relações sociais mais amplas que movimentam essa demanda, mesmo porque a produção científica e os tipos de pesquisa a serem desenvolvidos acompanham o movimento histórico e as correlações de forças, próprias da sociedade em que se realiza esse trabalho.

Ao mesmo tempo, não se pode perder de vista que os determinantes internos da ciência e da comunidade científica apresentam-se sempre mediatizados histórica e socialmente. Se a ciência contribui para esse fazer, torna-se, pois, fator de desenvolvimento, isso não significa que a atividade científica, como já assinalado, precise estar estreitamente vinculada às necessidades imediatas do sistema produtivo. [...], observa-se que há modos distintos de apropriação do saber produzido pela universidade que, de um lado, atende muitas vezes às forças políticas atuantes fora dela, de modo organizado, e de outro, à correlação de poder que essas forças estabelecem no jogo político nacional, estadual ou local (FÁVERO, 2003, p. 181).

Considerando as finalidades da universidade, somos levados a compreender que, a partir de 2000, a universidade pública brasileira sofreu modificações substanciais em sua dinâmica organizativa em relação ao trabalho de professores e alunos vinculados à pesquisa. Essas modificações introduziram um mecanismo de competição que tende a orientar o trabalho dos professores e também a vida acadêmica dos alunos, principalmente nos programas institucionais ligados à pesquisa, como é o exemplo da Iniciação Científica.

Essa conotação do trabalho de iniciação à pesquisa por meio do Programa de Iniciação Científica, além das outras atividades com aulas, projetos e orientações, tende a criar uma sobrecarga de trabalho para professores e alunos envolvidos com atividades de pesquisa, confirmando a nossa hipótese de que a tendência de consolidar o produtivismo acadêmico na graduação tornou-se mais um dos parâmetros da racionalidade que tem orientado as relações de trabalho e produção na universidade.

Ao analisar esse contexto caracterizado por uma cultura marcada pelo acirramento da competição e pela “solidão do individualismo” percebemos que o fetichismo da mercadoria, analisado por Marx em *O Capital* (1996), parece-nos estar sendo revigorado por meio dessas práticas, ainda que não explícita e reconhecidamente pelos sujeitos.

O cotidiano se faz numa relação de contradição, cuja estrutura social baseada na divisão de classes e na divisão internacional do trabalho impõe uma dinâmica de relações interpessoais e de produção que não tem outra face senão a da alienação (Duarte, 2004). Diante dos muitos fetichismos e alienações que são produzidos numa sociedade calcada no modo de produção capitalista, é oportuno lembrar que o espaço da universidade pública não

ficaria imune às investidas desses fenômenos e, conseqüentemente, do sofrimento gerado a partir desses fenômenos na esfera familiar, na saúde, no lazer e no próprio trabalho.

Em se tratando da forma como esses fenômenos se concretizam nas práticas universitárias, tomamos como exemplo o processo de produção do conhecimento que, nas atuais formas de valoração do capital, correspondem a uma mercadoria que pode ser vendida ou trocada segundo as orientações do mercado, utilizando-se, por vezes, a força de trabalho de professores e alunos que desenvolvem pesquisas.

Ocorre que no mercado há um processo de compra e venda de mercadorias, e esse processo apresenta-se aos olhos dos seres humanos como sendo uma relação entre coisas, isto é, a aparência é a de que as relações estabelecidas no mercado seriam relações entre os objetos, quando, na verdade, são relações sociais. É a atividade humana de trabalho que é trocada no mercado. Aquilo que se mostra aos sentidos humanos como sendo uma relação física entre coisas é uma relação social, uma relação entre pessoas. Assim como o bezerro de ouro não tinha nenhum poder por si mesmo, pois quem tem o poder na verdade são os seres humanos, também as mercadorias não têm em si mesmas a capacidade de se trocarem umas pelas outras, o que possibilita essa troca são as relações sociais. É assim que surge o fetichismo da mercadoria (DUARTE, 2004, p. 10).

De forma muito semelhante, na universidade, verifica-se um movimento produtivista, muito enaltecido por alguns professores pesquisadores, cujo intuito é acompanhar as demandas no âmbito, não só da universidade, mas também no da sociedade em geral, por meio das agências reguladoras da produção científica. Contudo, percebe-se que nem todos os professores que desenvolvem pesquisa e são pressionados a publicar condescendem com essa prática.

A visão sobre o produtivismo que se mostra presente também nas práticas da graduação rompe com o caráter histórico de amadurecimento e socialização do conhecimento científico, porque há uma pressão para colocá-lo rapidamente em circulação nas “prateleiras” do mercado educacional das editoras ou dos periódicos qualificados.

A revolta e a indignação expostas por professores nos depoimentos desta pesquisa parecem dizer-nos que, nesse contexto de subordinação do polo da crítica, o pesquisador também poderá tornar-se uma peça a ser substituída a qualquer momento na universidade, caso sua produção não seja extensa e qualificada nos moldes daquilo que preveem as agências de fomento e avaliação da produção científica no país.

De maneira muito semelhante, mas não direta, visualiza-se o fetichismo da produtividade acadêmica, que desconsidera as condições objetivas dessa produção. As relações de venda ou troca do conhecimento transformaram-se em práticas naturalizadas.

A produção, quando já é comandada pelo capital, além de produzir a mais-valia, também produz um sistema de exploração e dominação geral das propriedades naturais e humanas tendo como suporte a ciência. Ou seja, ela realiza a apropriação através da ciência, não da violência e do poder pessoal, colocando o saber científico ao seu serviço, na espécie de capital fixo, diferentemente do escravo, que é apropriado pessoalmente, e não socialmente. Essa apropriação do conhecimento científico nada custa ao capital, o que não ocorre com o escravo, enquanto uma modalidade de capital fixo. A ciência se apresenta, perante o capital, como um “saber acumulado da sociedade” (“ciência experimental, ciência que se objetiva e é materialmente criadora”) (HIRANO, 2001, p. 12).

Paralelamente à discussão do fetiche da produtividade na universidade visualiza-se um processo de alienação na produção do produto, embora não compreendido ou aceito como tal pelos sujeitos criadores. E assim constata-se aquilo que Marx (1964) previu:

A alienação não se revela apenas no resultado, mas também no processo da produção, no interior da própria actividade produtiva. Como poderia o trabalhador estar numa relação alienada com o produto de sua atividade, se não se alienasse a si mesmo no próprio acto da produção? (MARX, 1964, p. 161).

O reconhecimento de um processo alienante não se dá descolado das condições objetivas em que se vive ou de que se precisa para viver. A essa concepção acrescenta-se a indignação de muitos professores ao afirmarem que as condições precárias de trabalho não estão relacionadas apenas às exigências postas pelos órgãos reguladores da pesquisa, tão enaltecidos na universidade reformada. Mas, as mudanças na cultura universitária também estão materializadas nas práticas de muitos colegas de trabalho que se utilizam do *status* e prestígio da universidade pública para ganhar reconhecimento salarial fora dela.

As consequências dessa estratégia deixam a cargo daqueles que vivem apenas do trabalho na universidade pública todo o excedente de trabalho e produção científica para manter o *status* que as instituições particulares, por consequência, tendem a absorver e dele apropriar-se quando oferecem um significativo salário para um professor com titulação de doutor na universidade pública.

Nesse contexto, é mais valorizado o professor voltado dedicado às atividades de pesquisa que o professor envolvido apenas com aulas, que, em razão de sua carga horária estar prevista para ministrar aulas, não tem condições de desenvolver atividades de pesquisa e extensão.

As mudanças na educação superior que levaram a universidade a assumir efetivamente um papel de executora de políticas e projetos governamentais, especialmente a partir da primeira década de 2000, parecem representar a plataforma política dos interesses do mercado que quer fazer da educação superior um produto negociável.

Os reflexos desses interesses recaem sobre o modelo de universidade pública que se foi delineando a partir de então. Recrutar, selecionar, descartar, racionalizar são práticas que se tornaram naturalizadas no trabalho, especialmente aquelas dos envolvidos com a produção de conhecimento as quais podem tornar-se produtos a ser comercializáveis (SILVA, 2009).

A naturalização dessas práticas na universidade parece confirmar que a produção científica, ali desenvolvida e regida pelo modo de produção capitalista, passa a pertencer ao movimento do capital que, se, por um lado, transforma o trabalho em prazer e realização pessoal, com reconhecimento acadêmico e *status* social, por outro, legitima um processo de alienação, reforçando a captura da subjetividade⁷ (ANTUNES, 2009).

O sujeito que desenvolve pesquisa na universidade pública, embora ciente das determinações mais amplas que o capital impõe às práticas na sociedade, ou mesmo das exigências difundidas pelas agências de pesquisa, muitas vezes não reconhece o sofrimento que o processo de produção do seu trabalho lhe impõe.

Desse modo, o trabalho dos professores e alunos na produção de conhecimento, ciência e tecnologia no espaço universitário, mesmo que indiretamente, é valor que pertence ao capital e por isso mesmo é moldado conforme o movimento pendular que historicamente vem sendo concebido, ora como criador de utilidades, ora como forma de apropriar-se do mecanismo da mais-valia (mais-valor) (MARX, 2011).

Mais do que significar a exploração do trabalho, como de fato o faz, o mais-valor representa a objetivação, estranhada dos sujeitos, do potencial que possui o trabalho (social) de reproduzir de forma ampliada as suas condições antecedentes. Pode-se compreender melhor o mais-valor como expressão do estranhamento da produtividade do trabalho social quando se leva em conta que o trabalho, como categoria especificamente humana, diferencia o metabolismo da espécie humana com a natureza (MARX, 2011, p. 21).

Pelo viés produtivista das políticas de avaliação da produção científica, observa-se um crescimento vertiginoso de produtos na forma de artigos, dissertações e teses⁸,

⁷ Giovanni Alves (2007, p.188) utiliza a expressão “captura da subjetividade” do trabalho para caracterizar o nexo essencial do modo de organização toyotista do trabalho capitalista. É importante destacar que o autor coloca “captura” entre aspas para salientar o caráter problemático da captura, ou seja, a captura não ocorre, de fato, como o termo utilizado poderia supor. Estamos lidando com um processo social que não se desenvolve de modo perene, sem resistências e lutas cotidianas. Enfim, o processo de “captura” da subjetividade do trabalho vivo é um processo intrinsecamente contraditório, constituído por um jogo de simulações, em que se articulam mecanismos de coerção e de consentimento, que interagem com uma teia de manipulação que perpassa não apenas o local de trabalho, mas também as instâncias da reprodução social. Além disso, o processo de “captura” como inovação sociometabólica do capital tende a dilacerar/estressar não apenas a dimensão física da corporalidade viva da força de trabalho, mas sua dimensão psíquica e espiritual, dilaceramento que se manifesta através de sintomas de doenças psicossomáticas que atingem o trabalhador.

⁸ Conforme dados levantados no *site* da Capes <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>>, a universidade tomada como referência nesta pesquisa apresentou avanços significativos: o curso A defendeu entre os anos de 2000 e 2009, 172 dissertações; o curso E apresentou 168 dissertações; o curso F, 101 dissertações; o curso B, 75 dissertações

que mostram o avanço da produção como resultado das pressões das agências científicas de amparo e avaliação da pesquisa sobre os professores e alunos. Atualmente, essas exigências têm-se estendido aos graduandos, especialmente àqueles envolvidos com o Programa de Iniciação Científica.

Paralelamente a essas observações assinalamos o desagrado de pesquisadores que parecem desiludidos com os editais externos para financiamento de pesquisas. Seu desagrado mostra-nos que nem sempre a concorrência é justa na área de conhecimento à qual pertencem. Geralmente os questionamentos dos professores pesquisadores, especialmente aqueles vinculados à área das Ciências Humanas, reclamam da forte tendência de transformar os critérios de avaliação das “áreas duras” do conhecimento em parâmetro para as demais áreas. Segundo Castiel e Sanz-Valero (2007):

Os pesquisadores precisam publicar, seja por razões normativas definidas pela configuração dos necessários intercâmbios em rede que definem o avanço e o debate inerente à atividade científica, seja pela necessidade de mostrar-se produtivo aos olhares judiciosos daqueles que financiam pesquisas. Seguindo Agamben, há algo de espetacularização focal no interior das comunidades científicas, até porque consumo e espetáculo se constituem em elementos essenciais na fase extrema do capitalismo que estamos vivendo, e a ciência parece não ter como escapar dos efeitos desse processo. (CASTIEL; SANZ-VALERO, 2007, p. 3045).

Embora haja uma perspectiva mais geral de acompanhamento das demandas do setor produtivo para aqueles que lidam com pesquisa na universidade, percebemos que nem todos os professores se orientam pela racionalidade mercantil presente nos editais de fomento. O interessante é que muitos professores criam estratégias de sobrevivência no campo da pesquisa sem se submeter às regras produtivistas e competitivas. Todavia, são sobrecarregados com mais o trabalho, pois têm de assumir outras funções que agreguem valor à sua carga horária de trabalho.

Uma das saídas encontradas para superar a política produtivista, que orienta as pesquisas, é, atualmente, um processo de resistência mediante o desenvolvimento de pesquisas que não demandem tantos investimentos; entretanto, quando não se submete à política dos editais, o professor não obtém estrutura para sua pesquisa e, dessa forma, fica à mercê das condições de financiamento da própria universidade cujos recursos, dependendo da esfera (federal ou estadual), já chegam destinados de antemão para áreas ou serviços estratégicos.

defendidas; o curso D, 74 dissertações defendidas. No que diz respeito à defesa de teses, do grupo de cursos selecionados na pesquisa, apenas o curso E conta com programa de doutorado e com 85 teses defendidas entre 2000 e 2009.

As orientações mais amplas para a avaliação da produção científica nas universidades públicas indicam que o financiamento é entendido, pelos elaboradores das políticas de ciência e tecnologia, como mecanismo para justificar a redução de recursos especialmente para a área de Ciências Humanas. Soma-se a isso o fato de que os professores pesquisadores dessa área não concorrem nos editais porque não possuem um currículo *lattes* expressivo.

Tal conotação dada à área de Ciências Humanas parece decorrer da resistência de muitos professores pesquisadores às regras e exigências postas pelos editais baseadas, em grande parte, nos critérios hauridos das ciências duras, muito diversos dos da área de humanidades, bem como da forma de desenvolvimento dos projetos e da relação que os pesquisadores mantêm com os produtos resultantes do seu trabalho.

Na observação do professor depoente vinculado ao curso B, o currículo *lattes* transformou-se na “vitrine” para a conquista ou não dos recursos vinculados aos editais das agências de fomento. Pode-se dizer que há um movimento de competição velado, em que os conflitos são resultantes das tensões que o professor pesquisador vive para manter-se no espaço em que está ranqueado no inscrever-se como concorrente nos editais.

O reconhecimento do papel estratégico que o Estado desempenha através dos órgãos de fomento e regulação da pesquisa é fundamental para entendermos como essas relações de poder, veladas pelo mecanismo da competitividade, obscurecem as práticas universitárias e criam uma cultura individualista e concorrencial no ambiente de trabalho na esfera pública.

Um dos principais desdobramentos desse processo recai sobre os alunos e professores da pós-graduação *stricto sensu* em que a dinâmica que enaltece o currículo *lattes* passa a ser parâmetro de notas e *ranking* no espaço acadêmico, assemelhando-se muito de perto ao que ocorre nas empresas, com a premiação de funcionários que se destacam em vendas de determinado produto.

O acelerado ritmo de exigências de publicações começa a estender-se também ao campo da graduação, por meio de programas de iniciação à pesquisa. Essa iniciação, parece, logo, orientar-se pelos mesmos parâmetros da pós-graduação *stricto sensu*, o que, por sua vez, leva o aluno de graduação a entrar no ritmo produtivista tão enaltecido e que já o prepara para o ritmo que deve ser seguido nos programas de mestrado e doutorado.

Considerando as políticas existentes que orientam a pesquisa nas universidades, fica claro que as exigências de produtividade, postas para que se acompanhe a expansão da educação superior no Brasil, resultam, em parte, do modelo atual de avaliação da

pós-graduação *stricto sensu*, cujos meios para aquisição dos dados são coletados do Data Capes, relatório que tem por base empírica os formulários técnicos encaminhados aos programas de pós-graduação para preenchimento da produção científica e técnica dos docentes e alunos trienalmente. Essa avaliação é mensurada em conceitos que variam de 1 a 7. Os cursos e programas com nota 7 são considerados de excelência; e deles se exige uma produção científica altamente competitiva que se balizam por modelos internacionais (VERHINE, 2008).

Esse processo avaliativo tende ao desencadeamento de relações competitivas nos departamentos, áreas e cursos em que os pesquisadores atuam. Resulta, ainda, ora em prestígio acadêmico, ora em adoecimento físico-mental por não se terem alcançado os índices desejados pelos pares e pela instituição.

Nesse contexto, a tendência é conformar um tipo de produção que intensifica, aliena e torna estranhos os produtos do trabalho dos sujeitos que desenvolvem pesquisa. Até então, esse caráter produtivista estava socializado e internalizado no ambiente da pós-graduação *stricto sensu*, mas essa tendência produtivista passa a figurar, de forma mais evidente, a partir de 2000 nos cursos de graduação, incitados, mesmo que indiretamente, a uma acentuada concorrência por vagas em projetos de pesquisa ou nos editais institucionais para concorrer às bolsas de Iniciação Científica.

Aos alunos vinculados ao Programa de Iniciação Científica, além das exigências de relatórios e publicação de trabalhos, veem-se compelidos a aderir a esse ritmo produtivista. A ideia é que a Iniciação Científica seja um momento de introdução do aluno nas atividades de pesquisa para consolidar-se, posteriormente, no mestrado e no doutorado (CALAZANS, 2002).

O que se tem visto até o momento é que o aluno deve chegar no mestrado com uma ou duas publicações, como contribuição para melhorar as notas e os *ranking* dos programas para a concorrência de editais que apoiem financeiramente os projetos e ampliem ainda mais a oferta de bolsas.

Nesse processo, observa-se que a produção científica tornou-se um critério relevante na preparação e qualificação do aluno para o atendimento das demandas e perfis do setor produtivo. A inserção do aluno de Iniciação Científica nessa dinâmica passou a incorporar tal tendência. A universidade pública, nesse contexto, intensificou o processo de trabalho com o aprimoramento das tecnologias informacionais e a forma como elas passaram a ser utilizadas no ambiente de trabalho ou mesmo fora dele.

Com os avanços da tecnologia da informática, o uso da internet acessível, a qualquer hora e em qualquer lugar, traz reflexos nas relações sociais e de trabalho, alterando-as substancialmente.

Os reflexos de tais mudanças são observados pela flexibilização do trabalho, que coloca o indivíduo num tempo permanente de dedicação às atividades de ensino e de pesquisa pela via dos *e-mails*.

Percebemos que os limites entre o espaço de trabalho e o tempo livre do professor e do aluno são muito tênues. Não há problemas de espaço-tempo que o impeçam de realizar suas atividades de trabalho em casa, seja para responder *e-mails*, seja para preencher formulários, fazer relatórios, escrever um artigo, entre outros. Essas atividades, ao estenderem-se para o espaço familiar, dificultam ou até impossibilitam o desfrute do tempo livre com a família ou em outra atividade que lhe dá prazer. Pode-se dizer que os depoimentos de professores e alunos, conforme relataremos mais adiante no terceiro capítulo, mostram que seu trabalho não se circunscreve apenas ao ambiente da universidade, constituindo-se causa de sofrimento em algum momento do seu cotidiano (PADILHA, 2006).

Nesse movimento de produtividade intensificada de publicações, notas e *rankings* que se inicia já na graduação, pode-se dizer que impera a naturalização do produtivismo acadêmico (expressão desenvolvida por Sguissardi e Silva Júnior no livro *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*, 2009), fator que tende, a orientar majoritariamente as práticas universitárias na graduação, com claros objetivos de alcançar a consolidação por meio do Programa de Iniciação Científica em suas diferentes modalidades financiadas pelo CNPq ou pela Fundação Araucária no Paraná.

1.2.2 – A INICIAÇÃO CIENTÍFICA E SEU FOMENTO PELO CNPQ

As informações disponíveis no *site* do CNPq⁹ apresentam a Iniciação Científica como um Programa cuja finalidade é “despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação universitária, mediante participação em projeto de pesquisa, orientados por pesquisador qualificado”. Ressalta-se que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica acompanha o próprio surgimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que foi criado em 1951. Apesar de não

⁹ Disponível em www.cnpq.br/programasespeciais/pibic

termos, nesse momento, o objetivo de historiar a trajetória do CNPq, importa destacar que, mesmo com uma série de dificuldades políticas e institucionais daquele momento histórico, em razão de sua recente inauguração, o CNPq mostrava-se como referência para a comunidade científica, que clamava por reconhecimento e amparo nas pesquisas a serem desenvolvidas.

No Brasil, ao se observar a trajetória do Programa de Iniciação Científica desde a década de 1950, é possível perceber que a participação dos alunos ainda era bastante tímida. Percebe-se, com base nos números disponíveis nos Relatórios de Gestão Institucional do CNPq, que houve uma pujança maior a partir de 2000, justificada pelo lugar estratégico que o Programa ocupa na formação inicial de jovens pesquisadores.

A atuação do CNPq, ao fomentar bolsas de Iniciação Científica, nas universidades e centros de pesquisa, mostra que é relevante compreender como professores e alunos, nas diferentes áreas de conhecimento e instituições, passaram a se organizar em busca de bolsas de Iniciação Científica via editais públicos.

O CNPq, a partir de 2000, apresentou um novo formato para a concorrência às bolsas nas diversas modalidades de pesquisa passando *“a conduzir a investigação científica e tecnológica para áreas, temas e regiões geográficas mais carentes, o que torna possível fazer em face das demandas regionais”* (CNPq, 2001, p. 4).

A solicitação de financiamento que antes se fazia organizada por demanda livre, a partir de 2000 passou a ser feita por meio de edital aberto, divididas por áreas do conhecimento. É interessante notar que as mudanças operadas na estrutura do financiamento às pesquisas demonstraram uma modificação radical no tipo de pesquisas que se esperava para o país nos anos seguintes.

Observamos, por meio dos Relatórios de Gestão Institucional do CNPq, que os projetos de pesquisas que preveem ações ou produtos ligados ao desenvolvimento tecnológico e à inovação e impulsionados, em grande parte, pelos interesses do setor industrial, foram mais bem avaliados nos resultados dos editais do que áreas como Ciências Humanas. A preocupação do CNPq com a evolução de sua proposta estava explícita em parte do Relatório de Gestão Institucional apresentado em 2001:

A política de fomento implementada pelo CNPq permite hoje agregar aos históricos critérios de excelência de pesquisadores e centros de pesquisa os critérios de relevância pelos quais se contemplam os grandes temas que emergem da realidade social e produtiva brasileira. De um modelo voltado quase exclusivamente para o atendimento da demanda espontânea, o sistema de apoio à pesquisa evoluiu, fazendo com que o CNPq passe a operar também segundo um modelo que, apoiado nos programas como fortes instrumentos da ação, enfatiza questões cujas soluções são

cruciais para que o País logre alcançar seu desenvolvimento com justiça e equidade social (CNPq, 2001 p. 4).

A ampliação das relações comerciais do Brasil com outros países desenvolvidos, num contexto de globalização econômica, requereria a formação de uma mão-de-obra qualificada de acordo com parâmetros internacionais, cujo objetivo seria explorar as riquezas naturais existentes, transformando-as em produtos comercializáveis para possíveis políticas de exportação, além de contribuir para o desenvolvimento econômico do país. Para tanto, a formação de novos pesquisadores seria o ponto de partida nas universidades, passando, a Iniciação Científica a ser um programa alinhado aos objetivos de formar jovens pesquisadores capazes de contribuir para o aumento da produção científica do país.

Na esfera de programas de estímulo à pesquisa na universidade, especialmente na graduação, destaca-se o CNPq como maior financiador da Iniciação Científica. Em 1988, com a oficialização do Programa de Iniciação Científica, constatou-se que o CNPq já vinha realizando, desde a década de 1950, investimentos na iniciação à pesquisa cujo objetivo, além de despertar a vocação científica de alunos na graduação, era contribuir também para a redução do tempo de titulação de mestres e doutores no país, uma vez que a IC seria um tempo de preparação e sistematização inicial de um projeto de pesquisa.

Há que se recordar que em 2000, segundo Neder (2001), a IC consumiu 16% dos recursos do CNPq; isso mostra que o Programa de Iniciação Científica ganha ênfase ao lado dos investimentos em cursos de mestrado e doutorado. O espaço estratégico da IC no processo de formação de mão-de-obra qualificada para desenvolver pesquisas e atuar nas diversas áreas do mercado fica exposto, na afirmativa de Tundisi, ex-presidente do CNPq:

O PIBIC é um dos programas mais importantes do CNPq. Sua atuação tem produzido modificações consideráveis nas universidades e institutos. Em primeiro lugar, as universidades reforçam sua capacidade de formação de recursos humanos e de orientação, uma vez que as bolsas são alocadas a doutores com plena capacidade de orientar pesquisa [...]. O apoio ao recrutamento de jovens cientistas é uma das tarefas fundamentais do CNPq [...] (TUNDISI apud NEDER, 2001, p. 32).

No Relatório de Gestão Institucional do CNPq do ano de 2001, a concessão de bolsas para a IC chega ao montante de 15.573 unidades. Desse total, as grandes áreas relacionadas aos cursos que representam a amostra deste nosso estudo (Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências Humanas e Ciências Exatas) aparecem financiadas na modalidade Iniciação Científica pela seguinte ordem: Ciências Agrárias com 3.143 bolsas; Ciências Biológicas com 3.100 bolsas; Ciências Humanas com 2.768 bolsas, seguidas da área de Ciências Exatas com 2.357 bolsas.

É interessante observar que, nesse mesmo ano, o investimento em bolsas de Iniciação Tecnológica e Industrial obteve um incremento de recursos, que somaram 1.306,9 unidades ofertadas. Esse tipo de pesquisa, muito valorizado, tem por objetivo a produção e disseminação de produtos e serviços para a circulação no mercado interno e externo, por meio de empresas competitivas, que buscam aprimorar a qualidade dos produtos e o seu *marketing* através de recursos humanos qualificados e com potencial para atuar numa cultura globalizada.

A preocupação com a formação e qualificação de recursos humanos para a pesquisa veio acompanhada do interesse pela IC também no Relatório de Gestão Institucional do CNPq do ano de 2002. Segundo dados expostos no *site* dessa agência, a concessão de bolsas para essa modalidade soma 14.053 unidades, mostrando um recuo em relação ao ano de 2001.

O investimento do CNPq, nas áreas citadas anteriormente, modificou-se no ano de 2002. A área de Ciências Biológicas apresentou uma oferta de 3.312 unidades, seguida da área de Ciências Humanas com 2.778 bolsas, depois as Ciências Exatas com 2.496 bolsas e por último as Ciências Agrárias com 2.437 bolsas. É de se notar que a mudança no foco de investimentos para as áreas do CNPq veio, além de outros fatores políticos e técnicos, acompanhada das mudanças ocorridas na administração da agência. À frente da presidência do órgão estava então o Dr. Esper A. Cavalheiro, com reconhecida trajetória acadêmica na área de Ciências Biológicas (CNPq, 2002).

Na iminência de um novo projeto político para o Brasil, a partir da vitória presidencial de Lula da Silva, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 12 de julho de 2002, divulgou na sala de imprensa do CNPq um documento¹⁰ assinalando quais seriam os desafios do novo governo em relação aos investimentos em ciência e tecnologia.

Observa-se, no documento encaminhado aos candidatos à presidência do Brasil, que a SBPC reforçou a importância do investimento em áreas sociais e que, a partir de 2003, a área de Ciências Humanas apresentou um aumento na oferta de bolsas de Iniciação Científica e uma relação mais sólida com o setor produtivo industrial, como forma de expandir a pesquisa em favor da melhoria de vida da população. Certamente, a expansão dos investimentos nas diferentes áreas do conhecimento não está determinada somente por

¹⁰ Propostas da SBPC aos candidatos à Presidência da República para a formulação de uma política de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <http://memoria.cnpq.br/noticias/12_07_02.htm> e <<http://www.jornaldaciencia.org.br/>>. Acesso em: 12. nov. 2012.

políticas governamentais, mas também pelas demandas sociais atreladas às reivindicações da comunidade científica.

A comunidade científica, reunida em torno da SBPC, considera essencial que o novo governo do país dê prioridade no campo da Educação, Ciência e Tecnologia, às seguintes questões críticas: no campo educacional: Valorização da educação em todos os níveis, como um dos elementos fundamentais para a reconstrução de um projeto de Nação. A necessidade imperiosa de expansão do ensino superior – um dos mais baixos da América Latina – e o crescimento desordenado do ensino privado superior – majoritariamente empresarial e que já atinge 2/3 da matrícula – tornam inadiável a reforma da Universidade para responder aos novos desafios do desenvolvimento nacional. (...) No campo da Ciência e Tecnologia: o Ministério da C&T precisa assumir de fato a coordenação e o planejamento dos programas e ações em ciência, tecnologia e inovação em todo o governo federal, articulando a política de desenvolvimento científico e tecnológico com políticas setoriais, notadamente a industrial. (...) É inadiável promover mecanismos de gestão e de fomento adequados às áreas estratégicas de pesquisa acadêmica e de inovação tecnológica em setores voltados para as atividades sociais, como forma de promover a melhoria da qualidade de vida das populações. (...) O País necessita de uma política industrial articulada com o sistema brasileiro de C&T e Inovação, de forma que o setor produtivo seja estimulado a realizar pesquisa e desenvolvimento para a renovação dos produtos e aumento de sua competitividade (http://memoria.cnpq.br/noticias/12_07_02.htm).

Além dos objetivos destacados no relatório de 2001, de redução do tempo de qualificação em mestrados e doutorados, o que se altera e privilegia nesse ano de 2002 é a possibilidade de “*ampliar a capacidade de resposta do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia às demandas de conhecimento técnico-científico da sociedade*”.

O reconhecimento da IC, como campo irradiador de “*novos talentos*” para a pesquisa, pode ser visto no discurso do presidente da Comissão Coordenadora do Programa de Iniciação Científica na USP, Raul Machado Neto, em 2002, na ocasião do destaque dado aos alunos da Iniciação Científica que apresentaram seus trabalhos nos Estados Unidos.

A utilização desse modelo se constitui em um reconhecimento que aumenta ainda mais a convicção da importância da iniciação científica. Ele ressalta que o treinamento metodológico, o desenvolvimento do senso crítico, associado ao estímulo à criatividade fazem desta atividade uma das mais ricas contribuições à formação profissional dos alunos, permitindo, paralelamente, a identificação de jovens talentos. A bolsa de iniciação científica é um forte incentivo ao jovem universitário para que ingresse na carreira científica desde cedo, participando de projetos científicos em universidades e centros de pesquisa. O resultado disso é que um número expressivo de ex-bolsistas do programa ingressam na pós-graduação logo após concluírem a graduação (<http://memoria.cnpq.br/noticias/250602d.htm>).

O CNPq reconhece a participação das universidades e centros de pesquisa que investiram recursos institucionais na IC, contribuindo para que os investimentos voltassem à sociedade na forma de conhecimento, tecnologia, inovação e serviços (CNPq, 2002, p. 3).

Fato importante, nesse período histórico, é a tentativa de consolidar, mediante projetos, uma maior proximidade das universidades ao setor produtivo industrial. Para tal relação, o Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) do governo FHC lançou a proposta de criação da Lei de Inovação. Contudo, esta Lei entrou em vigor somente no ano de 2004, no governo de Lula da Silva.

Em matéria divulgada pelo portal de notícias do CNPq, em 8 de novembro de 2002, o professor da Universidade de São Paulo, Roberto Sbragia, fala de sua preocupação sobre como a universidade se relaciona com o setor produtivo, colocando-o como uma esfera distante. Na opinião do professor, “a universidade precisa rever suas crenças”.

A principal causa do atraso do Brasil na implantação de inovação tecnológica é a ausência de diálogo entre universidades e o setor produtivo. Essa observação é do professor da Universidade de São Paulo, Roberto Sbragia, acrescentando ainda em sua palestra que entre os motivos para a falta de interação dos agentes está a crença da academia de que a indústria é imediatista e que, por sua vez, o setor industrial mantém distância da comunidade científica por considerá-la incapaz de entender a realidade fora do ambiente da pesquisa (<http://memoria.cnpq.br/noticias/250602d.htm>). (grifo nosso)

No Relatório de Gestão Institucional do CNPq, do ano de 2003, consta o número de 13.550 bolsas ofertadas para a modalidade IC/PIBIC. Se compararmos esse número com o do ano anterior que manteve 14.053 unidades, há uma perda significativa. Os recursos públicos retraídos parecem indicar que nos próximos anos a abertura para as parcerias entre o setor público e setor privado poderão consolidar-se no financiamento de pesquisas nas universidades públicas, mediante projetos de pesquisa atrelados às demandas do setor produtivo industrial, formando e qualificando mão-de-obra na graduação, inclusive por meio do desenvolvimento de projetos no campo da Iniciação Científica.

No ano de 2003, esses objetivos abrangeram todas as áreas estratégicas do governo, inclusive o fomento à pesquisa nas universidades. Observamos quê, no repasse de bolsas para a IC, a área de Ciências Biológicas ofertou 3.236 bolsas, seguida da área de Ciências Humanas com 2.675 bolsas, da área de Ciências Exatas com 2.566 unidades e da área de Ciências Agrárias com 2.339 bolsas (CNPq, 2003).

Nesse mesmo ano, o CNPq criou uma nova modalidade de bolsas, a Iniciação Científica Júnior (ICJ). Trata-se de um programa para alunos do ensino médio e profissional, que passam a ter acesso à pesquisa desenvolvida nas universidades, estabelecendo-se uma relação mais próxima com a educação básica no intuito de identificar e inserir “*vocações para a pesquisa*” desde o ensino médio, garantindo a concessão de bolsas por meio de convênios

com as fundações de apoio à pesquisa e/ou com as secretarias estaduais de ciência e tecnologia nos diferentes estados da federação.

Já no Relatório de Gestão Institucional do CNPq do ano de 2004 pudemos perceber um incremento das bolsas de Iniciação Científica que somaram um número de 14.553 unidades ofertadas. Nesse ano o fomento às bolsas de IC variam para mais em todas as áreas do conhecimento. A área de Ciências Biológicas ofertou 3.353 bolsas; as Ciências Exatas, 2.830 unidades; as Ciências Humanas, 2.803 e, por último, as Ciências Agrárias 2.552.

Tal cenário, tanto de evolução na oferta de IC quanto na prioridade de determinadas áreas do conhecimento, pode ser explicado pela visão estratégica que a IC vem ganhando nas políticas de investimento em ciência e tecnologia e formação inicial de jovens pesquisadores. As premiações de jovens cientistas, os projetos de IC de que participam as universidades ou centros de pesquisa revelam que o país possui condições de avançar significativamente na produção de bens e produtos comercializáveis, que contribuirão para que o Brasil possa competir mundialmente no mercado de produtos derivados da ciência produzida em suas universidades e centros de pesquisa.

Tal perspectiva consolidou-se em 2011 quando o Brasil foi avaliado pela *Economist Intelligence Unit* (EIU), empresa de consultoria e pesquisa ligada à revista *The Economist*, como a 6ª maior economia do mundo. Entretanto, tal posição não é suficiente para demonstrar que o país é desenvolvido, já que esse reconhecimento vem acompanhado da constatação de uma série de problemas que se arrastam, como a fome, a miséria e as condições precárias dos serviços públicos de saúde e de educação.

A evolução no índice de bolsas ainda pode ser explicada pelo objetivo destacado no Relatório, em que a perspectiva de estimular e identificar precocemente as “vocações” torna-se um imperativo para a expansão e renovação do quadro de pesquisadores nas universidades e centros de pesquisa. Neste caso, a IC seria o espaço fundamental para a construção do pensamento crítico e ao mesmo tempo para responder às demandas da sociedade com conhecimento técnico-científico em um tempo reduzido. Informações do próprio CNPq mostram que 60% dos alunos ingressantes na IC têm mais chances de continuar a vida acadêmica em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Em 2005, segundo o relatório publicado pelo CNPq, a concessão de bolsas de IC, modalidade PIBIC, chegou ao patamar de 16.646 unidades ofertadas, o que significa um aumento considerável em relação aos anos anteriores. Esse aumento pode estar relacionado ao

momento político vivido na universidade com a ampliação do acesso ao ensino superior, por meio dos programas sociais, aprovados no início do governo de Lula da Silva.

Observa-se que a entrada de alunos no Programa de Iniciação Científica no Brasil pode não só levá-los à ascender aos cursos de mestrados e seguir para a vida profissional acadêmica, mas também subvencionar os estudantes que não possuem condições de manter-se no ensino superior. A bolsa de complementação financeira poderá levar o aluno de graduação à IC não mais pelo que ela poderá proporcionar-lhe em prol de sua formação acadêmica, mas sim, para ganhar uma bolsa cujo valor, atualmente, não ultrapassa R\$360,00, no Brasil. Tal quadro nos auxilia na compreensão de que a bolsa atrelada à IC ultrapassa os interesses acadêmicos e se constitui recurso financeiro para as despesas do estudante no período da graduação.

Nesse aspecto, a grande área de Ciências Biológicas ofertou, em 2005, 3.411 bolsas; as Ciências Exatas, 2.936 bolsas; as Ciências Humanas, 2.860 bolsas; e, por último, a não menos importante área de Ciências Agrárias, 2.798 bolsas.

O desenvolvimento de pesquisas, nessas condições, contribui para que os estudantes façam a Iniciação Científica nas áreas das ciências aplicadas. Talvez sejam essas as razões que justificam o elevado número de alunos bolsistas de IC nas áreas de Ciências Biológicas e Exatas nos últimos dez anos, nas quais as pesquisas aplicadas ao setor produtivo industrial ganham maior visibilidade e possibilidade de inserção rápida no mercado de trabalho por meio de estágios, inicialmente, e posteriormente uma contratação efetiva.

O Relatório de Gestão Institucional do CNPq do ano de 2006 referente à concessão de bolsas, na modalidade IC/PIBIC, mostra um incremento de 8% em relação ao ano de 2005. Em 2006, o número de bolsas IC/PIBIC foi de 17.152 unidades.

Em 2006, destaca-se a criação de uma nova modalidade paralela à clássica forma de ofertar Iniciação Científica; trata-se do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – PIBITI, cujo objetivo é contribuir, de forma regulamentada, para a inserção dos alunos em atividades de pesquisa relacionadas ao setor empresarial. A finalidade do programa é enriquecer a capacidade de inovação das empresas no país. Como parte de uma política econômica mais ampla, essa proposta tende a contribuir para a geração de empregos diretos e indiretos, além da produção de produtos que possam estreitar as relações comerciais com o mercado internacional (CNPq, 2006).

No ano de 2006, as bolsas nas grandes áreas do conhecimento, somaram: nas Ciências Biológicas, 3.534 bolsas; nas Ciências Exatas, 2.977; nas Ciências Agrárias, 2.919 e, por último, nas Ciências Humanas, 2.918.

Também em 2006, o CNPq organizou um relatório geral das atividades fomentadas entre os anos de 2003 e 2006 – o qual mostra o quanto a Iniciação Científica tem contribuído para a ampliação do quadro de pesquisadores no país. No relatório, consta:

Esta modalidade de bolsa tem estimulado e facilitado o Doutorado direto e provocado impacto mensurável no Mestrado: dentre os ex-bolsistas de IC, 79% se titulam no mestrado até os 29 anos, contra apenas 32% dos que não foram bolsistas (CNPq, 2003-2006, p. 13).

Com esse estímulo, verifica-se que o Programa de IC é estratégico para a indução ao produtivismo acadêmico na graduação. Ao formar quadros precoces de pesquisadores na graduação, o espaço da pós-graduação, cuja finalidade histórica era formar pesquisadores, passa a figurar como um período de capacitação ou qualificação profissional, com a produção de um conhecimento engajado, geralmente, em algum setor de serviços na sociedade de mercado (SAVIANI, 2007).

Considerando a tendência discutida por Saviani e acompanhando os estímulos à pesquisa na graduação por meio da oferta de bolsas de IC, visualizamos, no Relatório do CNPq de 2007, um aumento das bolsas dessa modalidade para 17.967 unidades ofertadas. A distribuição pelas grandes áreas do conhecimento apresentou-se da seguinte maneira: 3.566 bolsas para Ciências Biológicas; 2.994 para Ciências Exatas; 2.982 para Ciências Humanas e 2.981 para Ciências Agrárias. Cabe ressaltar que o incremento nas bolsas de IC, nesse ano, trouxe a reboque exigências cada vez mais fortes para os orientadores, como também para os alunos.

Convém notar que, para participar nos editais da Iniciação Científica, modalidade PIBIC, os orientadores devem ser “*pesquisadores de nível I ou II do CNPq e, preferencialmente, orientador de pós-graduação em cursos classificados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) com nível igual ou superior a 05 (cinco)*”. Tais exigências evidenciavam que as práticas de pesquisa nas universidades tenderiam a orientar-se por parâmetros calcados no modelo de concorrência, competitividade e produtividade, convenientes aos interesses do mercado, sendo o currículo *lattes* o elemento indutor do fomento de projetos de pesquisa que seriam financiados ou não pelo CNPq.

Para os alunos a disputa pelas bolsas passou a figurar-se como uma competição, visto constar no próprio relatório que elas serviriam de “incentivo”, privilegiando a “*participação ativa de bons alunos em projetos de pesquisa com qualidade acadêmica, mérito científico e orientação adequada, individual e continuada*” (CNPq, 2007).

A esses alunos contemplados caberia a tarefa de dedicar-se integralmente às atividades acadêmicas e não manter vínculo empregatício. Contudo, essas recomendações parecem-nos uma tentativa de introduzir um corte já na participação em projetos de Iniciação Científica de alunos de cursos noturnos que, geralmente, trabalham durante o dia e, por isso mesmo, ficam impedidos de dedicar-se integralmente aos projetos e concorrer às bolsas de Iniciação Científica. Essa situação parece consolidar nossa hipótese de que há uma participação mais expressiva na Iniciação Científica de estudantes vinculados às áreas das Engenharias, Ciências Biológicas, Exatas ou das Ciências Agrárias, que geralmente são cursos de tempo integral.

No Relatório de Gestão Institucional do CNPq do ano de 2008, foram concedidas 18.685 bolsas na modalidade IC/PIBIC. A distribuição por grande área de conhecimento, disponível no *site* do CNPq, revela que a área de Ciências Biológicas ofertou 3.805 bolsas; as Ciências Humanas, 3.154 bolsas; a área de Ciências Exatas, 3.109 e as Ciências Agrárias, 3.099 bolsas (CNPq, 2008).

O aumento na concessão de bolsas de IC PIBIC integra a política nacional de estímulo à pesquisa na graduação, cuja finalidade, segundo o próprio Relatório, é expandir a pesquisa e a produtividade científica oriunda dos projetos de professores pesquisadores, financiados nas instituições de ensino superior ou institutos de pesquisa.

Aumentar a produção e a produtividade científica e tecnológica, na geração de conhecimentos, no estímulo ao engajamento de pesquisadores produtivos em projetos de relevância científica, social e econômica, na organização de grupos de pesquisa e desenvolvimento, nas universidades, nos institutos de pesquisa e nas empresas, preparando a sociedade para os novos desafios de uma economia crescentemente globalizada, intensiva em conhecimento e altamente competitiva (CNPq, 2008, p. 31).

Em 2009, segundo o Relatório de Gestão Institucional do CNPq, foram concedidas 20.274 bolsas na modalidade IC/PIBIC. Dessas bolsas, a distribuição por grande área do conhecimento apresentou-se da seguinte maneira: para as Ciências Biológicas foram destinadas 3.998 bolsas; para as Ciências Exatas, 3.688 bolsas; para as Ciências Humanas, 3.499 bolsas; e para as Ciências Agrárias, 3.326 bolsas (CNPq, 2009).

Conforme dados extraídos do Relatório de Gestão Institucional do CNPq do ano de 2010, a concessão de bolsas de IC/PIBIC chegou a 22.710. Cabe ressaltar que, a partir de 2009, o CNPq disponibilizou uma nova modalidade de bolsas denominada PIBIC Ações Afirmativas em parceria com o MCT e a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR).

Nesse período em que se manteve o projeto piloto foram concedidas 600 bolsas e em 2010 esse número subiu para 802 bolsas para essa modalidade. Do número de bolsas ofertadas para a modalidade IC/PIBIC, no ano de 2010, verificou-se a seguinte distribuição: 7.263 bolsas para as Ciências Exatas; 4.293 para as Ciências Biológicas; 4.066 para as Ciências Agrárias; e 3.999 para as Ciências Humanas (CNPq, 2010).

Desde a criação do CNPq, na ampliação de bolsas que incrementaram as áreas em determinados momentos históricos, houve uma proximidade destas com a área de conhecimento a qual o presidente da agência em exercício era vinculado. Obviamente, não se pode afirmar tal relação em razão do cargo, contudo, não é surpresa que o poder político que banca a pesquisa no país esteja vinculado aos interesses de grupos hegemônicos que estão à frente das políticas oficiais de governo, tanto ao garantir espaços de poder quanto ao proporcionar financiamentos para projetos que ampliem as relações comerciais por meio do desenvolvimento de produtos atrativos para o mercado.

Há que considerar, entretanto, que, quando as pesquisas são desenvolvidas nas universidades públicas, ainda que financiadas por meio de parcerias entre setor público e setor privado, nem sempre elas se orientam pelo polo pragmático e utilitarista.

Ao longo dos dez anos de divulgação dos Relatórios Institucionais do CNPq, o aumento de bolsas é significativo; entretanto, há que reconhecer o papel das fundações de apoio à pesquisa, distribuídas em vários estados da federação, cujo papel regional tem destacado o incentivo à pesquisa básica aplicada.

Do exposto, percebe-se que a ênfase na Iniciação Científica possui relações estreitas com as mudanças político-econômicas que aconteceram no país no período delimitado para este estudo. Tais relações podem ser explicadas pelos incentivos estratégicos em projetos e parcerias que ocorreram simultaneamente entre o setor público e organizações empresariais.

Nos últimos dez anos parece-nos que essa ênfase veio pautada em uma concepção de Iniciação Científica como um programa que está no rol das iniciativas de inclusão social do governo federal, cuja preocupação é proporcionar, ao “jovem talento” bolsista de IC, as condições necessárias para participar e desenvolver projetos que contribuam para alavancar a economia do país nas diferentes áreas do conhecimento de modo que tal processo possa auxiliar o aluno a tornar-se um profissional qualificado em menor tempo e em condições de ser produtivo por mais tempo.

Com base nesse cenário de investimentos em bolsas de IC pelo CNPq, discutiremos, em seguida, como a educação superior, no Paraná, organizou-se de modo a

favorecer as relações de expansão dessa modalidade nas instituições de ensino superior por meio do incentivo à pesquisa básica aplicada. Para tanto, faz-se necessário situarmos o contexto de criação das primeiras universidades estaduais, a partir dos anos de 1970, conferindo um destaque para a Universidade Estadual de Londrina, a fim de então compreendermos como os projetos vivenciados pelas universidades paranaenses a partir de 2000 tiveram relações estreitas com o movimento político e econômico de criação das IES públicas.

1.3 – A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PARANÁ

Situarmos os elementos do contexto histórico-político da educação superior no Paraná de modo a identificarmos as concepções que orientaram a criação das suas universidades estaduais e, nesse cenário, identificarmos os projetos políticos voltados para a pesquisa que estiveram subjacentes em cada governo a partir de 2000. Tais projetos, constituem-se, ponto de partida necessário para compreendermos mais adiante neste estudo, o lugar de onde falam os sujeitos desta pesquisa através de seus depoimentos e como respondem às políticas oficiais no âmbito das especificidades dos cursos em que atuam, dos projetos de pesquisa, das aulas e das orientações dos alunos.

O retorno ao contexto dos anos de 1970 permite-nos compreender as transformações históricas que levaram os sujeitos a novas práticas na universidade pública paranaense nos anos de 2000, afetando de modo particular, neste estudo, aqueles vinculados ao Programa de Iniciação Científica.

O sistema de educação superior do Paraná, entre o final da década de 1960 e início da de 1970, ficou reconhecido pelo seu grau elevado de interiorização. O processo de interiorização estava relacionado à expansão da educação superior que, na década de 1950, possibilitou a organização de instituições isoladas de ensino superior e que, na década de 1970, criou as três primeiras universidades estaduais: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

A política educacional do estado do Paraná no início dos anos de 1970, tendo à frente o governador Paulo Pimentel, acompanhava as diretrizes gerais da Reforma Universitária amparadas na Lei n. 5.540/68. Segundo Sheen (1986), o Paraná foi o estado que

mais rapidamente incorporou as políticas de ensino superior prescritas pela Lei da Reforma Universitária.

Outro fator que indicou o estreitamento das relações do governo do Paraná com a política instituída pela Lei n. 5.540/68 foi a introdução de cobranças de mensalidades no ensino superior público. Tal iniciativa indicava uma tendência gradual de privatização desse nível que somente mais tarde, na década de 1990, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) n. 9.394/96, teve efetivamente seu ápice.

A conjuntura pela qual passava o Paraná com a criação de suas primeiras universidades estaduais revelava sua relação estreita com o movimento político mais amplo no país. Nas universidades predominava a centralização das orientações e decisões da vida acadêmica. A orientação das políticas educacionais desse período autoritário reforçava a formação tecnicista pautada na racionalidade, na eficiência e produtividade.

No governo de Paulo Pimentel (1966-1971) havia uma preocupação com a integração do estado, considerando-se que sua organização político-geográfica o dividia em três grandes regiões que disputavam a hegemonia política do Paraná. O projeto desse governo era representado pela ideologia desenvolvimentista cujas ações voltavam-se para a infraestrutura básica incorporando medidas de caráter social como moradia, educação e saúde.

Quanto à política de ensino superior, sua expansão também estava atrelada ao projeto desenvolvimentista integrado, com vistas a ampliar sua interiorização como uma estratégia de alargamento da base política do governo no estado. Além do jogo de interesses locais, articulam-se a essa estratégia as estreitas alianças políticas que tinham como horizonte a defesa de mecanismos de adaptação aos processos de modernização alinhados às orientações mais amplas dos organismos internacionais (SHEEN, 1986).

Nas décadas de 1970 e 1980, o Paraná não estava indiferente ao que acontecia nas demais regiões do país. No âmbito nacional e estadual suscitaram-se grandes movimentações em torno da garantia dos direitos sociais universais (saúde, educação, segurança, direito de greve, liberdade de expressão) (SOUZA, 2002).

Os movimentos de rupturas, crises e transformações que estiveram em curso entre as décadas de 1970 e 1980 no Brasil e que atingiram a organização das políticas públicas de educação no Paraná não aconteceram descolados de um movimento de reestruturação do capitalismo que, por sua natureza, encontra em cada ação, tanto do Estado quanto da sociedade civil organizada, a condição fértil ou não para continuar seu poder de redefinição das práticas políticas, econômicas e culturais que marcadamente definirão o modo de vida e a produção das pessoas.

É nesse sentido que, nas décadas de 1970 e 1980, no âmbito político e ideológico, com o avanço crescente do capital na produção, na concentração e na centralização dos meios de produção, bem como na internacionalização da economia, ampliaram-se os antagonismos entre capital e trabalho, afetando a consciência de classe das pessoas e, conseqüentemente, seu modo de vida e produção. De um lado, a classe trabalhadora apresentou-se reivindicando o direito de construir espaços coletivos de seu interesse e, de outro, a burguesia tentava responder com propostas de redefinição dos seus espaços de participação e dominação política.

Esses conflitos entre as classes sociais desencadearam um movimento de organização da comunidade científica principalmente por meio da Academia Brasileira de Ciências (ABC), da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e da Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), que concentrava-se sua atenção em dois importantes acontecimentos que apresentavam perspectivas de mudanças para a educação superior, quais sejam: a implantação do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) em 1985, do qual se esperava uma política de inovação na pesquisa aplicada; e a Assembléia Nacional Constituinte de 1987, que oferecia perspectivas de abertura para uma nova organização política para a sociedade brasileira que pudesse, através do diálogo e discussão de propostas, garantir melhorias para a atividade científica e a educação em todos os seus níveis (GONÇALVES, 2010).

Tendo como contexto tal forma de organização social, a primeira grande luta, não só dos educadores como de toda a sociedade mobilizada, através dos movimentos sociais, foi em torno do processo de redemocratização da sociedade (ORSO, 2008).

É justamente esse movimento político de redemocratização da sociedade que cumpre o papel singular dos movimentos sociais, entre os quais se insere o movimento de educadores, destacando-se para a atuação de sindicatos e associações acadêmico-científicas cujos objetivos, entre os específicos de cada entidade, buscavam consolidar a democracia no país.

Em face desse efervescente movimento que eclodiu desde os anos finais da década de 1970 e redefiniu os rumos do país, é importante compreender que a democracia é uma construção social dos próprios indivíduos em disputas por projetos societários distintos. Lima (2008) reafirma esse pressuposto, expondo:

A democracia é sempre uma construção social e como tal move os indivíduos, porém não é um movimento exclusivo de uma classe. A tensão entre a disputa em torno da democracia faz com que ela esteja reduzida ora aos aspectos políticos (divorciada do econômico e do social – conforme vivenciamos no Brasil na década

de 1980) ora aos aspectos sociais (década de 1990, democracia é a liberdade de escolha, e tal liberdade é regulada pelo mercado e não pelos indivíduos) (LIMA, 2008, p. 87).

Considerando o contexto de mobilizações sociais que desencadearam o processo de redemocratização da sociedade, pode-se dizer que a política instituída na década de 1980, conduzida pelos governadores José Richa (1983-1986) e Álvaro F. Dias (1987-1990) estava pautada numa plataforma política que, segundo afirmavam, sustentava-se no princípio “da democracia patrocinada pelo Estado e na redefinição da democratização pelo Estado” (GONÇALVES, 2010). No campo da educação superior, tal plataforma teve como objetivo atender às manifestações sociais que eclodiram no estado na tentativa de garantir o ensino superior gratuito nas instituições estaduais.

Seguindo a conjuntura político-econômica mais ampla do país, na década de 1990, o Paraná incorporou gradativamente um novo paradigma para a sua política de educação superior, cujos objetivos orientavam-se pelas prescrições derivadas da Reforma do Aparelho do Estado em 1995.

O objetivo presente nas políticas que orientavam as reformas, capitaneadas pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e conduzidas através do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE)¹¹ pelo ministro Bresser Pereira era construir um modelo de Estado adaptado às exigências do mundo contemporâneo, ou seja, um órgão que contribuísse para alinhar-se ao modelo de sociedade capitalista com elementos que valorizassem características como: eficiência, eficácia e competência. Tais elementos simbolizaram os princípios da gestão gerencial que se estendeu a todos os setores da administração pública como forma de aumentar a produtividade (PEREIRA, 1996).

Segundo o próprio ministro Bresser Pereira, a Reforma do Aparelho do Estado foi oportuna em razão da necessidade de acompanhar os processos de modernização dos países desenvolvidos, uma vez que, no passado, quando o sistema “concentrou-se no processo e não nos resultados, tornou-se muito lento e ineficiente para atender os desafios econômicos” que o país enfrentava. Também justificava esta reforma com o intuito de combater resquícios do patrimonialismo ainda vigente na política brasileira (idem).

Os elementos definidos em cada setor da organização política e econômica do país estavam presentes no documento orientador das reformas intitulado *Plano Diretor da*

¹¹Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), órgão criado no governo de Fernando Henrique Cardoso em 1995 e extinto em 1999, ou seja, à frente estava o ministro Bresser Pereira. Quando da sua extinção, as funções foram transferidas para o atual Ministério do Planejamento.

Reforma do Aparelho do Estado publicado em 1995, logo após a ascensão de FHC à presidência da República.

Na proposta do *Plano Diretor*, o objetivo central era capacitar a administração pública, tornando-a mais eficiente e racional e caracterizando-a como *gerencial*. Essa proposta voltava-se para o controle dos resultados e requeria um processo pelo qual o afastamento do Estado deixava de garantir os serviços públicos, entendendo o cidadão como cliente dos serviços prestados a partir de então (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001). Essa reconfiguração confirmou a tese do Estado mínimo que tem nos mecanismos de desconcentração e descentralização a face mais clara de todo o processo reformista que atingiu a educação em todos os seus níveis e modalidades.

Os determinantes que nortearam a reorganização da administração pública foram a qualidade e a produtividade. Esses fatores têm origem nos princípios sobre os quais o sistema capitalista se assenta para organizar a sociedade. A reforma seria necessária porque, orientada pelo mercado, garantiria a concorrência e criaria condições para enfrentar as mudanças provocadas pela competição internacional e mesmo para o atendimento dos acordos vinculados aos empréstimos feitos junto aos organismos internacionais no início da década de 1990. O documento do *Plano Diretor* orientaria, então, o arcabouço jurídico e político para as iniciativas de governos neoliberais (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001).

Seguindo os interesses da política governamental de FHC, com base no programa de governo “Mãos à obra Brasil”, o ministro Bresser Pereira defendeu a tese de um Estado moderno, socialdemocrata, que se constituiria a partir de quatro núcleos, a saber: 1) *o núcleo estratégico do Estado*, 2) *as atividades exclusivas do Estado*, 3) *os serviços não exclusivos ou competitivos*, e 4) *a produção de bens e consumo para o mercado* (PEREIRA, 1996, p. 33-34). As funções de cada núcleo se delineariam por meio de um conjunto de ações, próprias do lugar estratégico de cada serviço prestado pelo Estado na sociedade.

O núcleo estratégico corresponde ao governo, em sentido lato. É o setor que define as leis e as políticas públicas, e cobra o seu cumprimento. É, portanto, o setor onde as decisões estratégicas são tomadas. *As atividades exclusivas* é o setor em que são prestados serviços que só o Estado pode realizar. São serviços em que se exerce o poder extroverso do Estado – o poder de regulamentar, fiscalizar, fomentar. *Os serviços não exclusivos* correspondem ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não estatais e privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de Estado. São exemplos deste setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus. *A produção de bens e serviços para o mercado* corresponde à área de atuação das empresas. É caracterizado pelas atividades econômicas voltadas para o lucro que ainda permanecem no aparelho do Estado como, por exemplo, as do setor de infraestrutura (BRASIL, 1995, p. 41-42).

No *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*, as políticas sociais foram consideradas serviços *não exclusivos* do Estado e sendo então de propriedade pública não-estatal ou privada¹². É sob essa direção que o terceiro setor encontra terreno fértil para se expandir e se consolidar na garantia de serviços que, outrora, eram majoritariamente ofertados pelo Estado.

As reformas no campo da educação, orientadas por esse arcabouço jurídico e ideológico parecem indicar-nos uma estreita proximidade com os eixos explicitados no *Plano Diretor...*, em que as universidades tornar-se-iam *organizações sociais*, cujos custos seriam atribuídos à sociedade civil e ao setor público não-estatal ou privado por meio de contratos e parcerias (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001). Silva Jr. (2002) chegou à seguinte conclusão para esse contexto de reformas:

As reformas do Estado no atual estágio do capitalismo mundial tendem para um desmonte do Estado intervencionista na economia e nos setores sociais. A universalização do capitalismo e a divisão planetária em megablocos econômicos impõem uma reforma dos Estados que propicie a expansão do mercado e de sua lógica, sob o discurso da auto-regulação, bem como possibilitam, {...} a uma introjeção da racionalidade mercantil na esfera pública, como pode-se depreender das propostas da reforma administrativa preconizada por Fernando Henrique Cardoso (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 62)

Ao longo da década de 1990 o desdobramento mais claro desse quadro de reformas que atingiu a universidade pública foi a imposição de um modelo de universidade mercantil em que as diretrizes foram concretizadas por meio do estabelecimento de projetos de lei, medidas provisórias, portarias, decretos e leis que provocaram mudanças significativas na gestão do trabalho e dos programas de pesquisa nas universidades. Tal movimento, não sem as relações de consentimentos, foi operacionalizado pela estagnação salarial que perdurou durante todo o governo de FHC, sobretudo pelo estímulo às fundações de apoio, que tornavam possível a comercialização de cursos e serviços das universidades, contribuindo assim para a consolidação de um processo gradual de mercantilização da educação superior (BOSI; REIS, 2008).

A política de educação superior no Paraná conduzida pelo governo Jaime Lerner (1994-2002) estava em sintonia com as medidas tomadas por FHC no plano da política

¹² Para Sguissardi e Silva Jr. (2009, p.36) “A institucionalização da dimensão estatal/mercantil criou um espaço para as relações entre o Estado e entidades da sociedade civil (organizações não governamentais, empresas do terceiro setor) para a prestação de serviços antes de natureza estatal pública, por meio de contratos de gestão. Passou a permitir a transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade civil e para o mercado. As universidades estatais públicas passaram a executar atividades que antes não lhes eram pertinentes, tais como convênios com empresas privadas ou com associações de moradores para resolver problemas de violência, alfabetização de jovens e adultos, dentre outras que se poderia enumerar”. Complementando a análise dos autores, identifica-se, nessa institucionalização da dimensão estatal/mercantil na sociedade brasileira, o objetivo de consolidar a sociedade civil (esfera do terceiro setor) como parceira do Estado na execução de seus serviços sociais.

nacional. Lerner instituiu medidas de desmonte do ensino superior público, orientado pela lógica de enxugamento de “gastos públicos”.

As iniciativas reformistas do governo se deram, desde a concretização da prestação de serviços pelas universidades públicas à sociedade, através da Lei n. 11.500/96 ,até a proposta do deputado Eduardo Trevisan que, apoiado pelo governo, visava à institucionalização de mensalidades nas universidades mantidas pelo Estado, objetivo este que contribuiria para a concretização de uma terceira medida, a saber, a transformação das instituições públicas de ensino superior em *organizações sociais*, conforme previsto no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Depois de muitos debates e mobilizações da comunidade acadêmica, em cuja direção organizativa estavam o Comitê em Defesa do Ensino Superior Público do Paraná e a União Paranaense de Estudantes, as duas últimas propostas foram descontinuadas (REIS, 2001).

A primeira década de 2000 caracterizou-se, em parte, por uma grande expectativa política e social em torno da ascensão presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva. Essa expectativa desencadeou uma grande mobilização governamental para o combate à pobreza no país mediante a introdução e o revigoramento de programas sociais nas áreas da saúde e da educação.

No campo da educação superior a política desse governo foi caracterizada por iniciativas que ampliaram o acesso da população de baixa renda à educação superior por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni)¹³, programa de cotas para negros e afrodescendentes, cotas para alunos de escolas públicas, enfim houve diversas políticas de caráter compensatório como forma de reparar as injustiças sociais que historicamente assolaram este país.

Ainda que caracterizado, majoritariamente, por sua identificação com a classe trabalhadora, o governo Lula da Silva também explicitou continuidades com a política neoliberal encaminhada pelo governo FHC. As continuidades se explicitaram em diversas frentes de atuação e, no que tange às políticas de educação superior, pode-se dizer que regulamentou e operacionalizou as diretrizes da Reforma do Estado que indicava, segundo Reis (2008, p. 177):

a) redução do financiamento público, transferência de recursos públicos para as IES privadas por meio do Prouni e aumento da captação de verbas nas IES públicas

¹³O 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 Lei n° 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa.

viabilizado pela aprovação do Decreto n. 5.205/04 que regulamenta as fundações ditas de apoio universitário, b) separação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, condicionando o exercício da primeira à eliminação das duas últimas (conforme reafirmado na MP 208/04, que aprofunda o caráter produtivista do trabalho docente, c) transformação da extensão em prestação de serviços autofinanciáveis (pagos); vinculação da pesquisa a interesses empresariais por meio da Lei de Inovação Tecnológica ou ainda pelo direcionamento dos editais públicos para financiamento de pesquisa.

A operacionalização da plataforma política criada com a Reforma do Aparelho do Estado estava presente no discurso do governo Lula quando da aprovação da Lei n. 10.973/04 de Inovação Tecnológica:

(...) Hoje o passaporte para o futuro é a parceria entre o Estado e a sociedade; entre o crédito público e o investimento privado; entre a comunidade científica e o setor produtivo. Para isso finalizamos as regras das Parcerias Público-Privadas; consolidamos as agências reguladoras; definimos essa política industrial; e avançamos muito com a lei de inovação tecnológica (LULA DA SILVA, 2004, p.5).

Desse modo, dá-se explícita continuidade ao discurso e à prática de um gradual processo de desresponsabilização do Estado com as universidades públicas, confirmando-se a tendência da transformação desse espaço em organizações sociais orientadas por práticas de caráter mercantil.

A crescente adesão a esse modelo não foi diferente no estado do Paraná. À frente da política estadual estava então o governador Roberto Requião (2003-2010), eleito pela segunda vez em 2003 e reeleito em 2006. A política de Requião para a educação superior iniciou reduzindo as despesas com custeio das instituições de ensino superior públicas em razão do *deficit* orçamentário que denominavam “herança maldita” da administração anterior. Tal encaminhamento levou a um processo de estagnação salarial dos professores e funcionários técnico-administrativos do ensino superior bem como à paralisação de todos os processos de abertura de cursos e novos câmpis (REIS, 2008).

O governo de Roberto Requião, conforme nos indicam estudos desenvolvidos por Reis (2008) e pelos sindicatos dos professores do ensino superior das universidades paranaenses como Sindiprol-ADUEL, ADUEM, ADUNIOESTE, SINDUEPG, etc¹⁴, para a educação superior do Paraná, já demonstrava, as tentativas insidiosas de desqualificação das universidades estaduais e do trabalho desenvolvido pelos docentes. A ideia mestra que dirige

¹⁴ Há estudos desenvolvidos e que estão nos Boletins Informativos disponíveis nas páginas *on line* dos sindicatos, nos seguintes endereços: Sindiprol- ADUEL: <<http://sindiproladuel.org.br>>, ADUEM: <<http://www.aduem.com.br>>, ADUNIOESTE: <<http://welgt.com.br/adunioeste>>, SINDUEPG: <<http://sinduepg.com.br>>.

essas iniciativas do governo parece-nos estar, em grande parte, ancorada na crescente minimização do papel do Estado na garantia da educação superior pública.

Esse movimento limita o trabalho dos docentes ao âmbito da sala de aula, dificultando-lhes e até impedindo-os de se dedicarem às atividades de pesquisa e extensão que ao não os assegurar o acréscimo pelo tempo integral e dedicação exclusiva (TIDE)¹⁵ na carreira. Por essa razão, um grande número de professores das universidades públicas do Paraná estão se sujeitando a novos concursos em instituições federais ou nas de outros estados.

Por fim, entendemos que as tentativas de desmonte das universidades públicas paranaenses pela redução do custeio e pela desvalorização do trabalho do corpo docente e dos técnicos administrativos, representam, ainda que indiretamente, os interesses de uma reforma silenciosa que pretende paulatinamente reduzir o papel do Estado na garantia do ensino superior público no Paraná.

1.3.1 – O PAPEL DA FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA E O APOIO À PESQUISA E À INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO PARANÁ

A Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná é uma organização privada de interesse público. A criação da FA, como é denominada no estado, deu-se no âmbito da Secretaria de Planejamento e Coordenação, ainda na década de 1980, com a criação do Programa de Apoio à Ciência e Tecnologia no Estado.

Em 1981 foi criado o Conselho de Ciência e Tecnologia do Paraná (Concitec), e a partir daí o Sistema Estadual de Ciência e Tecnologia começou a ser gestado. Fazem parte desse sistema os seguintes órgãos: Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF), Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FA), Instituto de Tecnologia do Paraná (TECPAR); Sistema Meteorológico do Paraná (SIMEPAR) e sete instituições estaduais de ensino superior.

Um elemento de destaque nesse contexto histórico da década de 1980 foi a promulgação da Constituição Federal de 1988 que, em seu Capítulo IV, artigo 218, parágrafo

¹⁵ O Tempo Integral e Dedicação Exclusiva (TIDE) é um regime de trabalho previsto no plano de carreira dos docentes das IES públicas do Paraná. A carreira dos docentes das universidades públicas é regulamentada pela Lei Estadual n. 13.713/97. Esse regime de trabalho compreende o acréscimo de um percentual de 55% para docentes que se dedicam às atividades de pesquisa e extensão e que mantem dedicação exclusiva às universidades estaduais do Paraná. No governo de Roberto Requião houve uma tentativa de restringir o TIDE utilizando-o como uma gratificação produtivista, fato que concorreu para reduzir os custos com as folhas de pagamento das IES públicas.

3º, afirma: “O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciências, pesquisa e tecnologia, e concederá, aos que dela se ocupem, meios e condições especiais de trabalho”. Nesse artigo há a explicitação de que o estado *promoverá e incentivará* o desenvolvimento científico para a solução de problemas regionais e nacionais, com a preocupação da formação de recursos humanos.

O fato é que ao final da década de 1980 e início dos anos de 1990 o Paraná possuía apenas quatro programas de mestrado e doutorado. Portanto, a formação de recursos humanos, com garantias de uma qualificação dos pesquisadores paranaenses, passaria pela necessidade de criação de um modelo de verticalização do ensino superior no sentido de ampliar as possibilidades de formação de recursos humanos com titulação de mestres e doutores, dentro do próprio estado ou com incentivos aos programas e ao próprio pesquisador para a realização de pós-graduação *stricto sensu* em instituições fora do estado, fato este que veio consolidar-se somente no final da primeira década de 2000.

Na década de 1990, precisamente em 1998, mediante o Decreto n. 4.684/98, a Fundação Araucária passou a ter sua atividade regulamentada. Entretanto, sua afirmação como Fundação de Amparo à Pesquisa ocorreu somente em 06 de janeiro de 2000, com inscrição n. 03.579.617/0001-00 no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) (FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA 10 ANOS, 2010).

A importância da criação da FA pode ser compreendida com a consolidação da pesquisa no Paraná ao inserir-se no cenário nacional de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico a exemplo de outras renomadas agências como a Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP), a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e a Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

A FA trabalha em parceria com as instituições de ensino superior estaduais e privadas, tendo como linhas de atuação três grandes frentes de apoio: a) Fomento à Produção Científica e Tecnológica; b) Verticalização do Ensino Superior e Formação de Pesquisadores; c) Disseminação Científica e Tecnológica (FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA 10 ANOS, 2010).

Na primeira linha de ação denominada *Fomento à Produção Científica e Tecnológica*, o objetivo é ampliar e consolidar a produção científica e a inovação tecnológica no Paraná em parceria com as universidades e institutos de pesquisa. Segundo informações disponíveis na ocasião do lançamento do livro “Comemoração dos 10 anos da Fundação Araucária” em 2010, no primeiro biênio dessa linha (2001-2002) foram investidos R\$7,093 milhões, o que repercutiu no apoio a projetos de pesquisa nas universidades, apoio à pesquisa

básica aplicada, apoio aos núcleos de excelência, apoio à pesquisa em empresas, entre outros. Essa linha apresentou significativa evolução no último biênio (2009-2010) chegando a receber R\$ 24,181 milhões (Idem).

Se compararmos o investimento em pesquisa feito pela FA ao feito pelas demais fundações do sudeste do país, perceberemos que aquele é bem mais reduzido que este, fato que se justifica, em parte, pela recente trajetória da FA. Apenas para uma simples comparação, sem entrarmos nas peculiaridades de cada agência de fomento, no ano de 2010 a FAPESP (SP) investiu, em bolsas e auxílio à pesquisa, o valor de R\$780 milhões¹⁶ confirmando mais uma vez sua exímia capacidade de gerenciar seus recursos e contribuir para promover o desenvolvimento científico e tecnológico do estado de São Paulo.

Embora as políticas oficiais do ensino superior do Paraná veiculem a ampliação de recursos para a pesquisa às universidades públicas, os depoimentos dos professores que participaram deste estudo mostraram que a burocracia é um grande empecilho para a concorrência dos editais. Há professores que se indignam com as negativas aos projetos submetidos aos editais, pois voltam para as instituições sempre com respostas de tipo padronizado, dados sem que se atente para as especificidades das áreas de conhecimento.

A segunda linha de ação denominada *Verticalização do Ensino Superior e Formação de Pesquisadores* concentra esforços no apoio à qualificação de recursos humanos para a consolidação da ciência e tecnologia no Paraná. A iniciativa para colocar em andamento essa proposta necessitou de um processo de reestruturação do ensino superior no estado, que serviu de o apoio aos programas de pós-graduação *stricto sensu* de todas as áreas do conhecimento, e garantiu o investimento na formação inicial de pesquisadores por meio de programas de Iniciação Científica.

A terceira linha de ação intitulada *Disseminação Científica e Tecnológica* concentra-se no objetivo de apoiar a divulgação dos resultados das pesquisas de professores e alunos em eventos científicos. Essa linha, segundo consta no livro de comemoração dos 10 anos da Fundação Araucária (2010), recebeu, nesse período (10 anos), um investimento de R\$51,467 milhões, distribuídos em programas como: Organização de eventos técnico-científicos, Difusão do Conhecimento em C&T, Participações em eventos e Publicações Científicas. Esse último apoia a edição de resultados de pesquisas na forma de artigos ou livros que sejam editados pelas instituições de ensino superior do Paraná.

Podemos afirmar que o papel da FA no apoio à pesquisa e à Iniciação Científica no Paraná por meio das relações com as instituições de ensino superior públicas

¹⁶ Informações divulgadas no Diário Oficial do Estado de São Paulo. Seção I, de 27/03/2012.

tem sido crescente, especialmente na Universidade Estadual de Londrina, no entanto, ainda carece ampliar o percentual de investimentos financeiros em razão das dificuldades que as IES têm em firmar convênios que não podem ser firmados sem a contrapartida do Estado em oferecer as condições básicas para o desenvolvimento de pesquisas.

O apoio da FA à UEL não é recente. Desde a criação da FA, a UEL sempre obteve aprovação de financiamento para projetos de pesquisa, principalmente nos últimos dez anos com a Iniciação Científica. Não descartamos que nessas relações haja também interesses político-partidários decorrentes do grupo político à frente do governo do estado entre os anos 2003 e 2009. Não afirmamos existirem parcialidades nos processos, parece-nos, todavia, que elas podem depreender-se pelos espaços estratégicos que docentes da UEL e de outras instituições públicas paranaenses ocuparam na diretoria geral da FA ao longo de sua existência.

Dessa frutífera parceria ao longo de dez anos, podemos inferir que os resultados dos investimentos em Iniciação Científica, bem como as tendências que orientam a aprovação dos projetos parecem-nos demonstrar que a FA assume uma nova postura de acompanhamento, avaliação e controle das práticas institucionais desenvolvidas no âmbito do Programa de Iniciação Científica com o intuito de consolidar o Programa como um espaço estratégico para a afirmação de convênios e parcerias com setores públicos e privados que possam desdobrar-se em reconhecimento político e social da instituição.

CAPÍTULO 2 – O UNIVERSO DA PESQUISA

*Os homens fazem sua própria história,
mas não a fazem sob circunstâncias
de sua escolha e sim sob aquelas com que
se defrontam diretamente, legadas e
transmitidas pelo passado...*
(Karl Marx)

2.1 – UEL: ASPECTOS HISTÓRICOS

Ao iniciar os estudos para esta pesquisa e delimitarmos a primeira década de 2000 como recorte histórico, o Programa de Iniciação Científica, segundo o Relatório Institucional do CNPq (2001), parecia indicar a necessidade da formação de um “novo perfil” de pesquisadores no país. Se antes esse perfil estava atrelado às demandas do setor produtivo, a partir de 2000 fala-se na “adaptação da ciência” ao setor produtivo, o que significa dizer que a formação de novos pesquisadores entraria para um plano político estratégico nas universidades e centros de pesquisa. Isso porque a Iniciação Científica entraria, indiretamente, para o rol dos programas de capacitação de mão-de-obra produtiva qualificada.

Para dar concretude a essa tendência constatável nas universidades a partir do ano de 2000, professores e alunos alteraram suas práticas, adaptando-se às mudanças decorrentes do processo de reformas que se caracterizavam no cotidiano universitário por meio de ações e relações competitivas no trabalho e na produção do conhecimento. Tais ações incidiram sobre a prática de pesquisa de alunos e professores em diferentes proporções, dada a especificidade de cada área do conhecimento ao qual correspondia o curso de origem; entretanto, pode-se inferir que há similaridades entre eles quando se trata das consequências dessas relações dentro e fora do espaço da universidade.

Primeiramente, algumas informações históricas e relativas à instituição e à organização de cada curso servirão para verificar, sob certos aspectos, como os sujeitos internalizaram as mudanças decorrentes das transformações mais amplas na economia, na política e no trabalho. Esse histórico contribuirá para situar o lugar de onde fala cada sujeito da pesquisa.

A luta em favor da interiorização do ensino superior no Paraná, conforme vimos anteriormente, iniciou-se ainda na década de 1950, contudo, ganhou forças somente na

década de 1960. No Paraná, nesse período, segundo Sheen (2000), não havia um movimento popular ou estudantil que reivindicasse a criação de universidades. As mobilizações para concretizar a interiorização do ensino superior no estado era pauta de setores da classe dominante cujos representantes, em razão dos objetivos políticos daquele momento histórico, mostravam-se alvoroçados com a disputa pela criação da primeira universidade do interior. Nessa disputa estavam as cidades de Londrina, Maringá e Ponta Grossa.

O cenário de correlações de forças que antecederam a criação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) revela-nos que os segmentos políticos como a Sociedade Rural de Londrina, a Associação Médica de Londrina, a Associação de Professores, a Associação Comercial de Londrina, Rotary, Lions, Prefeitura de Londrina e Igreja Católica tiveram um papel importante no movimento de interiorização do ensino universitário.

Ainda que os interesses políticos sobressaíssem em relação aos da sociedade civil organizada através de suas pautas de reivindicações, o objetivo maior naquele período era criar uma universidade que pudesse funcionar como polo regional de comércio e desenvolvimento, já que a cidade de Londrina fora criada em 1934 com essa intenção. A universidade só viria confirmar e concretizar essa intenção política (SCHENN, 2000).

A conjuntura política do estado tinha, naquele momento histórico, à frente o governo Paulo Pimentel, cujos objetivos governamentais resumiam-se em estimular o desenvolvimento integrado, concentrando esforços na infraestrutura, na diversificação agrícola e na industrialização. Portanto, a mobilização política do governo Pimentel para a interiorização do ensino superior estava atrelada também à ideologia do desenvolvimento integrado.

O que se pode depreender dessa conjuntura é que os interesses na interiorização do ensino superior, além de atender ao que preconizava a Reforma Universitária de 1968, mostrou-se um momento profícuo de centralização da sociedade política nos rumos da educação superior, no estado. E é nesse cenário de disputas por hegemonia, dentro da própria classe dominante, que o governo Pimentel amplia suas bases políticas e consolida a interiorização do ensino superior no norte do Paraná com a criação da UEL.

A Universidade Estadual de Londrina foi criada em 1970, por meio do Decreto n. 18.110 de 28/01/1970, como parte do processo de junção das faculdades já existentes (Direito, Filosofia, Ciências e Letras, Odontologia, Medicina, Ciências Econômicas e Contábeis) e da criação de novos cursos que seriam ofertados ainda pela antiga Fundação, mantida pelo governo do estado, pela Prefeitura Municipal de Londrina e pelos recursos

levantados pelas mensalidades que os alunos pagavam à época. A universidade foi reconhecida através do Decreto Federal n. 69.324 em 07/10/1971; entretanto, somente em 1987 a gratuidade nos cursos de graduação passa a ser estabelecida, sendo esta uma das condições que contribuíram para a sua transformação em Autarquia no ano de 1991, sob a Lei Estadual n. 9.663 de 16/07/1991 (UEL/PROGRAD, 2011).

A UEL conta, atualmente, com 64 cursos de graduação que atendem a 13.549 alunos. A pós-graduação surgiu também na década de 1970 e acompanha o desenvolvimento da própria instituição, apresentando em 2011 um total de 19 cursos de doutorado, 42 de mestrados, 76 cursos de especializações e 52 especializações de residência médica, atingindo um total de 4.427 alunos (UEL/PROGRAD, 2011).

Desse percentual de cursos ofertados, pode-se afirmar que a produção científica daí resultante tem importância estratégica no norte do Paraná, obviamente com predomínio da área de Ciências Agrárias, justificada, em grande parte, pela parceria com duas unidades importantes para o desenvolvimento de pesquisas dessa área, quais sejam, o Instituto Agrônomo do Paraná (IAPAR) e a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Unidade Embrapa Soja) (UEL/PROGRAD, 2011).

No decênio delimitado para este estudo, observamos que o número de docentes apresentou oscilações, fechando o ano de 2010 com 1.635 docentes cuja titulação consta de 40 professores com apenas a graduação, 131 com especialização, 542 com mestrado, 922 com doutorado, e 130 dos quais possuem pós-doutorado. No âmbito do desenvolvimento de projetos de pesquisa, a universidade conta com 1.055 projetos em andamento, com atuação de 932 professores e envolvimento de 5.254 alunos (UEL/PROGRAD, 2011).

A Universidade Estadual de Londrina, no âmbito da educação superior do estado do Paraná, revela que sua potencialidade para a pesquisa básica e aplicada a coloca em *rankings*¹⁷ consideravelmente importantes no cenário nacional. Mas, como qualquer instituição pública de ensino superior no Brasil, sofreu os impactos das mudanças mais amplas do capitalismo contemporâneo. Tal condição revela também que a especificidade dessa universidade na produção do conhecimento acompanha as dinâmicas de um ambiente

¹⁷ O jornal *Notícia* da Universidade Estadual de Londrina (UEL), traz em sua edição do dia 20.06.2012 a manchete “A UEL é a melhor universidade estadual do Paraná”. A classificação da Universidade Estadual de Londrina no ranking 2012 da World University Rankings Quacquarelli Symonds revela importantes números, além da 69ª posição, entre as 250 melhores universidades de 19 países da América Latina. No Top Universities, a UEL ficou entre as cinco primeiras estaduais do país, juntamente com instituições de ponta como USP, Unicamp, UNESP e Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Considerando a classificação das universidades brasileiras, a UEL ficou na 19ª colocação, a segunda melhor do Paraná, abaixo somente da Universidade Federal (UFPR). A World University Rankings Quacquarelli Symonds é uma organização internacional, com sede na Inglaterra, que avalia anualmente o desempenho de instituições de ensino. Este ano, o Brasil teve 65 universidades avaliadas. Na sequência aparece o México (46 universidades), Colômbia (34), Chile (30), Argentina (26), Peru (10), Equador (6), Venezuela (6), Cuba (5), Uruguai (4), Costa Rica (3), Paraguai (3), República Dominicana (3), Bolívia (2), El Salvador (2), Panamá (2), Guatemala (1), Nicarágua (1) e Porto Rico (1).

de trabalho orientado pela competitividade e conseqüente intensificação do trabalho dos professores pesquisadores.

2.2 – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Em vista da relevância e da abrangência formadora de recursos humanos dessa instituição no interior do Paraná, pode-se dizer que a economia, a política e as características sociais e culturais de sua localização no norte do estado justificam a necessidade de um estudo específico da forma como professores e alunos dessa instituição internalizam as políticas oficiais derivadas do estado e como concretizam essas políticas em suas práticas no âmbito da graduação.

O caminho metodológico deste estudo foi construído com base na prática de pesquisa de sujeitos participantes do Programa de Iniciação Científica na Universidade Estadual de Londrina. O recorte histórico para o levantamento de dados foi de 2000-2009. Em 2000, esta instituição possuía 40 cursos de graduação e em 2009, período de elaboração do projeto da tese, 43 cursos. Deste número selecionamos uma amostra representativa de 6 cursos que corresponde a 14% do total. De modo a mantermos o anonimato, os cursos serão identificados pelas letras A, B, C, D, E, F.

Como a instituição é composta por 9 centros de estudos e 57 departamentos e tínhamos a intenção de representar o cotidiano, dentro e fora da universidade, de professores e alunos envolvidos com projetos de pesquisa no âmbito da Iniciação Científica, a escolha dos cursos deu-se pela nossa afinidade com docentes que mantinham projetos de pesquisa com bolsistas de Iniciação Científica e mantinham atividades nos cursos de mestrado nesta mesma instituição. Sendo assim, a seleção dos cursos foi realizada conforme as informações abaixo:

Tabela 01 – Distribuição de cursos por Centros de estudos.

CENTROS	CURSOS
CCA	1
CCB	2
CCE	1
CCH	1
CECA	1
TOTAL	6

Fonte: Dados organizados pela autora

A partir da seleção dos cursos, procuramos estabelecer contato com a Pró-reitoria de Pesquisa – Divisão de Iniciação Científica para obtermos, dos cursos selecionados, dados referentes ao número de projetos de pesquisa por curso, de alunos bolsistas de Iniciação Científica, de professores orientadores de Iniciação Científica e que mantêm atividades na pós-graduação *stricto sensu* bem como número de bolsas de Iniciação Científica ofertadas pela UEL, pela Fundação Araucária e pelo CNPq.

Quanto aos professores, adotamos, como critério para a sua escolha, aqueles que possuíam uma experiência de 10 anos ou mais na instituição que estivessem vinculados ao Programa de Iniciação Científica e à pós-graduação *stricto sensu* na universidade e, quanto aos alunos, aqueles que são bolsistas do PIBIC Institucional, da Fundação Araucária ou do CNPq.

Após essa iniciativa, tivemos, como amostra representativa para conduzir as entrevistas nesses cursos, um número de 14 sujeitos que atendiam aos critérios e possuíam disponibilidade para nos atender ainda no ano de 2010.

Após obtermos esses dados, entramos em contato com professores desses cursos e com seus respectivos alunos bolsistas de Iniciação Científica para agendarmos uma entrevista. Agendamos dias, horários e local para cada um dos sujeitos, conforme sua disponibilidade. As entrevistas foram realizadas entre os meses de maio e novembro de 2010 e tiveram uma média de duração de 1h para cada entrevistado. A escolha por esse instrumento deu-se pelo fato deste permitir a captação imediata e corrente da informação desejada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A proposta de utilizarmos como instrumento uma entrevista semiestruturada auxiliou-nos no estabelecimento de um diálogo mais aberto com os entrevistados, possibilitando que eles pudessem falar também sobre seu cotidiano fora da universidade e como as atividades de pesquisa influenciavam e modificavam sua rotina.

No período de coleta de dados, as dificuldades foram várias. Imprevistos aconteceram, geralmente com os professores que, muitas vezes, não compareciam devido às reuniões extraordinárias nos departamentos ou atividade de alguma comissão de que eram membros, enfim, situações que não estavam previstas, mas que pela dinâmica do trabalho docente, eram compreensíveis e nos levavam a agendar outro momento, conforme a disponibilidade do professor.

Na realização das entrevistas, os sujeitos mostravam-se interessados pela temática e interagem fazendo com que aquele momento fosse um rico meio de expor sua trajetória de vida e sua trajetória acadêmica, seu modo de fazer pesquisa na universidade, suas angústias com o trabalho ou com as atividades de pesquisa, sua vida fora do espaço da

universidade e as consequências decorrentes de toda uma dinâmica de trabalho que modificava sua rotina no ambiente familiar, com impactos sobre a sua saúde e seu tempo livre, enfim, as entrevistas, em sua maioria, tanto de professores como de alunos, transcorreram na forma de um longo depoimento.

A distribuição dos sujeitos se deu da seguinte forma:

Tabela 02 – Número de sujeitos por Curso.

CURSOS	PROFESSORES	ALUNOS
A	2	2
B	1	1
C	1	1
D	1	1
E	1	1
F	1	1
TOTAL	7	7

Fonte: Dados organizados pela autora

Uma vez encerrada essa fase, partimos para a tabulação das informações adquiridas dos dados disponibilizados pela Pró-reitoria de Pesquisa - Divisão de Iniciação Científica, bem como, as informações da trajetória dos sujeitos, através das entrevistas semiestruturadas e dos seus currículos *lattes*. Objetivando demonstrar o perfil de professores e alunos participantes dessa amostra e saber como eles se organizam no dia-a-dia para atender às exigências com a produção científica e quais as consequências desse movimento dentro e fora da universidade, apresentamos a seguir algumas de suas particularidades.

2.2.1 – OS CURSOS E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Entre os anos de 2000 e 2009, a Universidade Estadual de Londrina mostrou-se bastante empenhada em aumentar a sua produção científica. Entretanto, tal perspectiva implicaria alguns desafios que exigiriam de professores, alunos e administração uma nova postura em relação à formação de novos quadros de pesquisadores.

A iniciativa primeira foi compreender que o avanço da produção científica somente seria possível com investimentos na qualificação do corpo docente e na ampliação de recursos para o desenvolvimento de projetos de pesquisa institucionais, além disso, considerava-se importante a ampliação das bolsas de Iniciação Científica de modo a

incentivar os alunos da graduação a inserir-se nos projetos de pesquisa dos professores e, conseqüentemente, escrever e apresentar trabalhos acadêmicos ou encaminhar-se para os cursos de mestrado, enfim, ações que, nesse período, tornou-se prática de uma grande parte da comunidade acadêmica para cumprir tamanho desafio.

Tal movimento interno não aconteceu sem contradições. Nesse período histórico, no cenário nacional, já havia em curso discussões no campo da educação superior¹⁸ que apontavam mudanças nas relações de trabalho derivadas das transformações ocorridas na economia e no papel do Estado.

Essas mudanças materializaram-se de modo geral no cotidiano das universidades alterando substancialmente a rotina de trabalho e intensificando-o cada vez mais em razão de elementos como a falta de contratações de docentes, a introdução de critérios nas avaliações de cursos em que se indicava um determinado peso para a produtividade científica do docente, além da ampliação de carga horária em sala de aula com prejuízos para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e extensão que passaram, em muitos casos, a ser realizadas em horários alternativos fora da carga horária semanal de trabalho. As exigências decorrentes da produtividade dos docentes¹⁹ com publicações resultaram, ainda que sob formas intensificadas de trabalho, numa expansão do número de projetos de pesquisa ofertados pelos cursos, conforme demonstra a tabela abaixo.

¹⁸ Desde a década de 1990, estudiosos vêm se aprofundando, teoricamente, sobre a relação entre as universidades e as mudanças econômicas mais amplas decorrentes dos processos de reestruturação do capitalismo. Tais estudos estão sistematizados e publicados em artigos que poderão ser acessados através da página da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped <<http://www.anped.org.br/>>. O primeiro trabalho é de 1995 cujo autor SILVA JR., J. R. discute as “Tendências do Ensino Superior diante da atual reestruturação do processo produtivo no Brasil” publicado na 18ª Reunião da ANPED em Caxambu, 1995. O segundo é de Mancebo (1998), “Políticas para a educação superior e cultura universitária: o exercício da solidão no ideário neoliberal” publicado na 21ª Reunião da ANPED, Caxambu, 1998. O terceiro texto nesta direção é de Schugurensky e Naidorf (2005) intitulado “Parceria universidade-indústria e mudanças na cultura acadêmica: Análise comparativa dos casos da Argentina e do Canadá” publicado na 28ª Reunião da ANPED, Caxambu, 2005. E por fim o texto de LEDA, D. B. intitulado “Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas” publicado na 29ª Reunião da ANPED, Caxambu, 2006.

¹⁹ A corrida pela melhoria do currículo *lattes* implicou para esses professores aumento da carga horária de trabalho sem que esta seja computada, considerando-se que o trabalho com o desenvolvimento de projetos de pesquisa e publicações nem sempre se restringe ao espaço e horário de trabalho na universidade, mas está sujeito a avançar para o ambiente familiar.

Tabela 03 – Número de projeto de pesquisa por Curso e ano.

Curso/ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total por curso
A	20	12	17	19	18	14	18	27	9	49	203
B	12	9	17	20	20	25	31	15	20	35	204
C	6	9	7	7	16	8	10	16	2	15	96
D	10	5	8	15	16	11	11	13	10	30	129
E	20	25	41	71	61	73	78	78	92	130	669
F	3	7	5	7	8	10	13	9	12	18	82
TOTAL GERAL →											1.383

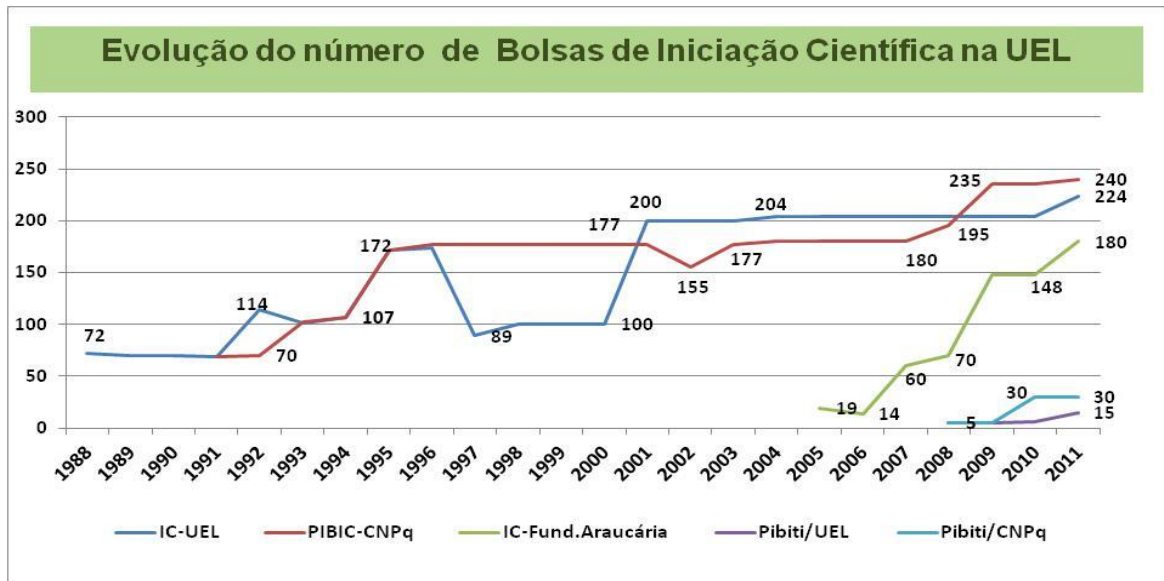
Fonte dos dados: Pró-Reitoria de Pesquisa – UEL. Divisão de Iniciação Científica, 2010.

Numa simples comparação da expansão dos projetos de pesquisa por curso nesta instituição no período delimitado, verificou-se que o curso A apresentou na oferta desses projetos, um avanço de aproximadamente 14,7%. O curso B seguiu com o mesmo percentual do curso A, apresentando 14,7%. O curso C apresentou um avanço de 6,9%, seguido do curso D com 9,3% e, por fim, apresentando a maior e a menor evolução entre os cursos, está o curso E com 48,3% e o curso F com 5,9%.

Esses percentuais, aliados à política de apoio à pesquisa na instituição, de modo geral, indicam-nos que, a reboque de toda essa movimentação para ampliar e melhorar a qualidade dos serviços prestados pela universidade no campo da pesquisa, viriam os interesses pela ampliação de cotas institucionais de bolsas de Iniciação Científica do CNPq, da Fundação Araucária e mesmo da própria instituição. Não por acaso, pudemos observar, pelas tabelas e gráficos expostos neste estudo, que o fomento das bolsas de Iniciação Científica com recursos do CNPq, da FA e da própria UEL foi significativo desde o surgimento do Programa na instituição.

A evolução das bolsas pode ser visualizada no gráfico a seguir:

Gráfico 01 – Evolução do número de bolsas de Iniciação Científica na UEL.



Fonte dos dados: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – UEL, 2011.

Pelo que nos indicam os números da Iniciação Científica nesta universidade, parece haver a conformação à política nacional de ciência e tecnologia que visa antecipar cada vez mais as exigências em torno de publicações, alcançando as práticas na graduação. Para tal ação, o Programa de Iniciação Científica mostra-se um espaço profícuo para garantir a publicação dos resultados dos projetos de pesquisa na forma de apresentações de trabalhos acadêmicos em eventos ou artigos científicos publicados em periódicos.

A IC na UEL como em qualquer outra instituição de ensino superior pública, vem respondendo à política oficial de caráter produtivista colocando a graduação no centro de um processo de difícil resistência por parte dos sujeitos, visto que seus objetivos, quando da inserção no Programa, nem sempre se guiam por interesses essencialmente acadêmicos ou pessoais. Pode-se dizer que interesses são também sócioeconômicos em razão das dificuldades que os sujeitos encontram para produzir pesquisa com densidade teórica em tempo tão exíguo como aquele estipulado para a pós-graduação *stricto sensu*. Resta então iniciar esse processo formativo em um nível anterior – a graduação.

Sendo assim, a formação inicial do aluno de graduação, sob a concepção produtivista, parece-nos indicar que muito em breve serão utilizados os mesmos critérios da pós-graduação *stricto sensu* para medir a produtividade dos sujeitos da IC e, para tal ação, a prática desenvolvida nos programas de Iniciação Científica será como “cartão de ingresso” para a colocação imediata desse aluno no mercado de trabalho ou nos cursos de mestrado e doutorado.

2.2.2 – OS PROFESSORES E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA

A primeira década de 2000 parece-nos indicar que as transformações mais amplas que se deram em relação às atividades de pesquisa na universidade pública brasileira refletiram-se na Universidade Estadual de Londrina de modo que os docentes foram compelidos a envolver-se ainda mais com o Programa de Iniciação Científica.

O envolvimento dos professores com o PIBIC, nos cursos delimitados, pode ser observado pela evolução apresentada na tabela abaixo.

Tabela 04 – Número de professores vinculados ao PIBIC por ano e curso.

Curso \ Ano	Ano										Total por curso
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	
A	28	28	22	46	46	31	46	52	14	45	355
B	12	10	23	17	14	27	31	18	14	22	188
C	11	18	9	9	15	4	11	15	2	13	107
D	20	8	10	18	16	15	14	20	12	21	154
E	26	27	32	43	34	45	37	36	42	44	366
F	5	10	9	11	9	21	22	17	21	15	139
TOTAL GERAL →											1.309

Fonte: Pró-Reitoria de Pesquisa – UEL. Divisão de Iniciação Científica, 2010.

Nas informações apresentadas na tabela acima figuram os professores participantes do PIBIC que orientam alunos tanto de IC na modalidade voluntária, quanto na modalidade com bolsa, ou seja, com bolsa do CNPq, Fundação Araucária ou IC-UEL.

De acordo com as informações coletadas, observa-se que o corpo docente mobilizou-se crescentemente para a concorrência nos editais do Programa de Iniciação Científica no período exposto. A partir da especificidade de cada curso verificamos que o curso A apresentou um avanço de aproximadamente 27,1%; o B apresentou uma média de 14,3%; o C, de 8,1%; o D, de 11,7%; o E, de 27,9% e, por fim, o curso F de 10,6% quanto à participação dos docentes.

A evolução da participação dos docentes no Programa de Iniciação Científica, nos diferentes cursos da amostra, revela-nos que esta mobilização quando relacionada às atuais formas de avaliação docente nas universidades públicas caminham para a consolidação e conformação ao produtivismo acadêmico. Aponta-nos ainda que, para os professores, o

enriquecimento do currículo *lattes* torna-se um elemento imprescindível para o enfrentamento ou para a sobrevivência diante das políticas dos editais.

Os motivos para o envolvimento dos docentes são diversos, entretanto, pode-se destacar a relação com o cumprimento de carga horária de trabalho destinada à pesquisa em razão das exigências de produção científica derivada dos projetos. Outro fator corresponde à concorrência por editais específicos e universais de financiamento à pesquisa básica e aplicada, além das possibilidades de ampliar cotas de bolsas para os alunos do curso e o reconhecimento acadêmico na área de atuação no departamento.

É interessante notar que a participação de alunos e professores no Programa de Iniciação Científica, subsidiada com bolsas da FA, do CNPq ou mesmo com recursos próprios da UEL, evidencia certa disparidade entre as áreas do conhecimento. Tomando como parâmetro essa amostra, percebemos que há ênfase em projetos de pesquisa voltados à formação de recursos humanos por meio do envolvimento de professores e alunos ligados, majoritariamente, ao curso A e E.

Dos dados levantados, nesse período, observa-se que o curso E predomina em todo o percurso. A explicação pode estar no fato do Paraná ser caracterizado como um polo agrário no país, bem como pelo fato de incentivar, por meio de programas e projetos especiais, o apoio à agricultura familiar e às cooperativas de produtores rurais, abrangendo as diversas regiões do estado.

No curso A, houve um avanço se considerarmos que, no período delimitado, houve um incentivo à formação inicial e continuada de professores da educação básica, especialmente a partir da implantação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e da aprovação da lei que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério em 2009, fato este que repercutiu em iniciativas de pesquisa no âmbito da Iniciação Científica, envolvendo um número maior de professores e alunos vinculados ao curso A.

Nos últimos anos, o financiamento para a pesquisa básica aplicada no curso E teve um impacto significativo. Cresceu a exigência pela publicação dos resultados das experiências e produtos decorrentes dos projetos na universidade, financiados ou co-financiados pela FA, pelo CNPq, pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) vinculada ao Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) ou mesmo pela Embrapa. Aliás, a contrapartida da universidade era, entre outros contributos, propiciar a inclusão de alunos nos projetos de Iniciação Científica, mestrado e doutorado para consolidar a área como a mais

produtiva do estado, não somente na produção de grãos (característica básica do estado), mas também na produção científica qualificada.

Outro elemento que favorece o avanço desses números nesse curso, por um período tão longo, pode-se dizer que são as exigências do seu programa de pós-graduação. As pesquisas, em grande parte, de caráter experimental, parecem induzir à publicação imediata dos resultados.

O curso A, apesar de apresentar índices mais baixos em relação ao curso E, mostra-nos um avanço, considerando-se que houve a aprovação de programas e projetos governamentais que contribuíram para uma relação mais efetiva entre educação superior e educação básica, demandando mais estudos e pesquisas que viabilizassem ações práticas no interior das escolas públicas sob a orientação de professores supervisores nas universidades.

2.2.3 – OS ALUNOS E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Tradicionalmente a Iniciação Científica desenvolvida nos cursos de graduação teve sua trajetória sempre bem-vista pela comunidade acadêmica como um espaço de sistematização de uma área específica do conhecimento, preparando o estudante para um processo sistemático de apropriação e reelaboração do conhecimento (CALAZANS, 2002).

No Paraná, a Iniciação Científica ganhou um espaço importante na divulgação dos projetos de pesquisa e extensão das universidades estaduais. A criação, em 1991, de um evento estadual denominado Encontro Anual de Iniciação Científica (EAIC) contribuiu ao longo desses vinte e dois anos com a consolidação de um novo perfil de aluno, quê, em razão desse contato com a pesquisa desde os anos iniciais da graduação, possibilita uma inserção mais rápida nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Na Universidade Estadual de Londrina, com base nas informações obtidas, verificamos que o Programa de Iniciação Científica passou a ocupar um lugar estratégico na formação de jovens pesquisadores. Tal iniciativa parece-nos corresponder ao objetivo institucional de valorização do eixo pesquisa, cujos interesses voltam-se para a ampliação de cotas de bolsas, bem como para a divulgação dos projetos institucionais na forma de trabalhos acadêmicos publicados nos Encontros Anuais de Iniciação Científica (EAIC). A evolução da participação dos alunos nos cursos delimitados para este estudo pode ser verificada na tabela abaixo.

Tabela 05 – Número de alunos vinculados ao PIBIC por ano e curso

Ano Curso	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total por curso/ano
	A	--*	7	6	5	9	3	11	9	--	22
B	1	--	10	11	1	9	15	6	5	13	71
C	3	3	6	2	9	2	3	5	--	3	36
D	5	3	7	9	9	5	8	7	4	10	67
E	11	12	16	30	15	26	20	13	20	35	169
F	2	2	2	2	3	2	4	2	--	4	23
TOTAL GERAL →											438

Fonte: Pró-Reitoria de Pesquisa – UEL. Divisão de Iniciação Científica, 2010.

* Nos campos onde encontram-se o traçado (--) os dados não foram informados.

Dado o recorte histórico para esse estudo (2000-2009), o número de alunos participantes como bolsistas de Iniciação Científica nos cursos delimitados monta a 438. Ao longo desse período, 16,4% foram bolsistas de Iniciação Científica no curso A, 16,2% no curso B, 8,2 % no curso C, 15,3% no curso D, 38,6% no curso E e, por fim 5,3% no curso F.

Considerando esse quadro, percebemos que o maior índice de participação está no curso E (38,6%), fato que poderá estar relacionado ao grande número de docentes orientadores e que mantêm projetos de pesquisa na instituição.

2.2.4 – OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para iniciar o percurso investigativo, alguns dados históricos dos cursos e da trajetória dos sujeitos depoentes foram importantes para distinguir, considerando-se suas especificidades, o lugar de cada um na compreensão e internalização das mudanças que ocorreram na universidade em relação à formação inicial do aluno na graduação.

A organização e história dos cursos foram extraídas das páginas dos cursos na *internet*, e as informações referentes aos sujeitos foram extraídas dos seus currículos na plataforma *lattes* do CNPq e dos depoimentos através das entrevistas.

O curso A acompanha a história da UEL praticamente desde sua fundação. Ele foi criado em 1960 atendendo às solicitações da comunidade por um curso superior de formação de professores. De 1973 a 1992 o curso dividiu-se, passando a ofertar as habilitações. Ocorre uma mudança na nomenclatura das habilitações em 1982/1983, segundo informação do catálogo geral dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Londrina.

De 1997 a 2007 vivenciou-se um movimento de reestruturações no curso, em virtude de processos reformistas mais amplos no campo da educação. Esse curso possui programa de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado.

Desse departamento foram escolhidos dois (2) professores e seus respectivos alunos bolsistas de Iniciação Científica (2). O critério para escolha de dois sujeitos desse curso deveu-se às condições de acesso aos pesquisadores.

O primeiro professor entrevistado nesse curso está identificado pela sigla PA1 (Professor do curso A1). Ele possui pós-doutorado. Sua área de pesquisa é a Educação. Trabalha na instituição há 12 anos. Ministra aulas na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*. Orienta alunos de Iniciação Científica e de pós-graduação *stricto sensu*. Nesses 12 anos de docência nesta universidade, desenvolveu 4 projetos de pesquisa, sendo financiados apenas 3 deles (1 pela Capes, 1 pelo CNPq e 1 pela Fundação Araucária).

O segundo professor entrevistado nesse curso está identificado pela sigla PA2 (Professor do curso A2). Ele possui doutorado. Sua área de pesquisa também é a Educação. Trabalha na instituição há 18 anos. Ministra aulas na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*. Já coordenou programa de pós-graduação *stricto sensu* na instituição. Orienta alunos de Iniciação Científica e de pós-graduação *stricto sensu*. É bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq – Nível 2. Nesses 18 anos de docência, nesta universidade, desenvolveu 3 projetos de pesquisa (2 financiados pelo CNPq e 1 pela Capes).

Os alunos orientados por esses dois professores são bolsistas da Fundação Araucária, desenvolvem suas pesquisas na área da Educação e estão identificados no texto como AA1 e AA2.

O curso **B** foi criado em 1973, iniciando sua trajetória junto com a formação da própria universidade, criada em 1970. Desde o início esse curso voltou-se para o atendimento aos outros cursos de graduação. Além disso, o curso B, inicialmente, ofertava a habilitação licenciatura, preparando docentes para a educação básica (antigos 1º e 2º graus) e para o ensino superior. Somente nos anos de 1980 criou-se a habilitação bacharelado, e iniciou-se todo um esforço para criar aparatos de pesquisa e de formação de pesquisadores, meta que se tornou permanente nesse curso. Seu corpo docente graduou-se e pós-graduou-se em diferentes regiões do país, predominantemente no estado de São Paulo. Uma das características marcantes desse curso é o seu envolvimento com o ensino médio nas escolas públicas. O curso conta ainda com programa de pós-graduação, em nível de mestrado.

O professor entrevistado nesse curso está identificado pela sigla PB (Professor do curso **B**). Possui o título de doutor. Sua área de pesquisa concentra-se nos estudos sobre

Trabalho. Trabalha na instituição há 12 anos. Ministra aulas na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*. Orienta alunos de Iniciação Científica e de pós-graduação *stricto sensu*. Não é bolsista produtividade. Nesses doze anos de docência nesta universidade, desenvolveu cinco (5) projetos de pesquisa em que estiveram envolvidos alunos de Iniciação Científica, mestrado e doutorado. Em dois projetos respondeu pela coordenação e nos demais como pesquisador integrante. Dos projetos que criou, apenas três foram financiados, sendo 1 pelo CNPq, 1 pela Capes e 1 pela UEL (cooperação). O aluno orientado por esse professor é bolsista de Iniciação Científica/UEL. Seus estudos na IC foram desenvolvidos sobre a temática Trabalho e ele está identificado nos depoimentos pela sigla AB (Aluno do curso **B**).

O curso **C** foi criado em 1971. Seu primeiro currículo foi estabelecido por duas resoluções, em 1972. Esse currículo vigorou até 1980. A partir dessa data foi implantado o terceiro currículo que vigorou até 1991. Em 1992, foi implantado um novo currículo (IV). O curso **C** está alocado no Centro de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Londrina, sendo que três departamentos respondem pelos conteúdos principais do curso. Esse curso possui pós-graduação em nível de mestrado.

O professor entrevistado nesse curso está identificado pela sigla PC (professor do curso **C**). Possui o título de doutor. Sua área de pesquisa concentra-se nos estudos sobre psicologia do ensino e da aprendizagem. Trabalha na instituição há 30 anos. Ministra aulas na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*. Orienta alunos de Iniciação Científica e de pós-graduação *stricto sensu*. Não é bolsista produtividade.

Nesses 30 anos de docência nesta universidade, desenvolveu 13 projetos de pesquisa supervisionando alunos de graduação. Em 12 projetos respondeu pela coordenação e em 1 como pesquisador integrante. Desses projetos apenas 4 foram executados sem financiamento, sendo 2 custeados pelo CNPq, 1 pela Capes e 5 pela UEL (bolsa).

O aluno orientado por esse professor é bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq. Seus estudos na IC foram desenvolvidos sobre a temática Psicologia da Educação e seus depoimentos estão identificados pela sigla AC (aluno do curso **C**).

Em 1983 criou-se no Centro de Ciências Biológicas da UEL o curso **D**. Esse curso ministra disciplinas em diversas áreas e cursos dentro da instituição, entre os quais os da Biomedicina, das Ciências Biológicas, da Educação Física, da Enfermagem, do Esporte, da Farmácia, da Fisioterapia, da Medicina, da Medicina Veterinária, da Odontologia, da Psicologia e da Zootecnia.

O curso **D** oferta pós-graduação *lato sensu* desde 1986, possui curso de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) criado em 2008. O Departamento vem

adotando uma política de capacitação de seus docentes desde a sua criação, em 1983. Conforme dados coletados em 2010 no *site* oficial da universidade, o departamento contava com 18 docentes efetivos e 1 temporário, dos quais 17 eram doutores, 1 mestre e apenas 1 especialista.

O professor oriundo desse curso e sujeito de nossa pesquisa será identificado pela sigla PD (professor do curso D). Ele possui titulação de pós-doutorado, realizado fora do país. Sua área de pesquisa é a Fisiologia.

Trabalha na instituição há 13 anos. Ministra aulas na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*. Orienta alunos de Iniciação Científica e de pós-graduação *stricto sensu*. Esse professor não é bolsista produtividade. Nesses treze anos de docência na universidade, desenvolveu 17 projetos de pesquisa envolvendo alunos de Iniciação Científica, mestrado e doutorado. Desses 17, apenas 6 foram financiados por agências de fomento (3 pelo CNPq e 3 pela Fundação Araucária).

O aluno orientado por esse professor será identificado pela sigla AD (Aluno do curso D). Participa de Iniciação Científica na área de Fisiologia com bolsa pela Fundação Araucária na modalidade Inclusão Social.

O curso E foi criado em 1981. Pertencente ao Centro de Ciências Agrárias, o curso E atende ao ensino de graduação e pós-graduação. Com um corpo docente de 36 professores doutores, esse curso é responsável por aproximadamente metade das disciplinas oferecidas, sendo as demais ofertadas por outros departamentos da universidade. Associada a esse curso está a Fazenda-Escola, órgão suplementar da Universidade Estadual de Londrina, a qual oferece à comunidade universitária uma oportunidade de interação entre a vida da cidade e a do campo. Conta com uma área de 88 hectares, dos quais 73 são terras cultivadas. Diversos projetos de pesquisa e extensão são desenvolvidos nas áreas específicas do curso.

O curso desenvolve atividades de mobilidade acadêmica (possibilidade de cursar parte do curso em outra IES pública, respeitando-se prazos e grade curricular), como também intercâmbios, entre estes constam 3 programas: Marca, financiado pelo MEC, envolve escolas do curso E da América do Sul e ocorre no segundo semestre do ano; FIPSE, financiado pela Capes, envolve as Universidades de Oklahoma e Arkansas nos EUA. O seu período de financiamento varia a cada ano; e SupAgro de Montpellier, na França, para o qual envia e recebe alunos em ambos os semestres. O curso conta ainda com programa de pós-graduação *stricto sensu*, criado em 1994, em nível de mestrado e doutorado. Todos os docentes permanentes são cadastrados no Programa e pertencem ao quadro da universidade em tempo integral e dedicação exclusiva, atuando no ensino de graduação e de pós-

graduação; são responsáveis por projetos de pesquisa e apresentam produção científica compatível e adequada à área do Programa, com média anual de 2,4 artigos completos publicados em periódicos A ou B (Qualis/CAPES). Outros docentes cadastrados são pesquisadores da Embrapa Soja e do Instituto Agrônômico do Paraná – IAPAR, com sede em Londrina.

O professor sujeito desta pesquisa está identificado pela sigla PE (Professor do curso E). Ele possui doutorado. Sua área de pesquisa volta-se para as Ciências Agrárias. Trabalha na instituição há 13 anos. Ministra aulas na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*. Orienta alunos de Iniciação Científica e de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Não é bolsista produtividade. Nesses 13 anos de docência na universidade, desenvolveu 20 projetos de pesquisa com envolvimento de alunos de Iniciação Científica, mestrado e doutorado.

Em 11 projetos respondeu pela coordenação e nos demais como pesquisador integrante. Uma característica peculiar nesse curso e em relação a esse docente é que, basicamente, todos os projetos tiveram financiamento, destacando-se dentre as agências: o CNPq, a Capes e a Fundação Araucária, como também a Empresa Klabin Produtos Florestais, a Prefeitura Municipal de Londrina, a Secretaria de Estado de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (SETI) e a própria instituição (UEL). O aluno orientado por esse professor é bolsista pelo CNPq. Sua pesquisa acompanha os projetos do orientador e está identificado como AE (aluno do curso E).

Em 1970 foi criado o curso **F**, que oferecia as disciplinas específicas do curso, além das relacionadas com Física, Desenho e as disciplinas pedagógicas. No ano seguinte, 1971, a instituição reconheceu oficialmente a criação do departamento do curso **F**. Outro departamento foi criado nesse curso no ano de 1983 em razão da divisão interna das áreas.

Novamente, outras reformas foram empreendidas e o curso **F** passou a ter o seu perfil voltado para as Ciências Exatas aplicadas, o que ocasionou a mudança no nome do curso **F** em 2004. No mesmo ano, 2004, foi implantado o curso de especialização em Estatística e, em 2005, o curso de especialização em Engenharia de Produção. O curso **F** mantém um mestrado específico e outro em parceria com mais cinco (5) cursos da instituição.

O professor desse curso será identificado pela sigla PF (Professor do curso F). Ele possui o título de doutor. Desenvolve sua pesquisa no campo das Ciências Exatas e da Terra, com ênfase na área de Ensino. Trabalha na instituição há 27 anos. Ministra aulas na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*. Orienta alunos de Iniciação Científica e de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Não é bolsista produtividade. Nesses 27 anos

de docência nesta universidade, desenvolveu 12 projetos de pesquisa orientando alunos de Iniciação Científica, mestrado e doutorado. Desses 12 projetos, em 3 esteve na coordenação e nos demais como membro integrante. Seis desses projetos foram financiados pelo CNPq. O aluno orientado por esse professor é bolsista pelo CNPq. Sua pesquisa está voltada para a área de Ensino e ele será identificado pela sigla AF (aluno do curso F).

CAPÍTULO 3 – CONSEQUÊNCIAS DE UMA PRÁTICA PRODUTIVISTA NA GRADUAÇÃO

*Conclamar as pessoas a acabarem com
as ilusões acerca de uma situação é
conclamá-las a acabarem com uma
situação que precisa de ilusões*
(Karl Marx)

No Brasil, as políticas educacionais para a educação superior, especialmente para os programas de iniciação à pesquisa, parecem ter sido demasiadamente afetadas pelo revigoramento das políticas de caráter liberal.

Essas políticas estão, geralmente, alinhadas a um contexto histórico marcado pelas diversas formas de reestruturação do capital cuja estratégia, no âmbito da universidade, é a incitação à produção quantitativa de pesquisas em detrimento daquelas de caráter qualitativo. Essas políticas, orientadas pelo caráter utilitarista e funcional, ao materializar-se nos editais de financiamento, potencializam, por sua vez, a reprodução dos interesses do capital que, de forma direta ou indireta, mobiliza alunos e professores à consolidação de um perfil de pesquisa e de pesquisador atrelado aos interesses do mercado, com consequências de toda ordem para os sujeitos.

Nesse processo, orientado pela e para a acumulação do capital, a atividade humana apresenta-se sempre caracterizada por contradições. A subjetividade²⁰ produzida nas relações sociais nos parece aviltada pelas contradições postas por uma sociabilidade que engendra o *estranhamento*²¹ na própria produção do homem como gênero humano (ALVES, 2006), colocando em xeque as condições de trabalho que, comumente, passam a ser precarizadas. Acrescenta-se a falta do tempo livre que conduz à perda da saúde e por fim reduz e compromete o tempo de vida do sujeito.

²⁰ Para Alves (2006, p. 23) “A categoria subjetividade é uma categoria virtual, intrinsecamente problemática, prenhe de contradições estranhas intrínsecas à sua própria sócio-reprodutibilidade. (...) É possível dizer que a subjetividade é o complexo de relações sociais do homem com os outros homens (na instância da produção, circulação e consumo) e do homem consigo mesmo (na instância íntima de seu pré-consciente, consciente e inconsciente). Por isso um tratamento dialético e crítico da subjetividade pressupõe apreendê-la no interior de uma totalidade concreta histórico-social. Aliás, ela é parte constitutiva e constituinte desta totalidade social”.

²¹ O estranhamento, como expressão de uma relação social fundada na propriedade privada e no dinheiro é a “abstração da natureza específica, pessoal” do ser social que “atua como homem que se perdeu a si mesmo, desumanizado.” O estranhamento remete, pois, à ideia de barreiras sociais que obstaculizam o desenvolvimento da personalidade humana. Tem-se como retrato não o pleno desenvolvimento da omnilateralidade do ser, mas a sua redução ao que lhe é instintivo e mesmo animal (Antunes, 1998, p. 125).

3.1 – PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E DA UNIVERSIDADE EM MOVIMENTO

As transformações no mundo do trabalho, resultado do avanço do regime de predominância financeira, desencadearam uma série de mudanças na prática social universitária. Em outras palavras, a universidade tornou-se protagonista de um movimento crescente de precarização, fragmentação e complexificação do trabalho.

Parte desse processo pode-se verificar nos altos índices: de desemprego; de empregos informais, sem a garantia dos direitos sociais trabalhistas; de condições de trabalho aviltadas por baixos salários; de contratos temporários e /ou terceirizados; e de adoecimentos expressos sob diversas formas de doenças. No universo dessa sociabilidade contemporânea, o capital e suas leis necessitam cada vez mais de formas diferenciadas de trabalho, de preferência terceirizado e intensificado em seus compassos e técnicas (ANTUNES, 2009).

As mudanças na dinâmica do trabalho na universidade pública acompanharam as mesmas matrizes ideológicas ensejadas por uma prática orientada pela teoria do Capital Humano. Em virtude dessa situação verificou-se dentro das universidades verificou-se um processo de precarização, que se pôs como justificativa para a consolidação de uma política de editais de financiamento para as pesquisas. Como parte desse processo de disputa por financiamentos, ainda em condições precarizadas de trabalho, o currículo *lattes* passou a contribuir, prioritariamente, para definir o mérito da pesquisa e o *status* do pesquisador.

Verifica-se, nesse movimento, a retirada do Estado da esfera pública, dando-se sua atuação na forma de incentivos privados e competitivos que garantam a ampliação e a continuidade de convênios e parcerias fomentadoras de pesquisas voltadas ao setor produtivo empresarial.

No Paraná, particularmente na UEL, as pesquisas na área das Ciências Agrárias parecem confirmar a hipótese de uma aproximação entre o setor de agronegócios e a academia. Essa relação pode ser explicada pelo fato deste estado ter suas atividades econômicas tipicamente voltadas para o setor agrário. No caso da UEL, a sua estreita relação com a Embrapa Soja e o IAPAR, ambos com sede em Londrina, mostra também a tendência da universidade pública seguir as pautas de pesquisas elaboradas por setores externos à academia.

Esse movimento, ao adentrar sutilmente o espaço da pesquisa na universidade, consolida uma prática em que o pesquisador, por meio da política de produtividade instalada, ainda que disfarçadamente, requereria assumir a iniciativa de buscar complementação salarial

no desenvolvimento de pesquisas engajadas ao setor produtivo, o que poderia render, além dos méritos acadêmicos, alguma quantia em dinheiro, na maioria das vezes, na forma de bolsas de auxílio à pesquisa (SGUISSARDI, SILVA JR., 2009).

A flexibilização quanto ao financiamento de projetos de pesquisa nas universidades favoreceu ainda, a entrada do modelo de colaboração para o desenvolvimento de pesquisas com empresas privadas, principalmente aquelas voltadas para a produção de tecnologia e inovação. O objetivo, muitas vezes, implícito nessas parcerias é, contribuir para um processo de mercantilização paulatina dos serviços públicos, de modo que professores e alunos, passariam a ser, indiretamente, cobrados e avaliados, em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, como força de trabalho para a valorização dos interesses do mercado.

A universidade – não sem a contraposição de movimentos sociais, políticos e sindicais e de intelectuais que ainda resistem – está sendo transformada em uma instituição tutelada pelo capital e pelo Estado, tendo o mercado como mediador. A racionalidade mercantil tornou-se o núcleo da política, com severas consequências para o governo popular democrático – que se distancia cada vez mais de sua origem –, para o pensamento intelectual mais crítico, para a esquerda partidária, para a pesquisa sobre as políticas públicas de educação superior, mas, sobretudo, para as atividades e formação do professor-pesquisador das universidades estatais públicas (SGUISSARDI, SILVA JUNIOR, 2009, p. 61-62).

A pesquisa e o trabalho do professor, não sem contradições, passam a ser mensurados pelos resultados que podem desencadear em favor do setor produtivo industrial. As pesquisas de caráter social sustentadas historicamente pelo aspecto crítico, passam a ser desenvolvidas, em grande parte, como pesquisas de impacto cujos resultados precisam ser visualizados imediatamente, reforçando-se assim a ideia da pesquisa engajada. Leher e Lopes (2008) reiteram críticas ao movimento de adaptação do conhecimento aos interesses do mercado ao avaliar que:

Ora, se o capital encontra formas de gerir até mesmo o tempo livre, como observou Adorno (1995) em sua crítica à indústria cultural, certamente encontraria uma maneira de submeter o tempo da criação intelectual à sua lógica. Ao fazê-lo, no entanto, o transforma, e ao transformá-lo, incide na própria criação, mudando seu teor, seu caráter e sua natureza, convertendo-o em produto que será avaliado conforme regras de mercado. A intensificação do trabalho docente, a redefinição de suas atribuições – tanto em sua forma como em seu conteúdo –, a divisão estabelecida pela crescente contratação de professores substitutos como tática para ampliação do ensino superior nas instituições públicas são estratégias para desarticulação da carreira docente – uma conquista histórica – e do projeto de universidade em que pesquisa, ensino e extensão são indissociáveis. Mudam os atores em cena, muda a cena, e novos atores são formados, adaptados ao novo cenário. A diferença básica entre um docente-pesquisador e um empreiteiro não está, no entanto, restrita à quantidade e à velocidade do trabalho realizado ou às modificações nas relações de trabalho: como assinalado, é um outro *ethos* acadêmico (o capitalismo acadêmico periférico) (LEHER; LOPES, 2008, p. 92).

Em depoimentos extraídos de professores pesquisadores das IFES do sudeste, especialmente aqueles vinculados aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, Sguissardi e Silva Júnior (2009) mostraram que o trabalho desses professores, pela urgência de sua produção, além da intensificação, é desvalorizado e que parece haver uma nova identidade institucional, gestada no interior das universidades e em programas, que visam uma aceleração da produção científica, sem considerar as condições de vida, de saúde, de relações familiares e de tempo livre dos profissionais.

Por um lado, há uma quase unanimidade no reconhecimento da deterioração das condições de trabalho e de sua intensificação e precarização, em que a competição e a busca por saídas e alternativas não são jamais escamoteadas; por outro lado, parece estranho e incompreensível ao observador externo que se mantenha uma aparentemente inalterada fidelidade a uma carreira e trabalho com tantos sinais de uma crise de elevadas e crescentes proporções (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2009, p. 184).

Podemos perceber, a partir do depoimento de um professor do curso de Pedagogia, que a entrada das tecnologias, especialmente aquelas voltadas à informática no cotidiano do professor pesquisador, teve seus méritos, mas, ao mesmo tempo, imprimiu nesse profissional uma característica de trabalho na qual não há um limite claro do espaço de realização da atividade laboral. O ambiente familiar (a casa) tornou-se, despercebidamente, extensão do trabalho e os sujeitos acabaram se adaptando a essa condição.

E aí uma coisa que para mim foi um divisor de águas no tanto de trabalho que a gente leva para casa foi a internet. Se você me perguntar o que você tiraria de lá para não levar trabalho para casa, o que você não deixaria entrar na sua casa? O computador, internet. Porque eu abro e-mail. Então no domingo, dia das mães, eu tinha um e-mail de uma aluna perguntando sobre o texto, não sei o quê, na hora eu comecei a responder e, não. Não vou, me recuso, hoje não. E ela me deu um puxão de orelha: “Você esqueceu de mim?” – “Não, eu vi seu e-mail e não respondi de propósito!” (PA1, 2010).

Embora a precarização permeie a prática universitária, o professor, às vezes, não entende que as novas tecnologias informacionais contribuíram, em parte, para a consolidação dessa precarização.

Só que eu acho que a gente tem que ir se organizando, a gente tem que ir colocando algumas coisas, ir priorizando algumas coisas. Não sei, é que eu nunca trabalhei com outra coisa, não consigo imaginar a vida sem isso na minha casa. Sem a casa ser a extensão do trabalho, sem essa dinâmica. E acho que a gente vai se adequando. Agora uma coisa assim, a minha vida é infinitamente mais fácil do que de colegas que, por exemplo, têm a estrutura familiar, têm os companheiros, as companheiras, que não estão na docência, que não estão na pesquisa. Então, assim, que não estão na universidade. Mas acho que é muito condição do modo como a gente se organiza. Agora tem uma coisa também, eu não consigo descolar o trabalho daquilo que me constitui (PA1, 2010).

Para Marx (1980), o avanço tecnológico traz consequências drásticas ao trabalhador, uma vez que o emprego da máquina, além de intensificar o trabalho, o aliena, por meio do fetichismo da eficiência e rapidez da produção. É o que nos aponta o autor:

O capital tende, portanto, a conferir à produção um caráter científico, e a reduzir o trabalho imediato de forma a que não seja mais do que um simples acessório desse processo. Constata-se, tal como para a transformação do valor em capital, que este implica previamente um certo desenvolvimento histórico das forças produtivas – entre as quais a ciência – para, por sua vez, as fazer progredir segundo um ritmo acelerado (MARX, 1980, p. 42).

As exigências do processo produtivo aliado ao uso das novas tecnologias intensificaram as formas de exploração das relações de trabalho, e estas, professores polivalentes, qualificados em instituições avaliadas com altas notas no *ranking* das agências reguladoras da pesquisa, têm provocado forte competição e concorrência por maior publicação ou pelo *status* que lhes poderá advir de um extenso currículo *lattes*.

Além do desgaste físico, do cansaço mental, apontados em pesquisas que analisam esse fenômeno na educação básica, como as de Codo (1999) e Oliveira e Assunção (2009) e as de Sguissardi e Silva Jr. (2009) e Mancebo (1998) na educação superior, e concluem que essa situação demonstra um momento de ápice do processo de extração da mais-valia, em que tudo se torna mercadoria, tanto o trabalhador quanto o objeto de seu trabalho. Nesse caso, as práticas universitárias parecem subordinar-se à reprodução do capital por meio de pesquisas de impacto na sociedade.

Aponta para essa mesma direção, o estudo de Tumolo e Fontana (2008) intitulado “Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990”, cuja reflexão parte do entendimento de que o trabalho numa sociedade capitalista, não tem outra forma senão a de trabalho alienado, no qual o sujeito se torna máquina, deixando em segundo plano as demais relações sociais que o constituem como ser humano.

O professor pesquisador precisa sujeitar-se a uma série de exigências que recaem no seu comprometimento com a instituição na qual está lotado. Isso demonstra que não somente o professor da pós-graduação, mas também o da graduação acabam sendo absorvidos por esse processo de intensificação do trabalho para atender às expectativas institucionais e externas em relação à produção de pesquisas de impacto.

No campo da graduação, essa exigência passa a fazer-se quando os professores, lotados nos seus respectivos departamentos e linhas de pesquisa, passam a orientar projetos de

Iniciação Científica, e já no primeiro contato expõem aos alunos, sob sua orientação, a exigência de publicações que irão qualificar tanto o currículo *lattes* deles como o próprio.

O depoimento de um aluno vinculado à Iniciação Científica do curso A expõe uma visão aproximada do que se espera da IC como parte inicial de um processo de indução ao produtivismo acadêmico.

Em relação à obrigatoriedade da produção e da apresentação eu acho ótimo assim, acho que deve continuar cada vez mais, acho que isso incita o aluno a escrever, a pesquisar, então isso é um incentivo, igual quem entrar no mestrado com duas publicações é muito bom, e importante, tanto para a pontuação de currículo, essas coisas. (...) eu acho que isso é bom pra gente, publicação é importante, não só para a IC, mas para tudo (AA1, 2010). (grifo nosso)

As pesquisas sobre trabalho docente na universidade, especialmente dos professores da graduação envolvidos com atividades de ensino, pesquisa e extensão, ainda que revelem as condições de precarização e de intensificação do trabalho, parecem-nos indicar a necessidade de continuarmos revendo as investidas insidiosas do capital nesse espaço. Para Navarro (2006), as resistências às investidas do capital no trabalho docente poderão ser construídas quando houver mais fiscalização dos sindicatos e dos próprios sujeitos explorados, denunciando e criando formas de superação coletivas.

Muito há que ser feito para melhorar as condições desumanas de trabalho na sociedade contemporânea. A luta por melhores condições de trabalho, por mais tempo “verdadeiramente livre”, por uma vida saudável é um desafio posto a todos nós. Nesse sentido, podemos pensar na atuação realmente fiscalizatória dos sindicatos, denunciando e cobrando penalidades àqueles que impõem ao trabalhador más condições de trabalho, lutando para ampliar e fazer cumprir as leis que regulamentam as jornadas de trabalho, os salários, na atuação das universidades e institutos de pesquisa, estudando e propondo medidas que venham contribuir para melhorar as condições de trabalho e a utilização do tempo livre (NAVARRO, 2006, p. 73).

A necessidade de ampliar as análises já empreendidas por outros autores anteriormente citados requer que antes reconheçamos que as mudanças no mundo da produção vêm se tornando substanciais. Nelas, os fundamentos da produção, parecem ter relações com os processos de uma reestruturação mais ampliada do capital. Para tanto, a resistência a esse processo apresenta-se como uma tarefa árdua e, a educação, segundo Mattos (2007), poderá ser um elemento importante de conscientização e preparação do indivíduo ao enfrentamento das condições de precarização do trabalho.

Entendemos a educação como possibilidade de resistência ao processo de precarização do mundo do trabalho. Contudo, fazemos uma ressalva: não a concebemos na forma como apregoa a pedagogia do capital, por meio da educação continuada nem tampouco pela teoria do capital humano. Nos contrapomos à

educação permanente, uma vez que valendo-se dela, busca-se aplicar à educação uma lógica mercantil e utilitarista com o intuito de atender aos desígnios do mercado. E negamos a revitalização da teoria econômica do capital humano pelo seu caráter pragmático com vistas a fomentar o desenvolvimento econômico e a tão sonhada (e dificilmente alcançada!) mobilidade social. Acreditamos sim, na educação como processo permanente de aprendizagem, que possibilita através da construção e aquisição de novos conhecimentos, desenvolver indivíduos mais críticos e conscientes de seus direitos e deveres para o bem comum (MATTOS, 2007, p. 241).

Dessa forma, importa reconhecermos que se a universidade que temos é parte da aparelhagem do Estado como reprodutora e formadora da classe dominante, esta mesma universidade também forma os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora e é nesse espaço que criamos e recriamos as relações de resistência e contra-hegemonia e, portanto, desempenhando nossa clássica função de produzir e reproduzir o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade que, depende sim, de formação específica, fundamentada em sólida teoria pedagógica, mas depende, também, da nossa militância, do nosso grau de consciência e mobilização política que temos como homens e profissionais da educação frente às condições de precarização do trabalho de modo geral.

3.2 – PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO CONTEXTO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NA UNIVERSIDADE

O termo *iniciação* designa o ato ou efeito de iniciar (se). Portanto, a Iniciação Científica representa, então, para os alunos da graduação sua introdução no mundo da ciência, das técnicas científicas e do desenvolvimento de projetos de pesquisa, sob a orientação de um docente. Nesse sentido, são oferecidas ao jovem vinculado à IC experiências na área profissional escolhida, que poderão ter continuidade, posteriormente, em cursos de mestrado ou doutorado (CALAZANS, 2002).

A Iniciação Científica marca a introdução do aluno nos métodos da ciência, ocasião em que se lhe mostra como se produz o conhecimento científico na universidade ou em centros de pesquisa. O elemento pedagógico da IC assinala que a inserção dos novos alunos contribui para garantir-lhes experiências nas práticas de pesquisa junto a profissionais reconhecidos na área de sua escolha profissional (CALAZANS, 2002).

O convívio com os alunos bolsistas de IC, durante o período de coleta de dados, proporcionou-nos um entendimento sobre a hipótese inicial deste trabalho, fazendo-

nos ver que a Iniciação Científica, em cada momento histórico, ao reproduzir as políticas de governo, contribui para enaltecer a tendência produtivista desenvolvida na pós-graduação *stricto sensu*.

Além das questões estruturais, que são imprescindíveis para o desenvolvimento de pesquisas na universidade, convém destacar a percepção dos alunos sobre o Programa de IC para compreendermos até que ponto essa visão está contribuindo para consolidar um novo fazer científico na graduação por meio do produtivismo e, entender como esse movimento reflete nas práticas sociais dos alunos.

Pelo depoimento dos alunos, é possível termos uma noção parcial das contradições, próprias da dinâmica de cada área do conhecimento, quanto ao apoio da instituição ou das agências de fomento à participação dos alunos em eventos com publicação de trabalhos. No depoimento de um aluno vinculado ao curso D percebemos a preocupação com a morosidade dos processos burocráticos no que tange aos repasses dos auxílios.

Então, a UEL, em minha opinião, ela apóia bem, só que o problema que muita gente reclama aqui é que são muito morosos os processos, é muito burocrático mesmo, (...) quem veio de fora e todo mundo fala a mesma coisa, a UEL pede muito papel, muita coisa para te liberar assim um “grão de arroz”. (...) então acho que o apoio é bom, mas é moroso demais, tinha que ser facilitada essa parte pra poder agilizar o processo (AD, 2010, p. 3).

O depoimento do aluno do curso C mostra que, pela estrutura do Estado, qualquer que seja a instituição social por ele regulada, estará sujeita às morosidades burocráticas.

Eu acho, talvez seja em qualquer instituição né, (...) mas tem gente que precisa de laboratório, tem gente que precisa dos participantes, que precisa de sala, e é tudo, às vezes, tão burocrático, pra você ter que reservar para isso, para aquilo, então acaba atrasando. (...) tem vez que não depende só da gente né, às vezes precisa de um laboratório e não consegue reservar, aí não tem como avançar com a pesquisa enquanto não coletar aquele dado, então eu acho que a UEL contribui com a bolsa, mas poderia contribuir um pouquinho mais no sentido de materiais, de disponibilidade de infraestrutura mesmo, para o desenvolvimento das pesquisas (AC, 2010, p. 2).

Para o aluno AA1, a burocracia dificulta também o fluxo de apoio financeiro aos projetos, apoio que poderia ser mais efetivo no financiamento das condições de estadia e alimentação, quando os alunos têm de sair para apresentações dos trabalhos (resultantes das pesquisas nas IES) em eventos dentro ou fora da cidade.

Bom, auxílio a eventos não tem nada. Eu entrei por causa da bolsa Araucária, aí tem todo ano, mas se não me engano, isso é só para quem entra por cotas, tanto para quem é negro ou de escola pública, quem não tem não entra nesse programa

da bolsa Araucária. Tem outras bolsas, mas dessas não, é só para quem é cotista, e tem todo ano. (...) No final do ano, em toda a IC desse programa, a gente tem que participar pelo menos de um evento, (...) e o EAIC é opcional, quem quiser participar, mas, por exemplo, sempre tem em Foz, ou lugares fora, mas a UEL não cobre, não adianta. O aluno banca tudo para participar, quem quiser participar. (...) E o EAIC a gente tem que pagar inscrição e a UEL só oferece o ônibus, por exemplo, foi em Foz em 2008, aí a UEL deu o ônibus, mas a gente teve que arcar com alimentação, moradia e tudo, isso também já é difícil. (...) a gente só conseguiu transporte, ou seja, o EAIC acontece de outubro ou novembro, então você tem que pegar a bolsa só para o EAIC, é muito complicado não tem apoio nenhum (AA1, 2010, p. 2-3).

O fragmento do depoimento acima que mostra a indignação pelo apoio da instituição ao desenvolvimento e divulgação de pesquisas revela a percepção de grande parte dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento, com algumas peculiaridades da parte de uns e de outros. Por exemplo, no caso do curso E, ainda que existam as dificuldades expressadas pelo aluno AA1, reitera-se várias vezes que o curso E se encontra em melhores condições do que os demais. O aluno que aponta a melhoria das condições de desenvolvimento desse curso revela que há melhorias, mas que as dificuldades que existem não são maiores porque os alunos, professores e as empresas conveniadas com projetos do curso investem nos laboratórios. O depoimento desse aluno não deixa dúvida sobre tal procedimento:

Da UEL eu acho que deveria ter mais incentivo, porque o que a gente vê é de fora, das empresas que têm mais interesse, mas da UEL eu acho que ainda falta, sabe, um pouco mais de incentivo, até pra gente ir a laboratório, por exemplo, às vezes, a gente tem que tirar do nosso bolso para comprar as coisas porque não tem, então eu acho que falta um pouco sim, de melhorar as condições físicas da universidade pra gente poder desenvolver as pesquisas. (...) em comparação com os cursos de humanas eu acho que nós temos mais sim, mas não como deveria, não o suficiente. Mas tem sim, eu conheço pessoas que fazem o curso de Direito e outros cursos e eles, se for ver é bem pior que nós, não é que não tem nada, mas é bem pior, tem cursos que estão melhores (AE, 2010, p. 2-3).

A tendência de acompanhar as práticas produtivistas vem ganhando espaço e adeptos na graduação, especialmente pela via do PIBIC. Para muitos alunos, a IC tornou-se um caminho garantido para a continuação da carreira acadêmica em cursos de mestrado e doutorado, como mostra o depoimento de um aluno vinculado à IC no curso A.

Eu gosto bastante, isso completou a minha graduação e isso faz um diferencial também, principalmente agora que eu vou tentar entrar no mestrado, acho importante. Pelas apresentações, pelas coisas publicadas em anais, bastante de 2006 pra cá, tem bastante. E isso ajuda na parte do currículo e pra mim também que era o que eu queria (AA1, 2010, p. 1).

Importa destacar que esse aluno foi aprovado em curso de mestrado onde desenvolveu seu projeto de IC no processo seletivo que se deu no final do ano de 2010. Os

próprios professores orientadores reconhecem que a IC tem levado os alunos a ser aprovados em cursos de mestrado e doutorado também fora da instituição, grande parte nas instituições públicas de ensino superior do estado de São Paulo.

O depoimento de um professor vinculado ao curso D revela seu entusiasmo com o sucesso de seus ex-orientandos de Iniciação Científica:

Tem-se discutido muito a importância dessa Iniciação Científica para a pós-graduação, a relação que se tem feito. Então, os cursos que crescem na Iniciação Científica também têm crescido na pós-graduação, porque muitos alunos que estão na Iniciação e tendo um curso de pós-graduação, eles vão se inserindo e vão fortalecendo, e se ele é um aluno de Iniciação ele pode, muitas vezes, fazer o processo em menor tempo, porque ele já tem uma experiência prévia, o orientador já trabalhou antes. Então, assim, tem uma série de vantagens e crescimento para a instituição, eu imagino que para o aluno também, porque é uma trajetória linear, ele pode até vir a fazer um doutorado fora, mas acho que a ligação da IC com o mestrado ela acontece muito mais rápida e, muito mais efetiva. O aluno se sente mais, ele não chega ao mestrado sem ter noção nenhuma ou num local onde ele não estava inserido antes, ele já conhece o processo e isso faz ele avançar mais rápido na pesquisa. (...) A Iniciação Científica é uma coisa interessante porque eu orientei muitos alunos de Iniciação Científica e esses alunos, como não tinha um programa de pós-graduação em fisiologia, eles foram pra onde? Foram para lugares onde eles pudessem se formar, e a USP sempre foi um lugar onde eles foram, (...) e os nossos alunos da UEL, eles têm tido muita aceitação lá, eles têm prestado as provas, têm passado. Eu tive um aluno, meu inclusive, que passou em primeiro lugar numa seleção (PD, 2010, p. 4-5). (grifo nosso)

O entusiasmo desse professor com o programa de IC pode ser contraposto ao de outro professor do curso F, o qual exprime um sentimento de impotência e sobrecarga com os alunos de IC, em vista das experiências contraproducentes que teve nesses últimos anos. No depoimento, o professor chega a expressar o desejo de não mais orientar na Iniciação Científica.

É muito árduo o trabalho com Iniciação Científica. Eles são muito incipientes, eles são aculturados, os nossos alunos eles não lêem, eles odeiam ler. Pra eles produzirem uma narrativa de um texto, quase que eu tenho que sentar com eles e ditar. (...) Se eu não tivesse IC e nessas horas que eu me dedico a eles, eu estivesse fazendo outras coisas, a minha produtividade era maior. (...) A Iniciação Científica, ela te tira desse compasso, dessa música, ela não te ajuda a produzir, ela só te dá muito trabalho. (...) tanto que foi por uma das minhas fragilidades que eu comecei dizendo que, se eu tiver que abandonar alguma coisa na orientação, quem eu abandono? A orientação da Iniciação Científica, certo. Hoje eu tenho muito claro e sem remorsos (PF, 2010, p. 3-4). (grifo nosso)

Tal convicção expressa que as condições de trabalho precarizadas, nos diferentes cursos, somam-se à necessidade de priorizar algumas atividades dentro da própria dinâmica de trabalho na universidade, como fez esse professor. Nesse caso, o Programa de

Iniciação Científica e o curso ao qual pertence tendem a perder orientadores qualificados, por falta de interesse e envolvimento dos alunos com a pesquisa na graduação.

Essa condição pode ser explicada por vários fatores que se complementam, entre eles o fato de um grande número de alunos dessa área possuir vínculo empregatício no comércio ou de serem os professores temporários no estado ou na iniciativa privada, já que há uma carência, comprovada pelo Ministério da Educação²², de professores na área de Matemática, Física e Química para a educação básica com formação específica para essas disciplinas. Além disso, a má formação pretérita do aluno das escolas públicas na educação básica, comumente, não os incentivava à pesquisa nessas áreas.

A relevância dada à Iniciação Científica, tanto pelos alunos quanto por professores vinculados ao Programa, revela a preocupação de uma sociedade em que não há emprego para todos. Manter-se no mundo acadêmico, nos moldes atuais das políticas de acesso à educação superior, só o faz quem entende quê, nesse modelo de sociedade, chegar à universidade, cursar o ensino superior e obter um diploma não significa ascensão financeira e melhoria na qualidade de vida.

Embora o acesso ao ensino superior tenha sido ampliado através dos programas sociais implantados a partir de 2003, isso não significou efetiva democratização desse nível de ensino com a qualidade desejada. As dificuldades com moradia, alimentação, transporte e outros fatores podem ser reconhecidas no depoimento de um aluno do curso B e bolsista de Iniciação Científica.

Acho que é importante para mim, na graduação, conhecer a vida acadêmica, acho que a IC é de fundamental importância para tentar uma carreira acadêmica, acho que dá um outro viés que a graduação não dá, uma exigência maior mesmo, tem que pesquisar, tem que produzir, não adianta, tem que fazer isso mesmo, então eu estou me policiando e aprendendo muito com isso, embora eu tenha todos esses

22 Matéria veiculada pelo Ministério da Educação em 14/02/2008 sob o título “*Falta de professores preocupa especialistas*” mostra que na primeira reunião de trabalho do Conselho Técnico Científico (CTC) da Educação Básica, os 30 conselheiros receberam informações detalhadas sobre os principais programas do Ministério da Educação que tratam da formação de professores. O panorama oferecido pelo MEC mostrou que na disciplina de física, por exemplo, faltam 56 mil professores para as turmas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e para o ensino médio. O diretor de educação básica presencial da Capes, Dilvo Ristoff, apresentou ao CTC as principais estatísticas da educação básica sobre a relação aluno, professor e falta de professor. Dados do censo escolar indicam que o ensino médio tem nove milhões de alunos, o que dá uma relação de 36,7 alunos por turma, e que para atender todas as áreas do conhecimento faltam 246 mil professores. A falta de professores é mais crítica nas disciplinas de física, química e matemática. Os dados da Capes mostram que nos últimos 15 anos, as universidades formaram 110 mil professores de matemática, mas apenas 43 mil estão no magistério; no caso da física, nos últimos 15 anos, as instituições formaram 13 mil, mas atuam no magistério apenas 6.106. Dilvo Ristoff também mostrou que os altos índices de evasão constituem problema nas licenciaturas. Dos que ingressaram na faculdade de física nos últimos cinco anos, 41% concluíram o curso e em matemática, 65,5%. Além da falta de professores, da evasão dos alunos e como resolver isso, o CTC também se preocupa com a idade dos professores em exercício. Segundo a presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Juçara Vieira, a idade dos professores que estão nas salas de aula está na faixa de 40 a 50 anos, o que significa que a juventude não está interessada no magistério como carreira. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em fevereiro de 2013.

problemas que a gente falou agora, acho que é uma experiência bem legal assim, a IC na UEL, embora a bolsa (ou melhor a “bolchete”) de duzentos e cinco, seja muito pequena, mas dá para dar uma ajuda (AB, 2010, p. 1).

Grande parte dos alunos envolvidos em projetos de pesquisa e com bolsas de Iniciação Científica na universidade mostram-se empenhados em seguir a carreira acadêmica. Dizem eles que participam da IC justamente para ter experiência em pesquisa para “entrar rápido” num curso de pós-graduação *stricto sensu*, mostrando, assim, que a participação na IC é vantajosa e contribui, em uma série de aspectos, entre os quais: melhora na escrita, no poder de argumentação, amplia o referencial teórico e ensina práticas de pesquisa de campo ou no laboratório, enfim, esses são os discursos mais correntes (CALAZANS, 2002).

Entretanto, pode-se observar que os discursos variam dependendo das exigências de cada área do conhecimento. No depoimento de um aluno bolsista do curso F, a aprovação da IC é muito evidente quando ele diz: *“a gente é diferente dos outros estagiários aqui do museu porque a gente mexe com a pesquisa, a gente tem que escrever trabalhos e tudo mais”*.

No depoimento abaixo, o aluno do curso C ressalta que, além do enriquecimento acadêmico, a IC dá-lhe condições econômicas para manter-se na universidade. A vantagem de ser bolsista ajudou-o a custear as suas despesas por ele morar longe da família:

(...) a bolsa foi fundamental para me ajudar a custear as despesas, ainda mais porque eu não sou de Londrina, enfim, esse processo de, é que quando você faz com suas próprias mãos parece que o interesse é muito maior né. (...) ninguém te obriga a entrar numa IC, se você entra é porque você está interessado mesmo, e foi isso que aconteceu comigo. Gosto muito do meu tema, eu achava que eu não gostava de psicologia escolar, me descobri gostando, e, enfim, eu refinei minha escrita, escrever artigo, escrever projeto, tudo isso, com certeza contribuiu bastante para a minha formação (AC, 2010, p. 1).

Pode-se observar que, com o passar dos anos, o bolsista de IC já não busca somente a participação no programa pelo interesse de aprofundamento em uma área do conhecimento. Outro aspecto perceptível nos depoimentos é que a bolsa, para alguns alunos que moram distante das famílias, supre as suas necessidades básicas de sobrevivência, servindo então como complemento financeiro ou mesmo como a única forma de subsistência para manter-se na universidade no período de formação inicial.

Percebemos que há opção pela participação no Programa de Iniciação Científica em razão de fatores externos, justificados pela tentativa de se manter empregável graças ao enriquecimento do currículo *lattes* com atividades de iniciação à pesquisa. Essa

situação evidencia um problema social. Em razão da falta de postos de trabalho, a sociedade propicia a condição de entrar, precocemente, na disputa de espaços no mercado de trabalho voltado à carreira acadêmica.

Outro elemento interessante que observamos nos depoimentos é que os alunos, ao procurar por orientadores nos cursos de graduação, têm procurado, geralmente, por aqueles professores que por seu currículo *lattes*, exposto na plataforma do CNPq, estão inscritos em grupos de pesquisadores renomados e com vasta publicação nacional e internacional. Há alunos que disputam tais professores com propostas de dedicação exclusiva ao projeto. Tal iniciativa, paradoxalmente, dificulta a concorrência para os alunos que já se encontram inseridos no mercado de trabalho, ainda que seja por contratos precarizados e que cursam a graduação no período noturno e, geralmente, trabalham oito horas por dia. Tudo isso diminui suas chances de participar e se envolver em grupos de pesquisa ou projetos que possam render-lhes publicações conceituadas em conjunto com seus orientadores.

Percebemos que a Iniciação Científica para os alunos bolsistas manifesta a efetiva aceitação das exigências de continuar a formação acadêmica em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Tal exigência mostra-se, por vezes, velada num discurso de ascensão profissional e de formação de “novos talentos” na produção científica, discurso esse, que vem sendo difundido desde a década de 1960 com a criação do Programa.

Mais do que isso, a Iniciação Científica para alunos, professores e instituição não se dá descolada da sociabilidade que caracteriza o cotidiano das universidades. Para as instituições, promover a Iniciação Científica significa abrir as portas para o financiamento de projetos de pesquisa. Nesse caso, percebemos que o financiamento mostra-se como o maior indutor da relevância e da ênfase que as instituições dão ao Programa de IC.

Por trás de tal prerrogativa, o interesse das universidades em atingir determinado *ranking* e ser reconhecidas como referência na produção de uma área, ou em um produto, leva algumas instituições por caminhos nem sempre condizentes com sua realidade acadêmica, e, independente das condições objetivas que se têm, a política institucional da universidade aviva ao seu favor o programa, a área e o tipo de pesquisa que se quer privilegiar.

Essas ações institucionalizadas mostram-se impregnadas da nova cultura universitária expressa na intensificação do trabalho, especialmente o daqueles envolvidos com pesquisas que ultrapassam os muros da universidade e adentra a esfera da vida privada (família, lazer, saúde), fato que está sendo consolidado conforme os parâmetros de uma

produção cada vez mais utilitária. O *sentido* institucional que orienta essas práticas pode ser confirmado no depoimento de um aluno do curso A:

Com certeza, a gente vive para a academia. Esses dias eu dormi e quando eu virei na cama, e acho que no meu sonho eu virei página dois, sabe então você vive sonhando com trabalho, com digitar, ou estar estudando. (...) Você vive pensando no curso, na academia, no que tem que fazer (AA2, 2010).

Na perspectiva de estudar sobre a Iniciação Científica, abrangendo as condições objetivas e subjetivas do processo de internalização das mudanças na universidade pública que vieram a reboque da Reforma do Aparelho do Estado, os *significados* e os *sentidos* dados à participação no Programa impõem-se como categorias importantes para se compreender em que medida os sujeitos internalizam ou internalizaram essas mudanças no seu cotidiano de pesquisa e como lidam com as consequências decorrentes desse movimento.

A diferenciação feita por Leontiev (1978) entre atividade e ação é imprescindível para a compreensão dos *significados* e *sentidos* das ações dos homens na sociedade. A atividade humana consiste numa série de ações e reações que partem de necessidades objetivas do meio social e podem estar relacionadas ou não com o fim desejado. Nesse caso, nem sempre o motivo que leva o aluno ou o professor a vincular-se num Programa de Iniciação Científica possui relação coerente com as demais relações sociais que os sujeitos mantêm em seu meio.

Embora o fim imediato do Programa de IC seja “despertar talentos para a pesquisa e diminuir o tempo de formação nos cursos de mestrados”, o *sentido* dessa ação é observável somente se os alunos e os professores orientadores captarem e internalizarem esses objetivos institucionais como seus. Tanto as ações das instituições quanto as dos sujeitos envolvidos com o Programa ganharão *sentido* somente na medida em que captarem ou se conscientizarem das relações mais amplas que há entre os objetivos institucionais e as relações internas e externas que orientam o trabalho de pesquisa na universidade.

Assim o *significado* das ações dos sujeitos no Programa de IC é apropriado por eles fornecendo a estas ações o *sentido* correspondente ao seu significado. Pode-se dizer que o *significado* da ação humana é dado por um fim consciente. Então, podemos dizer que a participação na IC e a aceitação dos seus objetivos institucionalizados não são alheios aos sujeitos, mas são resultados de ações e reações que se internalizaram também na forma de consentimentos (BASSO, 1994).

Nas relações sociais do cotidiano, o homem vai acumulando e experienciando várias maneiras de compreender e intervir na realidade de modo que acaba criando formas de

se expressar, agir e sentir que vão caracterizando a produção de sua sobrevivência. Sendo assim, pode-se dizer que *significado* compreende a generalização da prática social humana sintetizada em diferentes formas de objetivação. Para Leontiev (1978, p.97), o resultado que o *significado* fornece ao sujeito que dele se apropria depende do *sentido* pessoal que esse sujeito lhe imprime. Logo, para o autor russo, o *sentido* “é antes de tudo uma relação que se cria na vida, uma atividade do sujeito”.

Os *significados* da IC para os alunos têm relações com aquilo que se lhes mostra concretamente nas relações com a instituição, com o Programa, com o orientador e com a conquista da bolsa. Já os *sentidos* da IC mostram-se como uma relação que depende da forma como esse aluno se apropriou dos elementos que se tornaram significantes para ele nesse processo formativo da IC e como se mobiliza para responder às diferentes dimensões do seu cotidiano que implica escolhas, disputas, renúncias e consentimentos.

Para os alunos, os *significados* são acompanhados de interesses práticos que estão, em sua maioria, relacionados à ascensão acadêmica e profissional, como também à renúncia para alcançar reconhecimento, seja na forma de bolsa, seja pelo destaque em relação aos outros colegas de sala que disputam a mesma condição. Essa aparente relação está carregada de *sentido* para os sujeitos.

No cotidiano das atividades de pesquisa, a dedicação nos projetos e a sua publicação, acaba por consolidar o campo da Iniciação Científica como uma esteira para a ascensão a outros níveis da formação, o que implica entrar em cena um perfil de estudante de graduação competitivo e fortemente movido pelos mesmos objetivos das instituições. Os *sentidos* da IC para os alunos passam a ser institucionais e não decorrentes de sua história de vida.

O depoimento do aluno do curso B é importante para compreendermos que os *sentidos* dados ao processo de participação na IC mostram quê, além dos seus interesses acadêmicos, há uma pressão para que o bolsista continue a carreira acadêmica, logicamente já orientada por princípios que consolidaram o produtivismo acadêmico.

A IC é de fundamental importância para tentar uma carreira acadêmica, acho que dá outro viés que a graduação não dá, uma exigência maior mesmo, tem que pesquisar, tem que produzir, não adianta, tem que fazer isso mesmo (AB, 2010).
(grifo nosso)

Outro aluno complementa a afirmação do colega ao referir:

A Iniciação Científica faz um diferencial também, principalmente agora que eu vou tentar entrar no mestrado. Pelas apresentações, pelas coisas publicadas em anais,

bastante de 2006 pra cá, tem bastante. E isso ajuda na parte do currículo (AA1, 2010).

Para os professores, os *significados*, da mesma forma que para a instituição e os alunos, mostram-se inerentes ao movimento histórico vigente, e, portanto, acompanham os interesses políticos, econômicos e culturais da universidade. Sob tais influências, os professores passam a reproduzir a cultura institucional e esvaziar de *sentido* a sua atividade intelectual para cultuar valores e práticas estabelecidos por mecanismos externos retroativos à própria representação social que o professor faz de si mesmo.

O depoimento do professor do curso C evidencia o quanto a nova cultura institucional esvaziou de *sentido* as suas relações fora do espaço universitário, ao ponto de desejar que a instituição crie espaços para aqueles que desejam continuar trabalhando depois da aposentadoria.

A nossa vida não pode se encerrar no trabalho, o trabalho tem que ser uma dimensão da vida. Eu tenho que ter um tempo para eu encerrar minha atividade profissional para que outros possam vir e renovar, mas eu também não precisaria ser aposentada como uma chuteira. Ser descartada como uma chuteira velha. Poderia ter um espaço na academia que talvez a gente pudesse estar participando não nessa vida intensa de quem está começando, mas de forma que você usasse cinquenta por cento dos teus dias de semana, olha que delícia que seria (PC, 2011).

Diante do exposto, concluímos que as relações entre os *significados* e os *sentidos*, atribuídos às atividades de pesquisa na Iniciação Científica e as suas exigências para o meio acadêmico, se põem como aspectos preponderantes que podem ou não contribuir para a reprodução de uma cultura universitária orientada pelos pressupostos utilitários demandados pelos princípios do mercado.

3.3 – A INVASÃO DO TEMPO LIVRE

Em razão das mediações que sustentam as instituições universitárias e de uma nova sociabilidade requerida pelo modo de produção orientado pela acumulação flexível do capital, o indivíduo produz, nas suas práticas sociais, as relações inerentes a esse modelo, reiterando, na sua prática social universitária, os elementos que dão coesão aos novos formatos de controle e regulação desse modo de produção.

Com isso, as transformações na base econômica e cultural das sociedades capitalistas impuseram a necessidade de constituição de um novo cidadão – o intelectual

urbano, com novas competências e uma nova sociabilidade a ser produzida e reproduzida continuamente (NEVES, 2006).

Tornam-se imperativos na formação do intelectual urbano no Brasil de hoje, além do acesso aos conhecimentos necessários à promoção da acumulação capitalista em formações sociais dependentes, os elementos teóricos e ideológicos para a elaboração de um novo homem coletivo segundo os dois pilares básicos da ideologia burguesa contemporânea: do ponto de vista econômico, a formação de um homem empreendedor, que atribua a si a tarefa de contornar os graves problemas decorrentes das configurações contemporâneas da produção capitalista em nosso país, tais como desemprego, subemprego, redução salarial, perda de direitos trabalhistas e sociais; do ponto de vista ético-político, um homem colaborador, que atribua a si, individualmente ou em grupos, a resolução dos graves problemas do aprofundamento da desigualdade social em nosso país, apresentando-se voluntariamente, para em níveis distintos de consciência, fazer a sua parte na consolidação da hegemonia burguesa, pela implementação de ações sociais de alívio à pobreza (NEVES, 2006, p. 96).

Esse novo tipo de intelectual urbano aproxima-se daquilo que o sistema espera do professor pesquisador nas instituições em que atua, com consequências para sua vida no âmbito das relações familiares e do seu tempo livre. O modelo requer um tipo de pesquisador empreendedor; para tanto há distintos mecanismos criados pelas agências reguladoras da produção científica que não dissociam o espaço da vida profissional do da vida familiar, causando desgastes e problemas em ambas.

A intensificação do trabalho do professor pesquisador com efeitos sobre seu tempo livre pode ser observada no depoimento:

Lá em casa é a extensão do trabalho, sempre, sempre foi assim. (...) eu não separo nada, nunca separei. (...) assim com muitas queixas, de filhos, pai, mãe e irmãos, tios, que eu trabalho muito. Mas hoje em dia, eu penso assim, eu nem sei mais que horas eu estou me divertindo e que horas eu estou trabalhando, porque eu saio para as férias e eu levo artigos dos meus alunos para corrigir, e não é árduo, é muito gostoso, sentar lá numa pracinha bebendo uma cerveja e fechando o artigo de um aluno, de um orientado, é muito gostoso, é prazeroso, assim como é prazeroso ler um livro de Machado de Assis, (...) eu leio tudo, e os artigos no meio. Ler artigo é como ler qualquer informação, e formar é como formar os filhos (PF, 2010, p. 4-5). (grifo nosso)

No depoimento percebemos que a indissociabilidade entre o espaço de trabalho e o espaço familiar já não produz estranhamento ao professor; pelo contrário, ele encontra prazer nessa atividade. Isso comprova como o capital encontra diferentes formas de apropriação do tempo de trabalho. Não há tempo livre; nem no lazer o capital deixa de estar presente. Pode-se dizer que a subjetividade e a sociabilidade encontram-se realizadas na prática universitária desse professor na mesma proporção.

No depoimento de um professor do curso A, a indissociabilidade entre esfera do trabalho e tempo livre desfrutado em família pode ser compreendida pela dinâmica que vive ao lado do esposo (ambos são professores pesquisadores), o que na sua visão é inerente à profissão docente.

*Olha, ela (família) lida aos trancos e barrancos. Tanto eu quanto o (marido) somos do meio acadêmico, os dois, nós dois somos professores, nós dois somos pesquisadores, nós dois temos que produzir em Qualis. Nós dois fizemos nossas teses com filhos ao mesmo tempo. As teses e as filhas ao mesmo tempo! Então eu acho assim, não só essa esfera da pesquisa invade, mas o tempo que eu tenho para corrigir provas é final de semana, por exemplo. Mas assim, o tempo que eu tenho para dar parecer em um artigo é fora daqui (da universidade), o tempo que eu tenho para escrever, enfim. Só que eu acho que isso é tão inerente à condição de docência, de professor. (...) as minhas filhas nasceram nisso, é a mãe e o pai que elas têm condição de ter. Então assim, o que eu acho que é um exercício muito... **Tem períodos da vida que esse exercício vira uma insanidade para mim. Mas eu já me culpei muito mais por isso do que eu me culpo hoje. Porque assim, eu acho que a gente tem que aprender a lidar. Tem fases do ano que (...) a gente começa a fazer algumas coisas meio malucas** (PA1, 2010, p. 5-6). (grifo nosso)*

Nesse depoimento, a falta do tempo livre para desfrutar das relações familiares mostra-se presente através do sentimento de culpa. A consciência que se tem dessa situação não é apenas uma consciência que se revela e se opõe ao mesmo tempo, mas sim que, na contradição de uma sociabilidade que já se encontra alienada, esta condição parece demonstrar a necessidade de impor limites para que o trabalho não subtraia as outras relações e vivências necessárias ao ser humano.

Navarro (2006) afirma criticamente que,

É ilusório pensar que este tipo de trabalho como é apregoado, possibilita maior liberdade para o trabalhador. O que ocorre, em realidade, é um novo tipo de controle sobre o trabalho e o tempo, o que tem afetado não apenas as condições de trabalho, mas a saúde dos trabalhadores. Quando não há separação entre espaço de trabalho e espaço de não-trabalho, ou seja, quando o trabalho invade o espaço doméstico, ocorre uma invasão maior ainda do tempo de trabalho sobre o chamado “tempo livre”, que se torna cada vez mais poluído pelo tempo de trabalho e por sua racionalidade (NAVARRO, 2006, p. 72).

A percepção de outro professor pode ser elucidativa a respeito do seu modo atual de enfrentar o que antes lhe era tão difícil. Conta o professor que, depois de uma longa jornada de aulas, orientações na pós-graduação e na Iniciação Científica, coordenação de programa *stricto sensu* e projeto de pesquisa, ainda costumava levar mais trabalho para casa. Hoje essa situação é diferente. Sofreu para estabelecer um limite para si:

Eu tenho feito inclusive um esforço de chegar em casa e esquecer os problemas da universidade, de tirar os problemas junto com o meu sapato, primeira coisa que eu faço quando eu chego em casa, entendeu! (PB, 2010, p. 4).

As mudanças no mundo do trabalho, especialmente aquelas relacionadas ao trabalho docente, internalizaram as contradições inerentes ao modelo econômico capitalista. Tais mudanças imprimiram no cotidiano dos sujeitos um modo de vida e produção mais competitivo para se adequarem à lógica de produtividade que requer mais produtos e mais qualidade em menor tempo. Esse processo, quando repercute no trabalho docente, compromete significativamente o tempo livre dos sujeitos envolvidos com atividades de pesquisa. Lamentavelmente, nos finais de semana, as atividades de lazer passam a ser ameaçadas pelo tempo exíguo da produção científica, que deve ser publicada na forma de artigos, livros, relatórios etc. (ALVES, 2006).

Pode-se observar que, na maioria dos entrevistados, há uma gradativa indissociação entre tempo de trabalho e tempo e espaço para a vida familiar e para o lazer. O que se pode dizer é que o tempo de professores e alunos vinculados às atividades de pesquisa está orientado pelos interesses do tempo econômico. As consequências desse processo é que a pressão advinda das instituições pressupõe um tempo contínuo de cumprimento de metas e compromissos com publicação científica que acaba influenciando no espaço familiar.

O sujeito, por pressão ou por não conseguir compreender esse movimento, entra nesse arдил sem conseguir estabelecer um limite para a prática profissional que acaba adentrando sua vida particular com sérias consequências para suas relações sociais.

Quando perguntados sobre se o trabalho de pesquisa ocupa outros espaços que não o da universidade e/ou seus laboratórios de pesquisa, muitos depoentes responderam que há dificuldade em estabelecer limites e que, por vezes, tentam fazê-lo, mas às vezes cedem. No caso do aluno abaixo, também há evidências de redução do seu tempo livre, ainda que tente de explicitar ou justificar seu estado.

*A gente sempre tem que, ou em casa, no final de semana você sempre tem que deixar nas férias de ir pra casa pra ficar aqui, então, invade né. (...) **no ano passado quando eu estava no projeto eu não tive férias, eu fiquei aqui em janeiro, fevereiro, e eu falei: – mãe não tem como ter férias, as plantinhas precisam de mim lá, eu não tenho como largar lá e vir! Aí nos finais de semana, nossa, vários finais de semana tem que ficar aí na estufa, sábado, domingo, não são todos, mas quando tem que fazer, tem que fazer, e a gente faz, então muita coisa tem que deixar né. (...) é direto, quando tem que fazer, tem que fazer e pronto. Ah, eu não ligo porque eu quis entrar nisso, e o que eu faço lá eu gosto sabe, então eu não ligo de deixar um sábado ou um domingo pra ir fazer isso** (AE, 2010, p. 3). (grifo nosso)*

Praticamente em todos os depoimentos, tanto de professores como de alunos, foi corrente ouvir algumas falas que mais se aproximavam de um desabafo do que de uma análise sobre a condição de trabalho na universidade, mas alguns relataram ter outra

percepção, muitas vezes bastante lúcida sobre o que estavam fazendo, bem como sobre o meio que os constituíam como seres sociais.

*As minhas filhas nasceram nisso, é a mãe e o pai que elas têm condição de ter. Eu já me culpei muito mais por isso do que eu me culpo hoje. Porque assim, eu acho que a gente tem que aprender a lidar. Tem fases do ano que a gente começa a fazer algumas coisas meio malucas. (...). **Eu acho que eu privo as minhas filhas de uma série de coisas, mas que eu favoreço em outras tantas.** E eu vou confessar uma coisa, viu (...), às vezes pesa muito a falta do lazer, às vezes pesa muito a falta do ócio, a falta do ócio sem culpa (PA1, 2010). (grifo nosso)*

Os depoimentos revelam o reconhecimento do processo de intensificação do trabalho e as exigências da pesquisa às quais se submetem em suas práticas acadêmicas. Reconhecem que o trabalho, os projetos de pesquisa, o laboratório, enfim, tiram-lhes boa parte do tempo precioso com a família e com as possibilidades de lazer ou outras atividades que lhes trazem satisfação.

Contudo, ao submeterem-se aos valores do tempo econômico, preconizam uma nova identidade, qual seja, a da instituição universitária reformada, com todas as consequências já conhecidas e assimiladas. Sob esta condição, o ser humano é aviltado nas suas relações sociais ao aceitarem e internalizarem que os interesses do tempo econômico invadem o tempo acadêmico e organizam as práticas sociais dentro e fora da universidade causando consequências de toda ordem.

Essa indissociação entre o tempo de trabalho e o tempo livre é muito comum entre os pesquisadores, quando a atividade de produção invade os finais de semana, ou mesmo as horas destinadas, comumente, ao sono. As madrugadas passam a ser um bom momento para produzir um artigo, corrigir trabalhos, provas, fazer um relatório... A justificativa são as horas silenciosas, possíveis somente nas altas horas da noite, quando toda a família está dormindo. É então que o pesquisador começa outro turno de trabalho, flexibilizado, por estar adentrando outro ambiente, mas ao mesmo tempo satisfeito porque vai realizar uma atividade sem a interrupção que sempre acontece quando está no laboratório ou na sala de permanência na universidade.

A lógica a ele imposta pela histórica forma de gestão do trabalho na sociedade capitalista diminui, em razão de suas práticas, a identidade que o coloca como humano que ainda é capaz de resistir. Verificamos que o trabalho, sob essas condições, ultrapassa o sentido de atividade formativa e transforma-se numa atividade fetichizada, um prazer que, infelizmente, não se objetiva na realidade do trabalhador. Embora enfrentando essas condições desfavoráveis para sua realização, o trabalho transforma-se numa paixão (SILVA

Jr.; SILVA, 2010), como se pode observar no depoimento de outro professor, cuja dinâmica, não obstante exacerbada, lhe rende satisfação.

*Dá status ser professor do mestrado, do doutorado? Mas até que ponto eu vou conseguir dar conta das atividades, das exigências para poder manter esse meu status? Eu não considero status, eu considero assim, um docente que está no stricto é aquele que gosta de pesquisa, que gosta de estar nessas atividades, de formar pesquisadores e formar professores também, porque a nossa área de concentração é educação escolar. De produzir um conhecimento sobre a escola que possa ajudar tanto na graduação como na formação de novos pesquisadores. **E para isso eu tenho que estar na frente, tendo produção e sendo um líder para os meus orientandos, então essa eu considero que é a grande tarefa. Dá trabalho sim, mas se a pessoa entrou nessa, as regras são tão claras** (PA2, 2010, p. 2). (grifo nosso)*

Há que reconhecermos, especialmente através dos depoimentos, que as relações mantidas no ambiente de trabalho ou fora dele são movidas pelo valor de troca e, portanto, estão submetidas às condições do tempo econômico porque o professor se impõe como parte do processo histórico de reestruturação da sociedade capitalista.

Os pesquisadores, apesar de todo o esforço que empregam para serem “produtivos”, não são máquinas. Sobretudo, não são *máquinas em competição* para reduzir custos na confecção de produtos renováveis a intervalos de tempo cada vez menores. O desconhecimento desse fato pode gerar (e tem gerado) conseqüências desastrosas para a saúde de toda essa categoria profissional. Ciosos da necessidade de atender às exigências institucionais vigentes, obsessivos quanto ao cumprimento das normas da “produtividade”, crescentes, aliás, em termos de qualidade e quantidade, os bravos guerreiros da ciência se esforçam para desincumbir-se de suas tarefas à exaustão, sacrificando repouso, lazer e férias em favor do trabalho (LUZ, 2005, p. 42).

Uma das questões que procuramos mostrar neste estudo é que as transformações ocorridas na gestão do trabalho docente e nas atividades dos alunos envolvidos com pesquisa na universidade pública, nos últimos dez anos, provocaram conseqüências de toda ordem, especialmente sobre o tempo livre dos sujeitos. Contudo, prevalece o tempo da economia e, portanto, o tempo livre, no capitalismo não passa de um tempo de revigoração das forças vitais para continuar a valorização do capital por meio de processos flexíveis de trabalho (PADILHA, 2006).

A hegemonia do tempo econômico em detrimento do tempo livre parece-nos dizer que a dinâmica do capitalismo requer, a cada dia, um trabalhador orientado pela racionalidade mercantil, capaz de incorporar essa racionalidade em outros ambientes além do trabalho, privando, inclusive aqueles que desenvolvem o trabalho intelectual, de vivenciar o sentido criador do trabalho, ou seja, a capacidade de humanizar-se por meio dessa atividade e ter a oportunidade de viver um tempo verdadeiramente livre fora do ambiente de trabalho.

3.4 – CONSEQUÊNCIAS DO RITMO DE TRABALHO PARA A SAÚDE: O SOFRIMENTO

Ao retomarmos os depoimentos que foram colhidos dos professores e alunos vinculados ao Programa de Iniciação Científica na graduação, percebemos vários casos em que o professor ou o aluno encontrava-se diante de situações de sofrimento ou adoecimento, motivados, resguardando-se as particularidades de cada um, sempre pela dinâmica intensa de trabalho ou acúmulo de atividades que se relacionavam geralmente às atividades de pesquisa que estendiam-se por um tempo interminável, como também, às pressões por divulgá-las.

Quando o trabalho começa a comprometer os valores essenciais, isso começa a te incomodar. Porque você diz assim, puxa vida, to legal, to produzindo, mas e daí? Se eu tiver que parar hoje por algum motivo, será que eu consigo sobreviver sem o meu trabalho? Eu quero conseguir sobreviver, eu não quero fazer que nem um monte de gente que volta e fica até a compulsória, sabe, de repente enfarta aqui e ganha um câncer aqui (PC, 2010).

Essa mesma professora, ciente das razões geradoras de sofrimento na sua atividade profissional, revela sua indignação pelas condições de trabalho precarizadas que lhe subtraíram parte do tempo reservado à família. Revela também um sofrimento incomensurável pela situação que viveu recentemente com a perda de um ente querido “*eu fiquei muito revoltada com o meu trabalho por ter me tirado o último mês de vida do meu pai*”.

Esse depoimento aproxima-se do que se entende pela categoria marxiana *estranhamento* sobre a qual Silva Júnior e Silva (2010) discutiram. Numa cultura acadêmica orientada pelas pesquisas de resultados aplicados para a valoração do capital, não há nem mesmo atestado de óbito que possa fazer a racionalidade do sistema, engendrado nas práticas universitárias, entender que o professor pesquisador é antes de tudo um ser humano e que, portanto, seu sofrimento pela morte de algum ente familiar não está sendo levado em conta na sua própria prática social.

Para Marx (1964), numa sociedade fundada no modo de produção capitalista, os produtos do trabalho e o próprio processo de trabalho mostram-se como uma atividade ou um objeto estranho ao trabalhador. Tem-se a desrealização do trabalhador. Se a atividade de trabalho lhe é estranha, os resultados que dela provêm ser-lhe-ão alheios. Isso significa que o trabalhador, nesse modo de produção, não reconhece o trabalho como parte de sua humanização, ao contrário, vê no trabalho a sua desumanização.

No depoimento de um aluno do curso A, o cotidiano quando orientado pelo tempo econômico impele o indivíduo a consumir toda sua energia numa rotina que já se encontra alienada. Refere ele:

Tudo acaba sendo prioridade, e você? Sua vida fica pra quando? Sabe, porque você vive pra dar conta de fazer. (...) você acaba prejudicando sua saúde. Gastrite nervosa? Já devo ter “das altas”! Deve ser não só eu, mas na minha sala a maioria do pessoal está assim (AA2, 2010).

As relações impostas pela sociedade capitalista contemporânea, ao intensificar e flexibilizar o trabalho, evidenciam que as condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa na universidade pública encontram-se atreladas a processos sociais de valorização do capital quê, ao invés de contribuir para a emancipação do homem pela apropriação da cultura produzida historicamente através do trabalho, acabam por engendrar a negação da essência humana em virtude de atividades orientadas por práticas que privilegiam ações individualizadas e competitivas entre os pares.

Tal situação está representada pelos obstáculos sociais, criados e intensificados pelo próprio homem no atual contexto. A essência humana passa a ser negada pela sociabilidade posta. Portanto, quando nos referimos ao estranhamento do professor ou do aluno nas suas atividades de produção científica na universidade ou fora dela, estamos dizendo que esta produção é estranha ao sujeito porque ele está imerso em uma sociabilidade já estranha a ele (ANTUNES, 1998). O exemplo disso é ilustrativo no depoimento de um aluno.

Toda vez que eu tenho um tempinho livre, que eu sento na minha casa e que eu vou ver um filme, eu to ali só vendo o filme, não sei como, porque a minha mente está no trabalho de conclusão do curso (TCC), então você não faz nem uma coisa nem outra, não se dedica ao que você tem que fazer (AA2, 2010).

As consequências da desumanidade gerada pelas condições objetivas da sociabilidade contemporânea colocam em desequilíbrio o cotidiano dos indivíduos, levando-os a situações destituídas de humanidade em relação a si mesmas. Dizia o aluno “*você sabe quantos quilos eu engordei? Cerca de dez quilos (...) porque eu não tenho tempo de fazer uma alimentação adequada*”. Os reflexos desse estranhamento podem, aparentemente, ser visualizados em pequenas alterações no ambiente de trabalho ou mesmo na aparência física do sujeito, mas quê, na realidade, já existe nesta sociabilidade que desconsidera a vida humana em sua plenitude (ANTUNES, 1998).

Ainda que seja um processo complexo para se compreender num cotidiano alienado como é o da sociedade contemporânea, algumas revelações mostram-nos que a essência humana é desconsiderada diante da competitividade, do individualismo e da tentativa de sobrevivência nesse meio. Contudo, as denúncias ecoam latentes na vida de quem, diariamente, convive com as pressões e resiste, ou pelo menos tenta resistir.

Estou debaixo de antidepressivo, acho que isso é um dado. É muita angústia, é aquela sensação de frio na barriga o tempo todo, de que parece que você está sempre deixando alguma coisa para trás, você está sempre atrasado, é muita ansiedade, uma sensação de que qualquer parada que você dá, você está perdendo tempo. Agora, o que me angustia muito é eu não publicar, não conseguir tempo para fazer pesquisa, não conseguir tempo para publicar (PB, 2010).

A contradição em que vive o professor sob a pressão em decorrência do seu trabalho reflete-se em sua saúde. Apesar de dizer que “ama” aquilo que faz, ele carrega na esfera da vida privada as pressões e os valores que a sociedade produz. Tais pressões o forçam a dizer que a angústia e o estresse parecem naturalizar-se em seu cotidiano, dando-lhe a sensação de interminalidade; a objetividade presente na fala “*o que me angustia muito é eu não publicar*” se põe como sua prática diária, porque as pressões exercidas pelas orientações da sua instituição de trabalho mostram-se um polo latente a interferir em sua rotina, neste caso, afetando sua saúde e causando sofrimento. Segundo Sguissardi e Silva Jr. (2009):

Os professores da educação superior, além de não buscarem os serviços médicos nas instituições onde trabalham e o fazerem da forma mais privada possível, buscam justificar suas faltas ao trabalho com razões distintas das que de fato motivaram sua ausência. Dificilmente um professor-pesquisador dirá ter faltado por estar de profunda depressão. Outrossim, ele raramente faltará: em geral, pedirá a outro professor próximo que o substitua com uma justificativa que o isente do estigma das doenças mentais (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009, p. 241).

Há diversos estudos e pesquisas que se voltam para o debate referente à relação entre trabalho e saúde. Entre os autores destacam-se: Codo (1999), Nunes (1999), Oliveira e Assunção (2009), Sguissardi e Silva Jr. (2009). Ao longo da história podemos observar que a organização do trabalho passou por diferentes abordagens, as quais, por sua vez, levaram os trabalhadores a diferentes formas de respostas. Situações de sofrimento físico ou psíquico foram sendo criadas paulatinamente dada a pressão do modelo de gestão ao qual o trabalhador esteve submetido no seu ambiente de trabalho ou no prolongamento dele.

Em seu estudo intitulado “*Intensificação do trabalho e saúde dos professores*”, Oliveira e Assunção (2009) partem do cotidiano de escolas (educação básica) da rede pública para explicar como a intensificação das atividades docentes tem repercutido

na saúde dos professores. Os adoecimentos vão desde cansaço e esgotamento físico até transtornos psiquiátricos.

No ensino superior não é muito diferente. Constatamos, no depoimento de um professor prestes a se aposentar, que a sobrecarga de trabalho, além de provocar o desgaste físico, mostra, paralelamente, um sentimento de culpa por não conseguir alcançar as metas de publicações exigidas pela atual política de produção científica.

Eu não tenho como competir com uma publicação de quem faz uma equipe de cinco ou seis pessoas e que usa desses instrumentos que o mercado tanto beneficia, tanto incentiva, independentemente da qualidade do que se produz (PC, 2010).

Situações como essas citadas acima retratam, não sem contradições, a perda do prazer no trabalho do professor universitário. O professor defronta-se com várias atividades extras, em que a dinâmica acadêmica o leva a intensificar o seu trabalho de forma que sua atividade não se lhe mostra mais prazerosa e sim penosa e angustiante.

Então eu acho que o que fica é isso, a angústia, a perda do prazer de trabalhar, você vai perdendo. Chega uma hora que é tanta coisa que você fala, eu vou fazer de qualquer jeito. Entendeu? (PB, 2010).

As condições precárias de trabalho na universidade passam a naturalizar ocorrências como: substituição de colegas para cobrir a falta de contratação de professores; correções de provas e trabalhos, e mesmo o planejamento das aulas, que se estendem para fora dos departamentos e salas de permanência e passam a ser realizadas durante o tempo livre do docente, ou mesmo dentro do ônibus a caminho de casa ou do trabalho. Enfim, essa situação faz com que os professores, nesse ritmo, percam o horizonte da racionalidade e passem a naturalizar as condições que os fazem agir irracionalmente, com consequências dolorosas, muitas vezes já pressentidas. Navarro (2006) alerta-nos que a ideia da flexibilização do trabalho tende a naturalizar ainda mais os processos de intensificação do mesmo.

O trabalhador ideal do ponto de vista do capital deve ser polivalente e flexível e, além disso, deve se dispor a levar o trabalho para ser realizado em sua própria casa. Tal trabalho flexível, segundo a ideologia dominante, possibilita ao trabalhador mais liberdade para administrar seu tempo, para moldar sua vida. Diferentes categorias de trabalhadores que utilizam como instrumentos de trabalho computadores portáteis, *internet*, telefone celular, instrumentos que podem ser transportados para casa, para locais de passeio, são cada vez mais empregados através de contratos flexíveis (NAVARRO, 2006, p. 72).

Dentre os trabalhos consultados, o de Reis (2006), sob o título “*Docência e exaustão emocional*”, retrata os reflexos na saúde do docente em vista da ampliação de trabalho no espaço de uma escola pública da rede municipal, onde 70,1% das queixas são por

cansaço mental e 49,2% por problemas relacionados ao sistema nervoso. Essa pesquisa concluiu que os professores, em consequência de altas exigências, tendem a somatizar os problemas de saúde mais do que aqueles professores cuja atividade é de baixa exigência e pressão.

No âmbito da universidade pública, especialmente em programas institucionais voltados para a produção de pesquisas, essa realidade é semelhante, visto que as exigências burocráticas e de produção científica parecem iniciar-se precocemente a partir do Programa de Iniciação Científica que se acrescenta na pós-graduação *stricto sensu*.

As pressões vivenciadas na IC, ainda que incipientes em relação à pós-graduação *stricto sensu*, levam os sujeitos vinculados ao Programa a uma tensão que se mostra constante e que atinge não só a organização do trabalho de pesquisa dentro da universidade como também se estende para outras esferas do cotidiano desencadeando distúrbios físicos e psíquicos.

Esses distúrbios, na maioria das vezes, são psicossomáticos. Para os alunos, esses distúrbios incomodam quase sempre por reflexos sobre a aparência. No depoimento de uma aluna, o ônus em manter-se num padrão de beleza determinado pela sociedade e ao mesmo tempo dar conta das atividades acadêmicas e da rotina familiar com a qualidade esperada, torna-se uma cobrança psicológica interminável.

Atividade física é um sonho, porque não tem tempo de jeito nenhum pra fazer atividade física, então você vai só engordando. Eu já estou estressada com esse negócio de engordar, isso afeta muito o psicológico da gente, se vai se vestir, você não tem autoestima, você vai se vestir e nada serve, fica horrível, ah eu me estresso! Eu acho que afeta bastante. Eu me lembro de duas ou três meninas que tiveram problema de ter que ir a psicólogo, ter acompanhamento (AA2, 2010).

A falta de tempo para uma alimentação balanceada associada às dificuldades para realizar atividades físicas, por professores que atuam na graduação e na pós-graduação, são fatores que, comprovadamente, levam a problemas cardíacos e acidentes vasculares cerebrais, conforme concluiu Santana em um estudo realizado em 2009:

Quanto maior foram o número de produção científica e o número de orientandos em média por ano, maiores foram as ocorrências médias de intervenções cardíacas, doenças coronarianas e os acidentes vasculares cerebrais (hemorrágico e isquêmico) em docentes de pós-graduação, principalmente, pela falta de dieta equilibrada e balanceada, de atividades físicas supervisionadas regularmente, e visitas médicas frequentes, justificados pela excessiva carga horária fora do expediente, para se manter os indicadores de qualidade dos cursos de pós-graduação e de seus currículos atualizados (SANTANA, 2009, p. 225).

Um dos problemas de saúde mais comuns, presente nos depoimentos dos entrevistados e que atinge tanto professores quanto alunos, é o estresse e a depressão. O depoimento do aluno é elucidativo e comovente a esse respeito.

Eu choro bastante, e eu vejo que antigamente eu não era assim, meu psicológico está muito afetado “a essa altura do campeonato”, qualquer coisinha, por mínima que seja já me ofende, eu já fico sentida, aí eu choro, choro. É muito difícil porque você fica muito sensível, é muita coisa, você se sobrecarrega. É muita pressão, nossa, muita, principalmente das disciplinas, estágio, e cada professor quer que você faça o dele primeiro, entendeu, e acaba tudo sendo prioridade (AA2, 2010).

O que se pode perceber é que o desgaste provocado pelos condicionantes externos que o professor mantém em seu trabalho tem repercussões também sobre os alunos da graduação. A relação entre professor e aluno sofre cada vez mais pelo reduzido tempo e pelas exigências do setor produtivo empresarial, o que nos leva a concordar com Silva Júnior e Silva (2010), quando dissertam sobre a pressão entre professores envolvidos com pesquisa nas universidades federais.

As notas atribuídas aos programas instituem concorrência por recursos financeiros e competição entre os pesquisadores de uma mesma área. Acirra-se a pressão sobre eles, sobre seus orientandos no doutorado, no mestrado e na iniciação científica e também sobre a própria coordenação, além de propiciar uma caça às bruxas interna aos programas, segundo uma racionalidade que interfere negativamente na formação do pós-graduando. O estresse, assim, é produto de uma configuração socioinstitucional no qual a pressão atinge a todos (SILVA JR; SILVA, 2010, p. 236).

O mal-estar que atinge professores e alunos, na universidade pública reformada, revela que as políticas reguladoras da produção científica tendem intensificar-se, com graves repercussões para aqueles que dedicam a maior parte do tempo na universidade para as atividades de pesquisa. As práticas alienadas e alienantes que mobilizam os sujeitos a buscar a melhoria do currículo *lattes* tornam-se naturalizadas no processo de intensificação do trabalho, sem que os sujeitos percebam tal condição.

As consequências são de toda ordem. Com relação à saúde, elas geralmente materializam-se em doenças e distúrbios como: depressão, síndrome do pânico, estresse e alcoolismo que, já apresentaram comprovada relação com as condições precarizadas e intensificadas de trabalho, conforme os estudos divulgados por Santana (2009) e Lima e Lima Filho (2009).

A prevenção de doenças em professores não é uma tarefa solitária deste, mas exige uma ação coletiva. As reflexões e ações geradas devem visar a busca de alternativas para possíveis modificações, não só na esfera microssocial de seu trabalho e de suas relações interpessoais, mas também no âmbito macro-organizacional que

determinam aspectos constituintes da cultura organizacional e social (LIMA; LIMA FILHO, 2009, p. 79).

Com base nos trabalhos consultados, podemos afirmar que o desgaste da saúde do professor na universidade pública em razão do tempo prolongado de dedicação ou extensão do trabalho para outras esferas do cotidiano sem perspectiva para um tempo socialmente livre, revela não somente um estado de sofrimento interminável, mas também a gradativa redução do seu tempo de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações ocorridas na educação e na universidade pública, nas duas últimas décadas no Brasil parecem-nos mostrar a introdução insidiosa de um novo saber científico exigido pelo atual estágio do capitalismo cujas ações, mais do que simples alterações nas políticas públicas orientadas pelo Estado reformado, intervêm no interior das universidades, afetando o trabalho docente e as atividades dos alunos vinculados a programas de iniciação à pesquisa e provocando reações diversas que, em ambos os casos, tanto professores quanto alunos, foram tomados como executores de um longo processo reformista que continua em curso na educação superior brasileira.

O objetivo central deste estudo foi analisar a prática da Iniciação Científica no contexto de expansão da educação superior no Brasil e o objetivo específico, consistiu em identificar elementos que pudessem ser caracterizados como consequências da internalização e naturalização das mudanças decorrentes do movimento de expansão da educação superior desencadeador da intensificação do trabalho dos sujeitos que desenvolvem pesquisa na universidade. Com os objetivos definidos e as estratégias metodológicas encaminhadas, constatamos quê, na atual conjuntura de desenvolvimento de pesquisas nas universidades públicas, temos em trânsito uma nova prática para o saber científico construído no âmbito da Iniciação Científica.

Para compreender nosso objeto e alcançarmos nosso objetivo foi necessário velejarmos por categorias como *significados*, *sentidos*, *precarização*, *sofrimento* e *tempo livre*. Tais categorias permitiram-nos, avançar no clássico desenvolvimento conceitual e acrescentarmos a essa dinâmica os depoimentos dos sujeitos que, por fim, davam-nos a autêntica expressão de tais categoriais.

O itinerário da pesquisa procedeu de forma que pudéssemos compreender que as atividades de pesquisa dos professores e alunos não aconteciam descoladas de um contexto histórico, político e econômico que está acentuadamente marcado por extensas contradições.

Neste caso, as categorias levantadas, indicaram-nos que as práticas da Iniciação Científica gestam um novo tipo de formação para os alunos que muito em breve se tornará um novo paradigma para a graduação. No entanto, as práticas que levam à conformação desse novo paradigma nem sempre são conduzidas pela perspectiva da formação humana crítica, mas, na maioria das vezes, estão ancoradas em elementos que afastam esse princípio em razão

da competitividade e do individualismo que materializam-se na expectativa de enriquecer o currículo *lattes*.

No processo de pesquisa, a investigação permitiu-nos lançar mão de duas constatações que convergem: a primeira se refere ao movimento de inserção das universidades numa nova cultura institucional orientada por parâmetros individualizados e competitivos e a segunda refere-se à materialização desses parâmetros no cotidiano de professores e alunos vinculados ao Programa de Iniciação Científica trazendo-lhes consequências de diversas formas em suas relações sociais dentro e fora da universidade.

Em que pesem as peculiaridades de cada sujeito, observamos que a vinculação ao Programa de IC depende, em grande parte, da disposição em produzir (leia-se *produzir* no sentido de publicar artigos e trabalhos acadêmicos). O fato é que, se pensarmos nos objetivos divulgados pelo Programa de Iniciação Científica historicamente, o intuito de *formar o aluno na pesquisa* passa a ser substituído pelo sentido utilitarista de *inserir* o aluno nas práticas arditosas do produtivismo, atualmente muito enaltecido na pós-graduação *stricto sensu*.

O professor e o aluno envolvidos em pesquisa, em face de tal contexto, produzem e reproduzem a política e a cultura da instituição em que atuam. Parecem transformar-se em protagonistas executores de uma prática de pesquisa conformada aos interesses e perfis gestados pelo novo fazer científico, que tem, no produtivismo acadêmico, a materialização da racionalidade econômica condutora das mudanças na universidade, nos últimos dez anos. Pode-se dizer que, ao mesmo tempo que esses sujeitos incorporam as orientações das políticas oficiais no seu cotidiano, também criam formas de consentimentos e/ou resistências às regras estabelecidas pelo sistema.

Partimos do entendimento de que existe um conjunto complexo de elementos quando se almeja compreender a nova prática da Iniciação Científica na universidade pública, a razão por que os sujeitos a incorporaram e as suas consequências e relações com as políticas educacionais vigentes. Objetivando possibilitar organicidade à análise do nosso objeto, estabelecemos como ponto de partida a discussão sobre o papel do Estado e a configuração dada à universidade e à pesquisa a partir dessa conjuntura.

Conforme mostramos, ao longo deste estudo, a Reforma do Aparelho do Estado expressou a minimização da ação estatal em diversas áreas sociais, entre as quais a educação e a pesquisa, provocando um novo arranjo nas relações entre o setor público e o privado que ofertam tais serviços. Essa reforma significou, também, a matriz política que justificaria, naquele contexto, a necessidade crescente de mudanças nas instituições subordinadas ao Estado.

As mudanças se materializaram por meio dos mecanismos de descentralização e desconcentração de serviços antes prestados pelo Estado. Criou-se, estrategicamente, um consenso em torno da necessidade de revisão da relação entre Estado e mercado enaltecendo-se os princípios da concorrência, da eficiência do setor privado e da qualidade dos serviços como uma saída para o “antigo” intervencionismo estatal. Esses princípios nortearam as reformas no campo educacional que atingiram a gestão do trabalho e da produção do conhecimento nas universidades públicas.

Na essência dessas reformas, a racionalidade capitalista atribuiu um valor à educação e aos serviços derivados desse campo de forma a readequá-los às demandas do mercado. É possível identificar, a partir daí, a ampliação dos contratos de gestão e de parcerias entre setor público e setor privado na elaboração e execução de políticas voltadas para a educação e a pesquisa em diversas áreas do conhecimento.

É evidente que não estamos aqui afirmando que todo contrato de parceria entre setor público e setor privado seja uma ação duvidosa; contudo, no contexto de reformas importa considerarmos que há uma crescente mobilização para uma política de descentralização dos serviços voltados à educação.

Nas universidades, os professores pesquisadores e seus respectivos alunos bolsistas de Iniciação Científica ou pós-graduandos passaram a assumir responsabilidades, além da execução e divulgação, pela busca de financiamento das pesquisas. O grande problema nesse processo é incorporar uma prática competitiva e utilitária para a pesquisa, secundarizando o seu sentido social.

Seguido desse contexto mais amplo, levantamos um breve histórico da educação superior no Paraná e os desdobramentos da política estadual, articulada à conjuntura nacional que possibilitaram às instituições de ensino superior públicas do Paraná adotar uma nova tendência para a Iniciação Científica, a partir de 2000.

No interior de um estado majoritariamente agrícola, a universidade, na sua singularidade, buscou, como instituição de ensino superior público, estabelecer convênios e parcerias para o desenvolvimento de pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento. No movimento das iniciativas de incentivo à pesquisa, o Programa de Iniciação Científica mostrou-se como um ponto forte das iniciativas institucionais para revigorar a pesquisa básica aplicada e estabelecer parcerias com setores das esferas pública e privada da região do norte do Paraná.

Ao tratarmos da articulação que a universidade estabelece com as agências de fomento CNPq e FA para garantir cotas de bolsas, bem como parcerias com a sociedade civil

para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa, percebemos que a universidade em questão, como qualquer outra universidade pública, não sem ações de contra-hegemonia, mobiliza e executa as políticas governamentais que lhe cobram resultados. Ou seja, a instituição coloca em movimento os objetivos das políticas vigentes por meio da força de trabalho de alunos e professores dentro e fora do espaço universitário.

No intuito de buscarmos compreender o cotidiano dos sujeitos, optamos por trabalhar utilizando os *significados* e *sentidos* atribuídos por eles às atividades de pesquisa na universidade bem como às consequências decorrentes dessa atividade para outras esferas do seu cotidiano. Tal escolha não se deu *a priori*, mas resultou das análises de entrevistas realizadas com esses sujeitos e de consulta à plataforma *lattes* por meio da análise de seus currículos.

Quando questionados sobre os *significados* de atuar no Programa de Iniciação Científica, as respostas, em sua maioria, contemplaram o reconhecimento de que essa etapa foi positiva em razão da preparação dos alunos para a entrada em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Tais respostas nos levam a deduzir que há uma perspectiva de internalização dos objetivos institucionais do Programa de Iniciação Científica desde o seu surgimento, realizando assim a reprodução de um ciclo operacionalizador de “novos talentos produtivos”.

Para os alunos, o *significado* de ser bolsista de Iniciação Científica, tanto do CNPq quanto da FA, mostraram-se diversos. Essa diversificação pode ser compreendida pelas exigências diferenciadas de cada agência de fomento, seja pela sua natureza, uma por ser considerada como uma fundação de amparo à pesquisa estadual e a outra como uma agência nacional, ou ainda pelo montante de recursos disponibilizados para o financiamento de bolsas de Iniciação Científica.

Contemplou-se também, ainda que não claramente assumido pelos alunos, um certo *status* criado em torno das modalidades de bolsas e das agências de fomento. O fato de ser um bolsista do CNPq parecia representar mais visibilidade, reconhecimento e privilégio acadêmico do que ser bolsista da FA e da própria instituição. Percebemos, ainda que indiretamente, que o princípio da competitividade está presente a orientar as práticas da Iniciação Científica, mesmo que os sujeitos não o percebam. De modo geral, os *significados* da IC para os alunos estavam atrelados às expectativas profissionais acadêmicas que seriam conquistadas em virtude de sua apresentação no currículo *lattes*.

Quanto aos *sentidos* dados às suas atividades de pesquisa na IC na universidade ou em outros espaços, a maioria dos depoimentos mostrou que os alunos estão cientes de que há em curso uma nova tendência para a IC, visto que as exigências por publicações

começaram a ser orientadas e exigidas, nessa fase, de forma acentuada. Embora não saibam explicar as relações desse movimento com as políticas mais amplas de reestruturação do papel da universidade, os alunos têm clareza das consequências que esse processo acarreta para suas atividades dentro e fora do espaço universitário.

Através dos depoimentos, foi-nos possível perceber que, além dos interesses pessoais subjetivos, há também conformação e consentimentos em relação à consolidação de uma nova prática que induz ao produtivismo na graduação. O grau de consentimento vai, em grande parte, determinar o grau de sofrimento dos sujeitos pelas pressões que sobre eles pesarem, como também a forma de resistência que encontrarem para a superação de tal condição.

A conformação a essa tendência na graduação, entre outros desdobramentos, traz consequências danosas para as relações de trabalho dos indivíduos na universidade, para as suas relações familiares, o tempo livre, a saúde e a produção de conhecimento. A área considerada a mais atingida em todos os depoimentos, é a da saúde, em decorrência da pressão e tensão em que vivem, na universidade, aqueles sujeitos envolvidos com projetos de pesquisa, especialmente os financiados pelas agências de fomento.

As consequências desse sistema para os indivíduos foram abordadas pelos professores quando questionamos sobre os *sentidos* do seu trabalho na universidade. As respostas estavam, geralmente, carregadas de elementos que caracterizavam uma nova prática de fazer pesquisa que movimenta e perpetua a valorização do capital através de mecanismos flexíveis e sutis de controle, resultando num contínuo mal-estar.

Pelas respostas, concluímos que os professores, frequentemente, dedicam à universidade tempo que excede o devido. Entretanto, as consequências nocivas a cada pessoa não se vinculam a um só fator, elas são parte de uma dinâmica mais ampla imposta pelas transformações da sociedade capitalista contemporânea que encarrega a universidade, instituição reformada, da tarefa de flexibilizar o trabalho como forma de ampliar a mais-valia.

Isso significa dizer que os sujeitos podem até entender sua atividade de produção científica intensificada como algo que lhes traz satisfação na vida profissional, no entanto, os *sentidos* dessa atividade irão contradizer-se e depender das determinações do momento histórico em que se encontram. Isso nos leva a identificar, nessas práticas sociais, o mecanismo de alienação em razão do qual Marx (1964) já afirmava que, no modo de produção capitalista, o trabalhador aliena-se no próprio ato da produção pelo fato da produção ser parte integrante de um movimento histórico que já se encontra alienado.

Os professores e alunos vinculados ao Programa de Iniciação Científica, tanto os bolsistas do CNPq quanto os da FA ou mesmo os da instituição, revelaram características muito específicas sobre a condição que ocupam na universidade e fora dela. É por essa condição que o conteúdo do trabalho desenvolvido na Iniciação Científica parece-nos evidenciar que há um novo saber científico a orientar as práticas da IC tentando consolidar, nesse espaço, as mesmas práticas da pós-graduação *stricto sensu*.

Tal condição, dentre outros fatores externos, tende a levar os sujeitos a diversos problemas de saúde. As causas do adoecimento estão, em sua maioria, relacionadas às constantes pressões por publicações, aliadas ao excesso de trabalho acadêmico e administrativo, que já não se restringe somente ao espaço da universidade, da sala de aula ou do laboratório de pesquisa, mas se estende para o ambiente familiar.

Os motivos que levam os sujeitos da IC a internalizar e conformar-se com uma nova prática de produzir conhecimento nessa etapa são diversos e estão relacionados, em grande parte, às expectativas profissionais acadêmicas, como o fato de ser aprovado em cursos de mestrado e seguir carreira na universidade, objetivo considerado pela maioria dos entrevistados como a “melhor” opção em razão das condições “flexíveis” de trabalho.

Percebemos quê, pela sua imaturidade teórico-metodológica, os alunos que cursavam o 1º e o 2º ano da graduação ainda não estavam cientes de que essa flexibilidade está, essencialmente, ligada ao modo encontrado pelo capital de ampliar sua forma de exploração do trabalho humano.

Para alguns professores, os motivos para internalizarem e incorporarem essa nova tendência na prática da IC justificavam-se pelo fato de ser a IC um caminho que pode ser otimizado para o enriquecimento do *lattes* de ambos. Para outros, orientar bolsistas de IC representa “um trabalho a mais” na rotina das atividades acadêmicas em razão da imaturidade dos alunos e das condições que chegam à universidade sem o gosto pela leitura e pela escrita, e com defasagens de conhecimento que se remetem à educação básica. Para outros professores, trabalhar com a IC é gratificante pelo sentimento de “iniciar” o aluno na pesquisa. A esses, porém, não passam despercebidas as dificuldades dos alunos tanto na leitura quanto na redação.

O Programa de Iniciação Científica ao favorecer, ainda que indiretamente as relações de valoração do capital através da intensificação do trabalho imaterial, mostra também as suas potencialidades e as dos sujeitos em construir uma etapa de formação que possa tornar-se contra-hegemônica, mobilizando-se para a produção e divulgação de pesquisas de caráter social que não sejam apenas resultados de políticas de caráter utilitário,

mas, sobretudo, que contribuam para ampliar a reflexão sobre a necessidade de criar estratégias de superação das condições que mantêm os sujeitos nesse processo.

Para finalizar, ressaltamos que a crítica em relação às pressões e exigências postas para professores e alunos envolvidos, com a consolidação de uma nova prática na Iniciação Científica e às consequências decorrentes desse processo, ainda que não percebidas, não deve ser entendida como não reconhecimento à perspectiva formativa de iniciação à pesquisa prevista por esse Programa historicamente, mas, sobretudo, porque se constitui num espaço em que necessitamos criar frentes de resistência às práticas insidiosas do produtivismo acadêmico que tende a se consolidar na graduação pela via da Iniciação Científica.

A nossa crítica concentra-se nas políticas de fomento e de avaliação dos órgãos oficiais que induzem tão somente ao produtivismo na graduação. A posição que assumimos nesse processo, com este estudo, é a de contribuir para a superação e denúncia de práticas que consolidam e conformam situações de sofrimento, angústia e adoecimento pela intensificação das atividades de pesquisa e com suas consequências para além do espaço acadêmico, visando à corrida pelo enriquecimento do currículo *lattes*.

Este estudo possibilitou-nos avaliar o quão suscetíveis estão os cursos de graduação à consolidação de práticas orientadas pelo incentivo ao produtivismo acadêmico. Tal perspectiva nos leva à conclusão de que carecemos de novos estudos que mostrem, no cotidiano de aulas e orientações na graduação, o quanto essa tendência vem se tornando um novo paradigma de formação e trabalho na universidade. Para tanto, faz-se necessário na graduação, um estudo que possa subsidiar outros objetos de análise que compõem o cotidiano dos cursos de graduação mostrando que os professores, ao reproduzirem essas práticas, produzem no aluno e em seu cotidiano a mesma lógica que combatem ou criticam em suas atividades docentes.

Acreditamos que uma das contribuições deste estudo, ao final desta etapa, tenha sido a de levantar alguns elementos para uma reflexão sobre o fazer pesquisa no âmbito do Programa de Iniciação Científica na nova cultura institucional produzida pelo novo papel social e econômico que a universidade pública assumiu nos últimos anos.

Por fim, a tese aqui apresentada não significa apenas a conclusão das análises do objeto estudado. Sabemos que, mais do que fazer algumas considerações, a conclusão de uma etapa como esta consiste em fornecer bases para a construção de outro começo, a partir do qual reflexões e análises serão construídas com uma outra dinâmica.

REFERÊNCIAS

AINTEC/UEL. Agência de Inovação Tecnológica da UEL– AINTEC. **Informativo AINTEC**. Londrina - Ano 1 - Edição nº 1 - Março de 2010.

AINTEC/UEL. Agência de Inovação Tecnológica da UEL – AINTEC. **Histórico**. Londrina, 2008.

ALVES, G. **Dimensões da Reestruturação Produtiva** – Ensaio de sociologia do trabalho. Bauru: Editora Praxis, 2007.

_____. Trabalho, subjetividade e lazer: estranhamento, fetichismo e reificação no capitalismo global. In: PADILHA, Valquiria (org.) **Dialética do lazer**. São Paulo, 2006.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1998.

AMARAL, R. A revolução possível: construir o conhecimento é prioridade. **Revista Pesquisa FAPESP**. São Paulo, n. 85, mar. 2003. Encarte Especial, p. 58-59.

ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. In: **Educação e Sociedade**. [online]. 2009, vol.30, n.107, pp. 349-372.

BASSO, I.S. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente**: Um estudo a partir do ensino de história. Tese de doutorado, Unicamp Campinas, 1994.

BOSI, A. P.; REIS, L. F. Banco Mundial, Governo Lula, Governo Requião e a Reforma Universitária: uma análise comparativa. In: Figueiredo, Ireni M. Z.; ZANARDINI, Isaura M. S.; DEITOS, Roberto A. **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil**. Cascavel:EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008.

BITTAR, M. A pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo científico. In: Revista HISTEDBR *on-line*, Campinas, n.33, p.3-22, mar.2009.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

_____.CNPq. **Resolução Normativa, RN-035/91**, Brasília, 1991.

CALAZANS, J. (Org.). **Iniciação científica: construindo o pensamento crítico**. São Paulo: Cortez, 2002.

CASTIEL, L. D.; SANZ-VALERO, J.. **Entre fetichismo e sobrevivência? O artigo científico é uma mercadoria acadêmica?** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2007.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.. **Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, 2003.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CNPQ. CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Relatório de gestão institucional – 2000**. Brasília, 2000.

CNPQ. CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Relatório de gestão institucional – 2001**. Brasília, 2001.

CNPQ. CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Relatório de gestão institucional – 2002**. Brasília, 2002.

CNPQ. CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Relatório de gestão institucional – 2003**. Brasília, 2003.

CNPQ. CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Relatório de gestão institucional – 2004**. Brasília, 2004.

CNPQ. CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Relatório de gestão institucional – 2005**. Brasília, 2005.

CNPQ. CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Relatório de gestão institucional – 2006**. Brasília, 2006.

CNPQ. CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Relatório de gestão institucional – 2007**. Brasília, 2007.

CNPQ. CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Relatório de gestão institucional – 2008**. Brasília, 2008.

CNPQ. CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Relatório de gestão institucional – 2009**. Brasília, 2009.

CNPQ. CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Relatório de gestão institucional – 2010**. Brasília, 2010.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Sociedade do conhecimento ou das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FÁVERO, M. de L. de A. Universidade, espaço de produção de conhecimento e de pensamento crítico. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A.; OLIVEIRA, J.F. de. **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo, Xamã, Goiânia, Alternativa, 2003.

FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA. **História e Visão Estratégica**. Edição Comemorativa 10 Anos. Curitiba, 2010.

GONÇALVES, A. N. **Uma análise das políticas educacionais do Paraná nas décadas de 1980 e 1990**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2010.

HARVEY, D. **Condição Pós-moderna**. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

HIDALGO, Â. M. Tendências contemporâneas da privatização do ensino superior: o caso do Estado do Paraná. In: HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

HIRANO, S. Política e economia como formas de dominação: o trabalho intelectual em Marx. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, 2001.

LEHER, R.; LOPES, A.. Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da educação. In: MANCEBO, D.; SILVA JR., J.R.; OLIVEIRA, J. F. **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação o Brasil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, A. B. Estado, democracia e educação. In: Figueiredo, Ireni M. Z.; ZANARDINI, Isaura M. S.; DEITOS, Roberto A. **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil**. Cascavel:EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008.

LIMA, K. REUNI: entre as promessas e a realidade. **Universidade e Sociedade** (Brasília), v. 48, p. 98-101, 2011.

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

LULA DA SILVA. Discurso do Senhor Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na cerimônia de assinatura da MP de criação do Conselho Nacional e da Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial e assinatura do projeto de lei de Inovação. Brasília-DF, 28 de abril de 2004.

LUZ, M.. **Prometeu acorrentado: análise sociológica da categoria produtividade e as condições atuais da vida acadêmica**. PHYSIS: Ver. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 2005.

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **EDUCAR**, Curitiba, n.28, p.37-53. Editora UFPR, 2006.

MARX, K. **Grundisse** – manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução Mario Duayer. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

_____. A mercadoria. In: **O capital**. Tomo I Vol. 1, 1996. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_fontes/acervo_marx.html> Acesso em 11 set. 2010.

_____. **As consequências sociais do avanço tecnológico**. Edições populares, São Paulo, 1980.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Edições 70. Tradução de Artur Morão, 1964.

MATTOS, V. de B. Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho: um estudo sobre o alongamento da escolarização entre os mestrandos da UFSC. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2007.

NAVARRO, V. Trabalho, saúde e tempo livre sob os domínios do capital. In: PADILHA, V.(org.) **Dialética do lazer**. São Paulo, 2006.

NEVES, L.W. A reforma da educação superior e a formação de um novo intelectual urbano. In: NEVES, L. M. W. (Org.); SIQUEIRA, A. C. (Org.). **Educação Superior: uma reforma em processo**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2006.

_____. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

NEDER, R. T. **A Iniciação Científica como ação de fomento do CNPq: o programa institucional de bolsas de IC – PIBIC**. Universidade de Brasília. Dissertação de Mestrado. Brasília, 2001.

NETO, M.D. **A trajetória do CNPq**. CENTRO DE MEMÓRIA/CNPq, Brasília, s/d.

NUNES, M. Trabalho docente e sofrimento psíquico: proletarização e gênero. São Paulo:Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, 1999.

ORSO, P. J.. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Expressão popular, 2008.

OTRANTO, C.R. **A reforma da educação superior do governo Lula da Silva: da inspiração à implantação**. Trabalho apresentado na 29ª ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Caxambu/MG, out/2006.

PADILHA, V.(org.) **Dialética do lazer**. São Paulo, 2006.

PEREIRA, L. C. B. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil – para uma nova interpretação da América Latina**. São Paulo: Editora 34, 1996.

REIS, E. J. F. B. dos et al. **Docência e exaustão emocional**. Educ. Soc. [online]. 2006, vol.27, n.94, p. 229-253.

REIS, L. F. Termo de autonomia: estratégia de desobrigação do Estado quanto ao financiamento integral do ensino superior no Paraná. IN: NOGUEIRA, F. M. G.(Org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

RIBEIRO, G. F. Afinal, o que a Organização Mundial do Comércio tem a ver com a educação superior? In: **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 49, n.2, p. 137-156, 2006.

SANTANA, Otacilio Antunes. Docentes de pós-graduação: grupo de risco de doenças cardiovasculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 219-226, 2011.

SAVIANI, D. Doutorado em Educação: Significado e Perspectivas. In: **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 21, p.181-197, maio./ago. 2007.

SHEEN, M.R.C.C. **Política educacional e hegemonia**: a criação das primeiras universidades estaduais do Paraná na década de 1960. Tese de Doutorado. UNICAMP. Campinas, 2000.

_____. **O contexto da política de criação das universidades estaduais do Paraná**. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp, 1986.

SEVCENKO, N. **O professor como corretor**. In: Folha de São Paulo, Caderno Mais, p. 6-7. São Paulo, 4 jun., 2000.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. **O trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, A. O. da. Produtivismo no campo acadêmico: o engodo dos números. **Revista Espaço Acadêmico** - revista multidisciplinar -ISSN 1519-6186 (on-line), n. 100, ano IX, 2009.

SILVA JÚNIOR, J. R., LUCENA, C.; FERREIRA, L. R. As relações entre o ensino médio e a educação superior no Brasil: profissionalização e privatização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 839-856, jul.-set. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 dez. 2012.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SILVA, E. P. Estranhamento e Desumanização nas Relações de Trabalho na Instituição Universitária Pública. In: **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, número especial, p.223-238,ago.2010 -ISSN: 1676-2584.

SILVA JÚNIOR, J. R.. **Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã Editora, 2002.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V.. **Novas faces da Educação Superior no Brasil**. 2ª ed.rev. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, J. dos S. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90**. Campinas: Autores Associados, 2002.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. In: **Revista Educ. Soc.** [online]. 2008, vol.29, n.102, pp. 159-180.

UEL. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. **Iniciação Científica**, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/proppg/portal/numero-de-bolsas/iniciacao-cientifica>>. Acesso em 21 set. 2012.

UEL. **UEL em dados**. Universidade Estadual de Londrina, 2011.

UEL. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. Divisão de Iniciação Científica. Londrina, 2010.

VERHINE, R. Avaliação da CAPES: subsídios para a reformulação do modelo. In: MANCEBO, D.; SILVA JR., J.R.; OLIVEIRA, J. F. **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação o Brasil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.