



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA RODRIGUES FERREIRA

**O TRABALHO DO PROFESSOR JOVEM-DOCTOR NA PÓS-
GRADUAÇÃO**

Produção de conhecimento e discurso do professor

São Carlos - SP
2015

LUCIANA RODRIGUES FERREIRA

O TRABALHO DO PROFESSOR JOVEM-DOCTOR NA PÓS-GRADUAÇÃO
Produção de conhecimento e discurso do professor

Tese submetida à apreciação da Banca Examinadora com vistas à obtenção do Título de Doutor em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de Estado, Política e Formação Humana, da Universidade Federal de São Carlos.

Orientador: Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior

São Carlos - SP
2015

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

F383tp

Ferreira, Luciana Rodrigues.

O trabalho do professor jovem-doutor na pós-graduação :
Produção de conhecimento e discurso do professor /
Luciana Rodrigues Ferreira. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
207 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2015.

1. Professores. 2. Trabalho docente. 3. Política
educacional. 4. Pesquisa. 5. Produção de conhecimento. I.
Título.

CDD: 371.10092 (20^a)

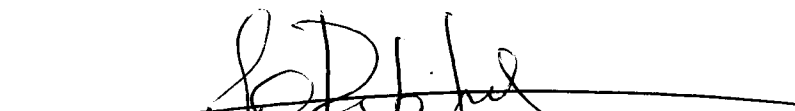


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

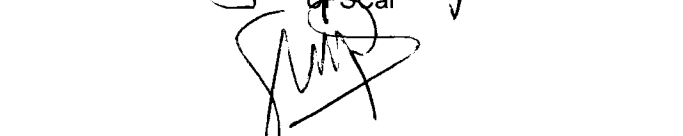
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Luciana Rodrigues Ferreira, realizada em 27/02/2015:



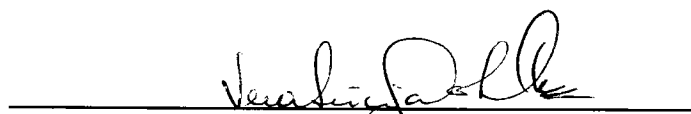
Prof. Dr. João dos Reis Silva Junior
UFSCar



Prof. Dr. Daniel Schugurenky
ASU



Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
UFSCar



Profa. Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves
UFPA



Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa
UFSCar

Dedico este trabalho aos meus pais, Laurinda e Expedito (in memoriam), por significarem minha força e meus exemplos de simplicidade e resiliência.

Aos meus filhos, Larah Vitória e Vitor Luiz, por estarem comigo sempre, por me acompanharem e entenderem a importância do doutorado em nossas vidas.

E, aos meus nove irmãos Ferreira: Edson, Elcio, Manoel, José Expedito, Raimundo, Maria de Nazaré, Maria do Socorro, João e Evaldo, importante parte de minha história.

AGRADECIMENTOS

Alguém me falou um dia, no decorrer desses anos, que esse momento não era somente por uma tese, pois um doutorado bem feito envolve a formação humana de um intelectual comprometido. Creio que meu esforço nesses anos, com duas crianças e residindo numa cidade distante de minhas origens (Belém, PA), tenha sido esse. O engajamento em um grupo que se reúne, que estuda, que debate, além das pesquisas – nacionais pela Rede Universitas/Br e regionais pelo GEPEFH –, propiciaram-me desenvolver esse trabalho nas condições objetivas possíveis, mas, sobretudo, por ter tido o privilégio de crescer, de aprender, de trocar experiências e superar os desafios. Por isso, a tese celebra uma parte de um grande processo, e foi parte do meu cotidiano e será parte de minha história, na qual agradeço:

A Deus, por suas bênçãos cotidianas;

À minha família, especialmente aos que se mudaram comigo para São Carlos, minhas sobrinhas Layana e Paula que aqui constituiu família com Andres e agora a pequena Laura, e minha irmã Nazaré com sua linda família, pelo aconchego e presença;

Ao Professor, orientador e amigo, João dos Reis Silva Júnior, pela sabedoria, cuidado com a formação humana e os ensinamentos;

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa em Economia Política da Educação, Estética e Formação Humana – GEPEFH/UFSCar, de 2011 a 2015, pelos vínculos de estudo, debates, companheirismo e amizade;

Aos professores da Linha: Estado, Política e Educação, por acreditarem em um campo de conhecimento necessário nos debates sobre Educação;

Ao CNPq, pela concessão de bolsa, que possibilitou o custeio deste estudo;

Ao professor Valdemar Sguissardi, que, com tanto zelo, participou do exame de Qualificação, agradeço as intervenções indispensáveis ao crescimento deste trabalho;

À professora Vera Jacob, minha orientadora de mestrado, por sua luta e perseverança em prol da educação pública superior, e por ser parte de minha formação, obrigada pelo comparecimento à Defesa;

Aos professores da banca que se propuseram a ler e debater meu trabalho, obrigada pela disponibilidade e contribuições;

As queridas Gisele e Luana, pela contribuição nas transcrições das entrevistas, sem as quais não teria a base empírica para a investigação;

A família Micali de Carvalho, pelo carinho, acolhimento aos meus filhos e alegria que sempre me receberam, especialmente ao Daniel Micali;

Aos meus vizinhos, Regina e Pedro; Cássia e Sandro, pelo afeto e amizade.

E a pessoas maravilhosas que a vida me presenteou: Emerson, Keila Luciana, Scheila, Daniela, Daniel Rivera, Patrícia, Elén, Erica, Julian, Fred; César; Fabíola; Maicon (*in memorian*). Muito Obrigada!

Privatizado

Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar. É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário. E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence.

(Bertolt Brecht, 1927)

RESUMO

A escolha do “trabalho de professores jovens-doutores”, como tema central desta tese, representa o estudo da autora acerca da produção científica e do cotidiano de trabalho de professores com menos de dez anos de formação doutoral, que podem desempenhar um perfil diferenciado e uma nova tendência na (re)produção de conhecimento. Tem por objetivo esta pesquisa compreender o discurso dos mais produtivos professores jovens-doutores da UFSCar, com bolsa Produtividade em Pesquisa, e vínculos em Programas de Pós-Graduação, sobre seu trabalho e produção de conhecimento. Para isso, identifica o processo de expansão na universidade pública, especialmente na pós-graduação, e suas influências no trabalho dos professores, no caso da UFSCar, analisando a produção acadêmica dos professores e seu posicionamento sobre o trabalho na universidade: ensino, pesquisas, pós-graduação e produção. Além de buscar entender de que forma o Estado, por meio das agências de fomento (CAPES e CNPQ), regulamenta, financia e direciona a produção de conhecimento e o trabalho do professor-pesquisador. Sob a Metodologia histórico-dialética, os dados expostos sobre a produção científica e os depoimentos dos professores foram fundamentais para análise a respeito do trabalho e da dinâmica apresentada sobre o cotidiano, exposto no discurso. Entre os resultados alcançados, pode-se considerar que os professores jovens-doutores apresentam pontos de interseção na prática universitária que nos levaram a desenhar um perfil sobre o trabalho desses professores, cuja adaptação a um modo de fazer ciência revela a contradição posta na universidade e o lugar cada vez menor dado ao intelectual da crítica. Concentrou-se, ao final, no exercício de reflexão acerca de duas dimensões contraditórias revelados no discurso: a paixão pelo trabalho docente e a pressão e estranhamento causados pelo mesmo. Constou que, no contexto de uma cooperação internacional, como estratégia para promover a formação de quadros de pesquisadores nas universidades e a alta produção de conhecimento se tornaram metas nas regulações dessas agências de fomento, claramente pautadas na velocidade necessária para acompanhar as mudanças tecnológicas mundiais, pelas quais o Brasil teria que, num enorme esforço, avançar, criando capacidades e competências em áreas estratégicas, por meio de pesquisas e pesquisadores, especialmente pelos jovens-doutores.

Palavras-Chave: Jovem-Doutor; Trabalho Docente; Políticas Educacionais; Pesquisa; Produção de Conhecimento.

ABSTRACT

The choosing of “work of young doctors professors” , as mean topic of this thesis, represents the author study about the scientific production and everyday work of professors with less than 10 years of doctoral experience, who are able to provide a differential profile in the knowledge transmission. The goal of this research is to understand the speech of the most productive young doctors professors of UFSCar, with the Productivity in Research scholarship, and linked with post-graduation programs, about their work and knowledge production. Therefore, the research identifies the process of public university expansion, especially in the post-graduation, and their influences in the professors work, in the case of UFSCar, analyzing the professors academic production and their opinion about the university work: teaching, researches, post-graduation and production. The research tries to understand in which way, the State, finally, through their promotion agencies (CAPES and CNPQ), regulates, supports and orientates the knowledge production and the work of the professor-researcher. The exposed data about the scientific production and professors testimonials were essential to the work analysis, and to the everyday dynamic presented. Among the presented results, can be considered that the young doctors professors presents intersection points in the university praxis, which leads us to design a profile about their work, whose adaptation to the way of make science reveals the contradiction imposed to the university and to the smaller and smaller place, given to the criticism intellectual. Finally, the exercise become to two contradictory speeches: the passion for the teaching work and the estrangement and pressure created for the work itself. It is clear that, in the context of the international cooperation, an strategy to promote the creation of research teams at the universities, and the high production of knowledge, have became goals in the regulation of those promotion agencies, clearly driven at the necessary speed to follow the world technological changes, and the reasons for which, Brazil should advance, being a big effort, creating capabilities and competences in strategical areas, through researches and researchers, specially young-doctors.

Key-Words: Young-doctor; Teaching Work; Educational Politics; Research; Knowledge Production.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 –	Número de Professores Jovens-Doutores da UFSCar, com Bolsa Produtividade em Pesquisa, nos editais, 2009 - 2012	32
Figura 1 –	Fazenda Trancham, futuras instalações da UFSCar, São Carlos, 1968	44
Gráfico 2 –	Distribuição de Professores da UFSCar, por titulação, 1998 – 2013.....	50
Gráfico 3 –	Evolução no número de técnicos administrativos da UFSCar, total em exercício, por grau de formação, 1998 a 2013	53
Gráfico 4 –	Distribuição de Professores, por titulação, UFSCar; UFMG; UNIFESP 1998 a 2013	60
Gráfico 5 –	Distribuição de Docentes da UFSCar, por instituição de formação doutoral, 2011	63
Gráfico 6 –	Distribuição de Docentes da UFSCar, por Instituição de formação pós-doutoral, 2011	64
Gráfico 7 –	Evolução no número de cursos de pós-graduação no Brasil, 1976 – 2013..	75
Gráfico 8 –	Divisão de docentes na Pós-Graduação, por status jurídico, Brasil. 2012 ..	77
Quadro 1 –	Organização da CAPES para Programas de Pós-Graduação, por colégios e grandes áreas, 2014	95
Figura 2 –	Reunião da Comissão nomeada pelo Presidente Eurico Gaspar Dutra para elaborar o projeto que resultou na lei de criação do CNPq, em Abril de 1949	101
Gráfico 9 –	CNPq. Total de bolsas-ano concedidas no país por grande área e modalidade, 2001 – 2013.....	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Brasil - número de matrículas da graduação* e pós-graduação e função docente, em IFES**, 1998 - 2013	23
Tabela 2 –	Estado de São Paulo - Totais de Cursos, Matrículas e Função Docente, Graduação e Pós-Graduação das IFES. 2012	31
Tabela 3 –	UFSCAR - Número de matrículas, graduação e pós-graduação. 1998 - 2013	47
Tabela 4 –	UFSCar - Ingresso de alunos por meio do Programa de Ações Afirmativas. 2009 - 2012	48
Tabela 5 –	UFSCar - Número de Programas de Pós-Graduação, por Campus e conceito na CAPES, e avaliações trienais de 1998 - 2013	66
Tabela 6 –	Brasil - Distribuição dos grupos de pesquisa, pesquisadores e doutores segundo a instituição, por número de grupos de pesquisa, 2010	68
Tabela 7 –	UFSCar - Resumo dos resultados dos Professores da UFSCar com solicitação de patentes. Agência de Inovação, 2009-2012	70
Tabela 8 –	Brasil - Evolução da educação superior pública - matrícula, funções docentes, técnicos administrativos e pós-graduação, 1998 – 2012	72
Tabela 9 –	Brasil. Evolução no número de docentes do Sistema Nacional de Pós-Graduação, stricto sensu, das Universidades Federais – por região. 1998 - 2012	78
Tabela 10 –	Brasil - Aspectos comparativos do sistema de pós-graduação. 1975 - 1985	88
Tabela 11 –	Tabela 11 – Brasil. Total do Orçamento da CAPES por itens de ação, valor executado, 2004, 2010, 2011 e 2013	99
Tabela 12 –	Brasil - Valor da renúncia fiscal do governo federal segundo as leis de incentivo à pesquisa, desenvolvimento e capacitação tecnológica. 1990-2013	107
Tabela 13 –	Brasil - Número de Projetos e Investimentos em Fomento à pesquisa pelo CNPq, por grande área de conhecimento, 2002; 2014	110
Tabela 14 –	Brasil - Percentual de artigos brasileiros publicados em periódicos científicos indexados pela Thomson/ISI, em relação ao mundo, por área do conhecimento, 2007 - 2009	112
Tabela 15 –	Brasil - Colocação Geral do Ranking Universitário Folha, por subindicadores. 2013	124

Tabela 16 – UFSCar - Identificação dos Jovens-Doutores com bolsa Produtividade em Pesquisa, por códigos de identificação, ano de doutorado, quantidade de pós-doutoramento e ingresso na UFSCar. Jan.2014	129
Tabela 17 – UFSCar - Histórico de formação acadêmica, Jovens-Doutores, por natureza de instituição e agências de fomento - bolsas, 2014	132
Tabela 18 – UFSCar – Vinculo em de Professores Jovens-Doutores com bolsa PQ, em Programas de Pós-Graduação, por conceito na CAPES, 2014	134
Tabela 19 – UFSCar - Histórico de produção intelectual dos professores jovens-doutores com Bolsa PQ, 2000-2013	136
Tabela 20 – UFSCar – Total de artigos em inglês publicados em periódicos indexados, por ‘grande área do conhecimento’, 2000 a 2013	140

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências.
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
ARENA	Aliança Renovadora Nacional.
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento.
BM	Banco Mundial.
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social.
BRICs	Grupo formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul.
CAAPE	Coordenadoria de Ações Afirmativas e outras Políticas de Equidade.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CAs	Comitês de Assessoramento.
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da SAÚDE.
CCET	Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia.
CC-FUFSCar	Conselho Curadores da Fundação UFSCar.
CNEM	Comissão Nacional Nuclear.
CCTS	Centro de Ciências e Tecnologia para Sustentabilidade.
CECH	Centro de Educação e Ciências Humanas.
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica.
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.
CHES	Center of Higher Education Studies.
CIM	Centro de Inovação Multidisciplinar do Departamento de Física.
CNI	Confederação Nacional da Indústria.
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
CRIA	Comissão de Relações Internacionais da ANDIFES.
CTC	Conselho Técnico Científico da CAPES.
DEMa	Departamento de Engenharia de Materiais.
EaD	Educação a distância.
EBTs	Empresas de Base Tecnológica.
EESC	Escola de Engenharia de São Carlos.

FADESP	Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa.
FAI/UFSCar	Fundação Institucional de Apoio Científico e Tecnológico.
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de Minas Gerais.
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador.
FGV	Fundação Getúlio Vargas.
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos.
FMI	Fundo Monetário Internacional.
FS	Fundos Setoriais.
FUFSCar	Fundação Universidade Federal de São Carlos.
FUNAI	Fundação Nacional do Índio.
FUNDEP	Fundação de desenvolvimento da pesquisa.
FUNTEC	Desenvolvimento Técnico e Científico
GATS	Acordo Geral de Comércio e Serviço.
GeoCAPES	sítio de dados da CAPES - é uma ferramenta georreferencial de dados, que pode ser definida como uma base de dados que consiste em referenciar informações de acordo com sua localização geográfica.
GEPEFH	Grupo de Economia Política da Educação, Estética e Formação Humana.
GEPES	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior.
GPIs	Grupos Predominantemente Industriais.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços.
ICT	Instituições Científicas e Tecnológicas Privadas.
ICTs	Instituições de Ciência e Tecnologia.
IED	Investimento Estrangeiro Direto.
IES	Instituições de Educação Superior.
IFES	Instituições Federais de Educação Superior.
IFQSC/USP	Instituto de Física e Química de São Carlos.
IME	Instituto Militar de Engenharia.
IMPA	Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

INOVA	Incubadora de empresas de base tecnológica.
Inovatec	Centro de Empreendedorismo e Inovação do Departamento de Ciência da Computação.
INPI	Instituto Nacional de Propriedade Industrial.
INT	Instituto Nacional de Tecnologia.
IPITs	Instituições Privadas de Inovação Tecnológica.
ISI	Science Citation Index
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LIT	Lei de Inovação Tecnológica.
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal.
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado.
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia.
MCTI	Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação.
MEC	Ministério da Educação.
NAFSA	Associação de Educadores Internacionais.
NITTs	Núcleos de Inovação e Transferência de Tecnologia.
NRI	Núcleo de Relações Institucionais e Desenvolvimento de Oportunidades.
PBEXT	Programa de Bolsas de Extensão.
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional.
PI	Produção Intelectual.
PICD	Programa Institucional de Capacitação de Docentes.
PMDE	Programa Mestres e Doutores na Empresa.
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca na Escola.
PNB	Plano Nacional de Desenvolvimento.
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação.
PPAG	Plano Plurianual de Ação Governamental.
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação.
PPG-ERN	Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais.
PPP	Parcerias Público-Privadas.
PQ	Produtividade e Pesquisa.
PROCAD	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica.

PROCAPIES	Instituições de Ensino Superior.
PROINFRA	Programa de Infraestrutura para Pesquisa.
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.
PT	Partido dos Trabalhadores.
PUC	Pontifícia Universidade Católica.
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.
SBPMat	Sociedade Brasileira de Pesquisa em Materiais.
SEDE	Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico.
SIMI	Sistema Mineiro de Inovação.
SRInter	Secretaria Geral de Relações Internacionais.
T&I	Tecnologia e Inovação.
THE	Times Higher Education.
TIB	Tecnologia Industrial Básica.
UAB	Universidade Aberta do Brasil.
UDN	União Democrática Nacional.
UEL	Universidade Estadual de Londrina.
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo.
UFF	Universidade Federal Fluminense.
UFG	Universidade Federal de Goiás.
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora.
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais.
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
UFPA	Universidade Federal do Pará.
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco.
UFPR	Universidade Federal do Paraná.
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro.
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina.
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos.
UFU	Universidade Federal de Uberlândia.
UFV	Universidade Federal de Viçosa.
UnB	Universidade de Brasília.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNESP	Universidade Estadual Paulista.
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas.
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo.
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba.
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
US	United States of America.
USAID	United States Agency for International Development.
USP	Universidade de São Paulo.
SEMESP	Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino superior no Estado de São Paulo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I	
A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS NO PERÍODO DE EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: PÓS-GRADUAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	37
1.1 – Breve história sobre a criação da Universidade Federal de São Carlos	39
1.2 – A expansão: o Reuni e as Ações Afirmativas	45
1.3 – A qualificação docente na UFSCar: pesquisa e formação	55
1.4 – Pós-Graduação na UFSCar: os pesquisadores e a produção de conhecimento	64
1.5–A UFSCar não é um caso isolado: o processo de expansão na pós-graduação do Brasil	72
CAPÍTULO II	
A REGULAÇÃO E O FINANCIAMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: O PAPEL DA CAPES E DO CNPQ NO TRABALHO DO PROFESSOR	80
2.1– A CAPES: da regulação da pós-graduação à avaliação do trabalho docente	82
2.2 – CNPq: a política de financiamento para um novo perfil de professor pesquisador.	100
2.3 – O redimensionamento do Brasil rumo à inserção internacional e à produção de conhecimento.	113
CAPÍTULO III	
OS PROFESSORES JOVENS-DOCTORES: O QUE DIZEM SOBRE SEU TRABALHO?	127
3.1 – Os Professores “Jovens-doutores” e a produção acadêmica.	128
3.2 – A trajetória dos professores jovens-doutores e o lugar da pesquisa	142
3.3 – O discurso dos professores sobre a pós-graduação e o papel da CAPES	150
3.4 – Trabalho e cotidiano do professor jovem-doutor: sob “pressão” e intensificação.	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
O TRABALHO DO PROFESSOR PESQUISADOR JOVEM-DOCTOR	168
REFERÊNCIAS	182
APÊNDICE	200
ANEXOS	202

INTRODUÇÃO

O objetivo deste relatório de pesquisa é apresentar, de forma sistemática, o estudo sobre o ‘trabalho de professores jovens doutores’, a partir do contexto de trabalho na universidade pública e das práticas cotidianas na produção de conhecimento, investigação cuja origem foi marcada por dois movimentos interligados. O primeiro se refere aos estudos e pesquisas precedentes, especialmente sobre a questão “trabalho docente”. E o segundo, ao movimento resultante das políticas educacionais para as Instituições de Ensino Superior (IFES), que propiciaram mudanças na estrutura da universidade e nas relações entre os pares.

No primeiro movimento, podem-se destacar alguns estudos determinantes. O primeiro foi o de mestrado, defendido em 2010, e intitulado: *‘O Público e o Privado nas Universidades Públicas: análise da fundação de apoio privada FADESP no gerenciamento dos recursos para a UFPA (2004 a 2008)’* (FERREIRA, 2010), que, embora não tivesse como objeto o trabalho do professor, trouxe, ao final, diversas indagações sobre o assunto. Este estudo investigou a relação de parceria e financiamento entre o público e o privado, estabelecida entre as universidades públicas federais e as Fundações de Apoio (FAP) no processo de gerenciamento dos recursos, tendo como campo de pesquisa a relação entre a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP).

Nele, evidenciou-se uma evolução crescente na captação de recursos pela universidade via FADESP, apresentando um crescimento de 532,1% de 2004 a 2008, quando passa de um total de R\$ 62.862.325 (sessenta e dois milhões, oitocentos e sessenta e dois mil e trezentos e vinte cinco reais) para R\$ 397.400.083 (trezentos e noventa e sete milhões, quatrocentos mil e oitenta e três reais) de recursos gerenciados (FERREIRA, 2010, p. 132), especialmente relacionados a projetos de pesquisa, prestação de serviços e extensão.

E, justamente, nesse momento se identificou o papel significativo do professor-pesquisador, como captador e empreendedor em pesquisas, cuja participação foi determinante em todos os projetos de convênios analisados. Eles ampliaram a capacidade da instituição em convênios e parcerias com entes públicos e privados e agências de fomento nacionais e internacionais, fato que suscitou questionamentos sobre o sentido do trabalho do professor-pesquisador na universidade pública e levou a pensar sobre os motivos que impulsionavam o professor-pesquisador a trabalhar cada vez mais em busca de financiamentos e publicações (questões não abordadas à época pela necessidade de se ater ao objeto da dissertação).

Ao mesmo tempo, o estudo sobre *o Estado*¹ e sua forma de intervenção em prol do capital marca o início de um longo período, ainda em curso, de estudos e críticas sobre as políticas públicas educacionais, nacionais e internacionais, que interferem na formação e nas condições de trabalho de toda ordem, partindo daí a crítica sobre a própria profissão docente, além da abordagem acerca dos elementos sócio-históricos que possibilitaram produzir questões investigativas no campo da universidade pública.

Desde então, buscou-se realizar uma pesquisa de tese que tivesse, como pano de fundo, questões sobre o trabalho docente na universidade pública. Vale ressaltar que este campo apresenta estudos extensos, desde pesquisas em redes integradas², a teses³ e dissertações⁴ voltadas para temas como: intensificação do trabalho docente, precarização das relações de trabalho, identidade social, saúde docente, produção de conhecimento, internacionalização, entre outros, que, no âmbito das políticas educacionais, revelam a complexidade das condições de trabalho e os significados desse trabalho para o próprio sujeito.

Destaca-se, entre os grupos que estudam o trabalho docente e o debatem, o Grupo de Economia Política e Formação Humana (GEPEFH/UFSCar), o qual investiga a “cultura da universidade pública brasileira, o trabalho dos produtores desta instituição e sua contribuição para a formação humana”. (GEPEFH, 2013, s/p)

Seu líder, professor-pesquisador Dr. João dos Reis Silva Júnior, com mais de duas décadas de investigação sobre as políticas de educação superior e mudanças nas instituições republicanas em decorrência da Reforma do Estado, observa a reconfiguração dos fundamentos da economia, cujos questionamentos foram realizados sobre os fatos em andamento, face à densidade histórica incorporada ao campo de pesquisa.

¹ O início da trajetória na pós-graduação é marcado pela participação, desde 2007, no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES/UFPA), coordenado pela professora Dr.^a Vera Lúcia Jacob Chaves. O grupo reunia-se regularmente em debates e ‘rodas de conversa’ sobre temas relacionados às universidades públicas, a políticas educacionais, financiamento na educação superior e Reforma do Estado. (GEPES, 2013)

² Nesse sentido, destaca-se a articulação nacional da Rede Universitas/Br, vinculada ao Grupo de Trabalho de Políticas da Educação Superior (GT-11/ANPEd), e, dentre as publicações resultantes de trabalhos de pesquisadores, cita-se alguns exemplos: Mancebo e Fávero (2004); Bosi (2007); Chavez (2008); Sguissardi e Silva Júnior (2009); Maués (2010); Mancebo (2010; 2013); Lima (2011); Silva Júnior (2011) e; Mancebo e Silva Júnior (2012).

³ Cf.: Lemos (2005); Lancillotti (2008); Guimarães (2014).

⁴ Cf.: Silva (2005); Vicentini (2006); Dantas (2006); Sagrillo (2009).

Nos estudos, o grupo observou uma nova realização no plano institucional das universidades públicas, principalmente a partir de meados dos anos de 1990 e início dos 2000, nos quais o cotidiano da universidade produziu elementos concretos da objetivação das reformas ocorridas no Estado. Ao tempo em que o Grupo avançava nas análises sobre a realidade posta, colocou-se como meta entender a objetivação dessas formulações no Estado, na universidade pública e no trabalho do professor. A pesquisa, iniciada em 2006⁵, “[...] buscava, na objetivação das políticas para a universidade pública, responder às indagações sobre a mudança da cultura da universidade pública e do trabalho do professor desta instituição”, tendo como resultado o livro *Trabalho Intensificado nas Federais – pós-graduação e produtivismo acadêmico* (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009), já na 3ª reimpressão (2011).

Tratava-se de uma pesquisa com 49 professores-pesquisadores de carreira consolidada – com vínculo na universidade entre 20 a 30 anos de docência –, vinculados a uma das sete Instituições Federais Ensino Superior (IFES) públicas selecionadas⁶ da região Sudeste. O fato é que, nesta obra, os autores revelaram “[...] um cotidiano docente próximo de algo aparentado com a negação da condição humana, posto que o sofrimento, o adoecimento e a alienação constituíram-se na regra e não na exceção entre muitos dos entrevistados” (SILVA JÚNIOR, 2013, s/p).

Sguissardi e Silva Júnior (2009) fazem, no estudo citado, o neologismo “*produtivismo acadêmico*” ter todo o sentido na compreensão do cotidiano, o qual:

[...] consiste em produzir a materialidade institucional para o que se chama produtivismo acadêmico em suas múltiplas formas de concretização: da produção de muitos artigos, capítulos de livros e livros, mas de forma mais acentuada na relação direta com o mercado. Esta ideologia do produtivismo acadêmico origina-se do Estado, com mediação da CAPES e do CNPq, acrescidos da FINEP e do BNDES, entre outros. O produtivismo acadêmico assume sua forma mais acabada e objetivada no Currículo Lattes (CV-Lattes). O Currículo Lattes consiste no portfólio de muitos doutores, formados depois de implantado o novo Modelo CAPES de Avaliação, em 1996-1997, a correrem atrás de pós-doutoramentos, de publicações, de

⁵ Trata-se da Pesquisa sob o título: Mercantilização da Esfera Pública e Universidade Nova Identidade Universitária e Trabalho Docente das IFES da região Sudeste, financiada pela FAPESP (Processo n. 2004/07559-4), realizada no período de 2006 a 2008, coordenada pelo Professor Valdemar Sguissardi.

⁶ As sete IFES do Sudeste são: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

bolsas de produtividade, de participação em congressos bem classificados academicamente, isto no objetivo de fazer caminhar a “nova universidade”, sem saberem bem para onde ela caminha. (SGUISSARDI, SILVA JÚNIOR, 2009, p. 45).

Nessa percepção, observa-se o professor universitário concursado para o exercício da docência, pesquisa e extensão, “[...] compelido à complementação salarial e à ideologia” *produtivista*, a qual se coloca para os autores como “um dos pilares centrais da cultura da instituição universitária.” (SGUISSARDI, SILVA JÚNIOR, 2009, p. 44). Os autores afirmam que o trabalho do professor converteu-se em sua droga cotidiana, sua paixão. “Muitos trabalhos ou “obrigações” de ofício, [são] tomados messianicamente como missão” (idem).

A partir deste trabalho, e, diante de uma pesquisa que trouxe para o debate o mal-estar do próprio cotidiano, o professor Silva Júnior apresentou a intrigante questão: se a universidade pública brasileira corresponde ao referido diagnóstico, por que os professores continuam na universidade pública? Tal indagação deu origem à pesquisa *Significados do trabalho do professor da universidade pública* (SILVA JÚNIOR *et al.*, 2011) que manteve o mesmo campo empírico da anterior, mas com foco em professores em meados de carreira ou prestes à aposentadoria.

Observaram, mais uma vez, que o produtivismo acadêmico e a precarização nas relações de trabalho na universidade pública estão estreitamente ligados à produção de conhecimento, viabilizada pelas políticas de financiamento e avaliação na pós-graduação, particularmente orientadas pelas novas regulamentações, a partir de 1997, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁷.

Nesta última pesquisa, da qual fiz parte (SILVA JÚNIOR *et al.*, 2011), apresenta-se, ao final, uma questão para debate que ficou como sugestão para estudos posteriores: como muitos doutores recém-formados, que podem ter vivenciado desde sua formação o ‘mal-estar’

⁷ A partir da Portaria n. 2.264, de 19 de dezembro de 1997, a CAPES passa a avaliar não mais bianualmente, mas trienalmente, conforme determina seu § 2º: “A CAPES apresentará trienalmente os relatórios da avaliação”, a partir de 1998, “abrangendo todos os cursos que possuírem alunos matriculados no primeiro ano do triênio avaliado” (MEC, 1997), atribuindo nota aos cursos de pós-graduação a partir deste período. Assim, a ‘Avaliação dos Programas de Pós-Graduação’ compreende “a realização do acompanhamento anual e da avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação, SNPG. Os resultados desse processo, expressos pela atribuição de uma nota na escala de ‘1’ a ‘7’ fundamentam a deliberação CNE/MEC sobre quais cursos obterão a renovação de “reconhecimento”, no triênio subsequente”. (CAPES, 2012, s/p)

reiterado nos relatos das pesquisas citadas, vivem sua carreira docente na universidade pública?

Agregado à empiria demonstrada nos estudos citados e às questões em debate sobre o trabalho do professor, têm-se o segundo movimento, que acontece em decorrência das políticas educacionais que visam a mudanças estruturais na própria universidade e podem alterar toda cultura na produção de conhecimento e na relação do professor com seu trabalho. Dentre as políticas atuais para a educação superior pública e pós-graduação, podem-se destacar o processo de expansão, o financiamento das pesquisas e a regulação da pós-graduação.

A seguir, tem-se como exemplo o fator ‘expansão’, relacionado às matrículas, na graduação e na pós-graduação, e ao número de docentes em exercício, tendo como referência o último ano de cada governo, desde Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1998; 1999 – 2002); Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2006; 2007 – 2010), a Dilma Rousseff (2011-2013). Neste caso, deixamos os dois anos de governo como base.

Tabela 1 – Brasil - número de matrículas da graduação* e pós-graduação e função docente, em IFES, 1998-2013**

Ano	Matrículas - Graduação				Matrículas na Pós-Graduação				Docentes (em exercício)			
	Presencial		EaD		Mestrado + MP		Doutorado		Graduação		Pós-Graduação (M e D)	
1998	408.640	Δ%	...	Δ%	25.455	Δ%	26.697	Δ%	45.624	Δ%	14.275	Δ%
2002	531.634	30,1	...	...	33.752	32,6	37.728	41,3	45.907	0,6	33.011	131,3
2006	589.821	10,9	16.137	...	42.240	25,1	46.572	23,4	54.560	18,8	47.571	44,1
2010	833.934	41,4	104.722	549,0	58.815	39,2	64.588	38,7	78.608	44,1	60.038	26,2
2012	985.202	18,1	102.211	-2,4	70.411	19,7	79.478	23,1	90.416	15,0	71.507	19,1
2013	1.045.507	6,1	92.344	-9,7	-	-	-	-	95.194	5,3	-	-
Δ% 1998 / 2012 -2013***	155,9	...	472,3		176,6	...	197,7		108,6	...	400,9	...

Fontes: INEP (1999; 2003; 2007; 2011; 2013; 2014); GEOCAPES. Elaboração própria.

Notas: * Os dados da matrícula nos cursos a distância (EaD) só constam nas sinopses estatísticas do INEP a partir de 2005; ** Os dados de graduação conferem às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), os dados de pós-graduação às Instituições de Ensino Superior (IES); *** A variação corresponde de 1998 a 2012 em relação à pós-graduação, pois os dados do último ano base é 2012, disponível no GEOCAPES (Acesso em: 14 nov. 2014); a graduação se refere à variação 1998 a 2013, como último ano base, por meio das sinopses estatísticas do INEP (Acesso em: 10 nov. 2014).

Legenda: EaD =Educação a Distância; MP =Mestrado Profissional; M= Mestrado; D=Doutorado.

Pode-se observar que, no período de Cardoso, entre 1998 e 2002, o aumento no número de professores em exercício não chega a 1%, demonstrando, principalmente, a estagnação de concursos e contratações, embora se apresente em 73% nos cursos de

graduação. Constatase, ainda, um aumento considerável de 131% no número de professores na pós-graduação, o que não significa novos concursos, mas novos vínculos de professores concursados a Programas de pós-graduação, o que indica que este período, de 1998 a 2002, foi de qualificação profissional, em mestrados e doutorados, para o quadro existente nas IFES.

Se não se observaram consideráveis contratações, mas havendo um aumento no número de matrículas (graduação, 30%; mestrado, 32%; e doutorado, 41%), é possível inferir que quem assumiu tal expansão foram os professores do quadro funcional da instituição, já indicando uma intensificação do trabalho e a necessidade de, cada vez mais, se obter qualificação para o exercício da carreira.

Em 2010, final do segundo mandato de Lula da Silva, observa-se uma ‘explosão’ no número de matrículas. A graduação chega a 41%, mas a recente criação, em 2005, dos cursos a distância aumenta em mais de 500% em cinco anos, passando de 13 mil matriculados para mais de 104 mil, em 2010. A contratação de professores, com 44,1%, se reflete também na contínua expansão de professores vinculados à pós-graduação (26%), e no número de matrículas (39% no mestrado e 38,7% no doutorado).

Observa-se que, em 2012 e 2013, a movimentação continua, mas em percentuais bem menores, até negativos, como o caso da EaD (-2,4% em 2012 e -9% em 2013), fatores ligados à estrutura de ensino, ao acesso e permanência dos alunos. As condições de trabalho docente e tutores dessa modalidade podem explicar este fato de declinação (MONTE, 2010; MARTINS, 2014).

O maior crescimento no número de professores, entre os governos de Cardoso e Dilma Rousseff, é evidenciado a partir de 2007, último mandato do governo de Lula da Silva, mais especificamente em 2008, com a implementação do Programa de Reestruturação e Expansão da Universidade Pública (REUNI)⁸, que contou com adesão de 53 (cinquenta e três) universidades federais, as quais apresentaram projetos de apoio e pactuaram um montante de cargos e uma reestruturação da universidade pública como um todo: graduação, pós-graduação e infraestrutura.

No projeto inicial, previam-se 3.459 novas vagas, sendo: 1.821 destinadas aos docentes e 1.638 para técnicos (MEC/SESU, 2009, p. 8). Ao identificar, porém, os dados de

⁸ Instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, teve seu início de implantação em 2008 com conclusão inicialmente prevista para 2012 e integrou as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tem como principal objetivo ampliar o acesso, a permanência e a expansão física, acadêmica e pedagógica da educação federal superior. (MEC/SESU, 2009)

evolução de 2008 a 2012, observa-se que o número é muito maior: mais de 28 mil professores (INEP, 2009; 2013). Todo o contexto deste Programa⁹, agregado às políticas de financiamento de pesquisas, à carreira docente e à avaliação da educação superior (graduação e pós-graduação), faz parte de um conjunto de políticas de Estado que mudou toda a cultura da universidade, especialmente, em dois eixos:

Em acréscimo ao que fora dito pelo professor Gilbert Achar, enfatizamos dois eixos que constituem a universidade pública brasileira: 1) a mercantilização do conhecimento e a 2) a certificação em massa por meio do *Programa de Reestruturação e Expansão da Universidade Pública* (REUNI), da *Educação a Distância* (EaD), cuja secretaria, com grande orçamento, foi estruturada no mesmo ano em que se iniciou a reforma do aparelho do Estado (1995) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que tornam a instituição universitária pública (como na “profecia weberiana”) uma universidade profissionalizada semelhante à universidade dos Estados Unidos da América e selam a possibilidade do debate e da crítica, fundamental à educação. (SILVA JÚNIOR; FERREIRA; KATO, 2012, p. 28).

Vale ressaltar que, de 1976 a 1990, a evolução da pós-graduação não é significativa (11% no mestrado e 6% do doutorado) (MEC; CAPES, 2004c, p. 196). O diferencial no processo de expansão se dá a partir de 1995, quando se inicia a Reforma do Estado; em 1996, quando foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – e, em 1998, com aceleração no ritmo de crescimento, verificando-se, também, a criação dos mestrados profissionais – regulamentados por meio da Portaria n. 80, de 16 de dezembro de 1998 – e a reestruturação no processo de avaliação da CAPES, como citamos anteriormente, e a qual será foco de estudo no decorrer da tese.

Observa-se, contudo, que, embora o cenário colocado para os professores-pesquisadores no país tenha se alterado consideravelmente desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), alcançou maior expressão no governo Lula da Silva (2003-2010). Desta forma, na medida em que as políticas apresentadas iam se implementando no âmbito da universidade (2º movimento) e os estudos sobre trabalho docente se desenvolvendo (1º movimento), na ordem dos acontecimentos, observava-se que a última questão exposta por Silva Júnior (2011), citada anteriormente, tinha todo o sentido, quando se referia aos recém-doutores que, formados sob novos paradigmas de produção acadêmica e avaliação de

⁹ Existem vários trabalhos, dissertações, teses e pesquisas de grupo, que investigam o Reuni, em estudos de caso que se desdobram desde sua constituição, desenvolvimento e impactos. Cf.: Lima (2009); Medeiros (2012); Teixeira (2013).

desempenho (regulado pela CAPES), são o futuro da universidade e têm todas condições de imprimir uma nova cultura no cotidiano de trabalho, a qual pode ou não traçar novos rumos para a produção de conhecimento, negando ou aceitando o ‘mal-estar’ do cotidiano e a ideologia produtivista, possivelmente fomentada pelas ações de governo e, em muitos casos, relatados pelas pesquisas anteriormente citadas. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009; SILVA JUNIOR *et al.*, 2011; SILVA JÚNIOR *et al.*, 2014)

A estes recém doutores, denominou-se de professores *jovens-doutores*, para referenciar aqueles que se titularam e seguiram a carreira de docente pesquisador na última década, justamente, marcada pelo processo de mudança da pós-graduação, a qual consolida um novo processo de avaliação dos Programas de Pós-Graduação, em 1998, quando são iniciados períodos trienais de avaliação (1998-2000; 2001-2003; 2004-2006; 2007-2009; 2010-2012). Por entender que toda política necessita de um processo de implementação e maturação de um novo ordenamento, 2004 marca o início do terceiro triênio de avaliação, tempo em que todos os Programas se ajustariam, em tese, às novas regras de produção e de coleta de dados¹⁰, sendo o ano referencial para esse estudo.

Passou a se observar, a partir do contexto apresentado, que os jovens-doutores se tornaram um ponto importante para as políticas de educação superior no país, justificadas por dois pontos chaves:

1) Pela necessidade de aumento qualificado de professores doutores universitários, especialmente, para atender às metas de expansão da Educação Superior, atingindo, assim, os objetivos do PNE e Reuni. Objetivo também ressaltado no IV Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), de 2005 a 2010, como primeiro PNPG a tratar do tema “expansão” de forma mais ampla, o qual apresenta dentre seus objetivos:

O Plano tem como um dos seus objetivos fundamentais uma expansão do sistema de pós-graduação que leve a expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema de ensino superior do país, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial. (MEC; CAPES, 2004d, p. 9).

¹⁰ A coleta de dados serve, principalmente, para avaliação dos programas de pós-graduação e, ainda, para a um acervo de informações, chamado de “memória da pós-graduação”, referente a todo Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG. Em março de 2014, a CAPES implementou um sistema integrado de coleta online, desenvolvido pela Superintendência de Informática (Sinfo) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 2012 e adaptado pela CAPES para “disponibilizar em tempo real e com muito mais transparência as informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica”. (CAPES, 2014, p. 7)

Prova disso é que, embora se expresse uma contínua expansão da pós-graduação na década de 1990, o aumento significativo se dá a partir de 2008, conforme demonstramos, e, apesar de o número de professores ter aumentado 108% (1998-2012, ver tabela 1) em pouco mais de uma década, o de professores que se vincularam a Programas de Pós-Graduação evoluiu mais de 400% no mesmo período.

Este fato nos leva a inferir que a inserção de docentes na pós-graduação foi intensa, especialmente pelos ‘novos’ docentes contratados, pois temos como exemplo os jovens-doutores desta pesquisa, dentre os quais, 85% entraram na pós-graduação no primeiro ano de concursado. Os demais, que não se vincularam a nenhum Programa de pós-graduação no mesmo ano do concurso, citaram um entre três motivos: a) não se encontravam em departamento com Programa de pós-graduação em sua área; b) tiveram que elaborar e organizar um Programa de pós-graduação na área ou departamento; e, c) entraram num departamento bastante concorrido com Programa de Nota 6 ou 7 e tiveram que esperar e trabalhar muito para ter currículo condizente com os critérios estabelecidos (dados compilados das entrevistas e do currículo lattes).

Se tais motivos se reproduziram nas demais universidades do Brasil, justificariam o aumento no número de docentes na pós-graduação e a criação, entre 2000 e 2012, de 925 cursos de doutorado e 1.662, de mestrado. (GEOCAPES, 2000; 2012)

2) Os professores jovens-doutores são foco de políticas de pesquisa, geralmente relacionadas a bolsas e ‘Programas de Recém Doutores’, concursados em Universidades Federais e com menos de 5 anos de formação doutoral. Tem-se, como exemplo, o ‘Programa Recém Doutor’ na UFSCar, iniciado em 2004, sob responsabilidade da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa¹¹, com o objetivo de “[...] apoiar o recém doutor visando o auxílio ao desenvolvimento da pesquisa emergente na Universidade.” (UFSCar, 2004, p. 1)

Outro exemplo é o ‘Programa Recém-Contratados da Universidade Federal de Minas Gerais’ (UFMG), que, por meio da concessão de recursos financeiros, auxilia recém-doutores, recentemente concursados, no desenvolvimento de projetos de pesquisa, objetivando: “Contribuir para o engajamento em pesquisa de doutores recém-contratados da UFMG; Fortalecer e ampliar a pesquisa na UFMG, considerando a expansão do quadro docente”, e ainda, “Estimular doutores recém-contratados a apresentar proposta pleiteando financiamento

¹¹ Cf.: <www.propg.ufscar.br>.

junto às agências de fomento FAPEMIG [Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de Minas Gerais] e CNPq”. (UFMG, 2014, s/p)

Tem-se, ainda, o Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD), criado pela Portaria Interministerial n. 20, de 27 de abril de 2007, em ação conjunta com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), órgãos do Ministério da Ciência e Tecnologia, com intuito de apoiar recém-doutores, ainda não concursados, e financiá-los em áreas estratégicas de pesquisa relacionadas à política industrial, tecnológica e de comércio:

Art. 5º - Para a execução do PNPD, as agências federais mencionadas convocarão, por edital conjunto, instituições de ensino superior, centros de pesquisa, programas de pós-graduação e empresas da área tecnológica para apresentar projetos de pesquisa, visando à concessão de bolsas de pós-doutorado *a candidatos titulados nos últimos cinco anos* e que estejam vinculados ou aceitem se vincular aos projetos apresentados ao edital, tendo prioridade os projetos que envolvam a interação universidade/centro de pesquisa-empresa e/ou de formação de pós-graduandos, prevendo-se também a concessão de recursos de custeio aos mesmos. (MEC; MCT, 2007, p. 1, grifo nosso).

Os dois pontos citados demonstram que a Universidade e as agências de fomento à pesquisa, como CAPES, CNPq e FINEP, não só consideram os jovens doutores como *potência* no âmbito da pesquisa como também apregoam que devem ser absorvidos, concursados ou não, com carga horária integral por universidades (e conseqüentemente, grupos de pesquisa), centros/institutos de pesquisas e empresas, especialmente nas áreas tecnológicas (MEC; MCT, 2007) e, além disso, incentivados à alta produção, com bolsas em pesquisa.

Um exemplo de bolsa relacionada à produção científica é a chamada Bolsa Produtividade em Pesquisa (Bolsa PQ), que é “destinada aos pesquisadores que se destaquem entre seus pares, valorizando sua produção científica segundo critérios normativos, estabelecidos pelo CNPq, e específicos, pelos Comitês de Assessoramento (CA)” (CNPq, 2014, p. 1). Vale ressaltar que:

A classificação, o enquadramento e a progressão do bolsista de Produtividade em Pesquisa, por categoria e nível, bem como as recomendações de rebaixamento de nível e/ou exclusão do sistema, são atribuições dos Comitês de Assessoramento. Os critérios adotados pelos CAs para atender o item acima serão revistos a cada 3 (três) anos, *contemplam: a) produção científica do candidato; b) formação de recursos humanos em*

nível de Pós-Graduação; c) contribuição científica e tecnológica e para inovação; d) coordenação ou participação principal em projetos de pesquisa; e e) participação em atividades editoriais e de gestão científica e administração de instituições e núcleos de excelência científica e tecnológica. (CNPq, 2014, p. 1, grifo nosso).

A partir da avaliação do currículo do pesquisador sob os critérios citados de produção científica, atuação na pós-graduação e desenvolvimento de pesquisa, o pesquisador é classificado em determinada categoria/nível¹², com diferentes prazos de duração¹³, além do status de ‘pesquisador reconhecidamente produtivo’ na universidade.

Na UFSCar, por exemplo, dos 973 professores doutores (UFSCar, 2013b), 30,5% (297 professores) são jovens-doutores, com formação doutoral a partir de 2004. Destes, apenas 9% foram contemplados com ‘Bolsa PQ’. Deste fato, e, diante de todo contexto apresentado sobre as universidades públicas, emerge a seguinte **questão**: o que dizem os professores jovens-doutores da UFSCar, com bolsa Produtividade em Pesquisa e com vínculo em Programas de Pós-Graduação, sobre seu trabalho e a produção de conhecimento? A partir das falas e dos dados, pode-se elaborar um perfil sobre o trabalho desses professores pesquisadores em relação à atual conjuntura do trabalho na pós-graduação, com a expansão, a regulação e o financiamento de pesquisas?

¹² Divide-se em duas categorias: Pesquisador 1: 8 (oito) anos, no mínimo, de doutorado por ocasião da implementação da bolsa; - Pesquisador 2: 3 (três) anos, no mínimo, de doutorado por ocasião da implementação da bolsa. Por nível, somente na categoria 1, na qual o pesquisador será enquadrado em quatro diferentes níveis (A, B, C ou D), com base comparativa entre os seus pares e nos dados dos últimos 10 (dez) anos, entre eles o que demonstre capacidade de formação contínua de recursos humanos. “A diferenciação entre os níveis A, B, C e D é baseada nos critérios de seleção citados com pesos específicos para cada item avaliado, e em outros que cada CA julgar importantes para a área de pesquisa, devendo no todo privilegiar a qualidade e o conjunto da obra do pesquisador. Para os níveis C e B, além de uma crescente contribuição à formação de recursos humanos e à produção de ciência e tecnologia, será avaliada a contribuição na organização de grupos de pesquisa e programas de graduação e pós-graduação de sua instituição. Destes pesquisadores, espera-se que participem de forma significativa em atividades de pesquisa em suas instituições e, no caso dos pesquisadores B, em órgãos de fomento à pesquisa. O nível A é reservado a candidatos que tenham mostrado excelência continuada na produção científica e na formação de recursos humanos, e que liderem grupos de pesquisa consolidados. O perfil deste nível de pesquisador deve, na maior parte dos casos, extrapolar os aspectos unicamente de produtividade para incluir aspectos adicionais que mostrem uma significativa liderança dentro da sua área de pesquisa no Brasil e capacidade de explorar novas fronteiras científicas em projetos de risco. Para a categoria 2, em que não há especificação de nível, será avaliada a produtividade do pesquisador, com ênfase nos trabalhos publicados e orientações, ambos referentes aos últimos 5 (cinco) anos”. (CNPq, 2014, p. 2)

¹³ “[...] categoria/nível 1A é de 60 (sessenta) meses; 1B, 1C e 1D é de 48 (quarenta e oito) meses; e categoria 2 é de 36 (trinta e seis meses)” (CNPq, 2014, p. 3); com benefícios financeiros mensais pagos de acordo com o enquadramento do pesquisador (categoria/nível)

Tais questões têm como **objetivos**: **a)** identificar as mudanças na Universidade Federal de São Carlos, especialmente na última década, com o processo de expansão na pós-graduação e inovação (pesquisas), bem como o processo de expansão no Brasil; **b)** analisar o processo de regulação da pós-graduação e financiamento das pesquisas, por meio das agências CAPES e CNPq, para compreender como interferem no trabalho do professor pesquisador; **c)** compreender a anuência do Estado para as políticas de ciência, tecnologia e inovação, o redimensionamento do Brasil à inserção internacional; **d)** investigar sobre a produção acadêmica dos professores jovens-doutores; **e)** refletir sobre o discurso do trabalho na universidade e pós-graduação, nas pesquisas e financiamento, e na produção de conhecimento reveladas na vida cotidiana.

Tem-se como **hipótese** que os professores jovens-doutores, que vivenciaram, desde sua formação doutoral, Programas de pós-graduação com novas regras de desempenho intelectual e de produção podem ter moldado um novo perfil de professores-pesquisadores altamente produtivos e empreendedores de projetos e financiamentos, num fetiche do trabalho docente.

Na tentativa de compreender a totalidade pela especificidade e, diante do panorama das Universidades Federais brasileiras, optou-se por uma universidade *do Sudeste*, por ser a região mais expressiva na produção de valor para o capital, e fonte de pesquisas no campo do trabalho docente (SGUISSARDI, SILVA JÚNIOR, 2009; SILVA JÚNIOR *et al.*, 2011; SILVA JÚNIOR, 2011; SILVA JÚNIOR *et al.*, 2014). E, nesta região, mais especificamente, uma do Estado de São Paulo.

Por ser o Estado mais rico do Brasil, com produção econômica que supera 32%¹⁴ do maior Produto Interno Bruto (PIB) do país (IBGE, 2011), o Estado de São Paulo também apresenta a maior população: mais de 43 milhões de habitantes distribuídos em 645 municípios. Abriga o maior parque industrial, com alto Índice de Desenvolvimento Humano, superado apenas pelos de Santa Catarina e do Distrito Federal. (IBGE, 2013)

Mesmo assim, das 30 IFES da região Sudeste, apenas cinco são do Estado de São Paulo. Destas, somente três são Universidades, dados que podem ser conferidos na Tabela 2:

¹⁴ Observa-se o valor desse percentual quando se verifica o percentual dos outros estados do sudeste: Minas com 9,0%; Espírito Santo com 1,9%; e, Rio de Janeiro com 10,8%. Vale ressaltar que, entre as regiões do país, o sudeste detém o maior Produto Interno Bruto (PIB) com 54, 4% do total nacional. (IBGE, 2011, p. 76)

Tabela 2 – Estado de São Paulo - Totais de Cursos, Matrículas e Função Docente, Graduação e Pós-Graduação das IFES. 2012

IFES - Sudeste	Item	Graduação		Pós-Graduação*			TOTAL	Total de Docentes**	Docentes na Pós-Grad.**	Relação % de Professores na Pós-Grad	Total de Matr. ÷ Total de Docente
		Presencial	EaD	M	D	M.P.					
Fundação Universidade Federal do Abc (UFABC)	CURSOS	20	-	15	6	0	41	503	384	76%	14,43
	MATRÍCULA	6.571	-	523	163	0	7.257				
Universidade Federal de São Carlos(UFSCar)	CURSOS	80	5	36	22	4	147	1.309	827	63%	11,45
	MATRÍCULA	10.081	2.115	1.316	1.299	176	14.987				
Universidade Federal de São Paulo(UNIFESP)	CURSOS	51	-	43	34	2	130	1.345	970	72%	9,41
	MATRÍCULA	9.772	-	1.504	1.189	189	12.654				
Instituto Tecnológico de Aeronáutica(ITA)	CURSOS	6	-	5	5	1	17	210	164	76%	7,88
	MATRÍCULA	584	-	360	391	319	1.654				
Instituto Fed. de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo(IFSP)	CURSOS	59	-	0	0	1	60	425	12	2%	15,46
	MATRÍCULA	6.529	-	0	0	42	6.571				

Fontes: INEP (2012); CAPES (2012).

Notas: * M = Mestrado; D = Doutorado; M.P = Mestrado Profissional; ** Na Graduação o número corresponde a professores em exercício. Na pós-graduação corresponde a professores permanentes

Entende-se que o número reduzido de IFES se deve ao pioneirismo e à tradição história de grandes Universidades Estaduais¹⁵, como nos casos da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade de Campinas (UNICAMP).

Dentre as IFES apresentadas na Tabela 2, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) destaca-se por ser a instituição com maior representatividade, apresentando maior número de matrículas e cursos (ver: campo total da tabela). No campo da graduação, ela tem maior presença, tanto em número de cursos quanto no de matrículas, sendo a única que oferece graduação na modalidade a distância (EaD).

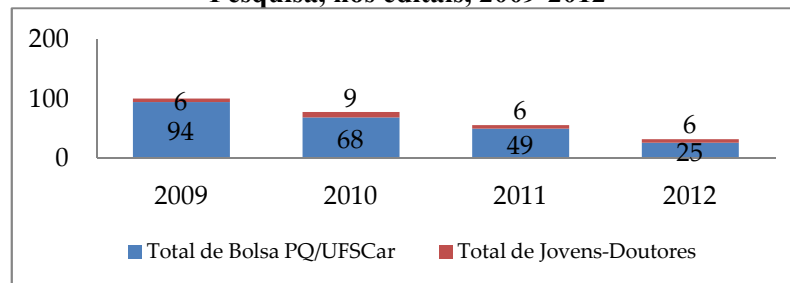
Na pós-graduação, a UNIFESP apresenta o maior número de cursos de mestrado e doutorado e maior número de docentes. Esta instituição, de peculiar histórico, mantém as atividades de pós-graduação desde 1970, com os primeiros programas *stricto sensu*, ainda como Escola Paulista de Medicina, e, em 1998, com 37 cursos de mestrado e 36 de doutorado,

¹⁵ Cardoso (1982) apresenta um estudo histórico-político do nascimento das universidades estaduais paulistas, mais especificamente da Universidade de São Paulo (USP), em torno da conjuntura política da década de 1930, e a estreita vinculação na fundação da USP com a oligarquia nacional, o que chama de *comunhão paulista*, a exemplo do nome de Armando Salles, acionista de *O Estado de S. Paulo* e interventor nomeado em 1934 por Getúlio Vargas, ser o oficial fundador da USP. A autora traz os elementos e contradições que pontuam a origem liberal elitista da universidade que marcaria todo um percurso ideológico posterior, que pesam e persistem no centro da instituição que se instalou, não por acaso, na região mais dinâmica do país com elevadas taxas de industrialização e imigração, ocasionando, por outro lado, oportunidade política e social, permitindo que grupos, cada vez mais diferenciados, chegassem à Universidade. Agregando o dinamismo de uma sociedade em mudança e a receptividade às culturas europeia e americana, a USP foi edificando um currículo de estudos e pesquisas respeitáveis desde sua origem.

num total de 73 cursos, mas cuja evolução para 2012 não chega a 8,5%, diferentemente da UFSCar, que, no mesmo período, cresceu 125% (GEOCAPES, 1998; 2012), em cursos, embora se apresente em quarto lugar em relação ao percentual de professores vinculados à pós-graduação, com 63% (ver: oitava coluna da Tabela 2).

Portanto, por sua representatividade no Estado de São Paulo, a Universidade Federal de São Carlos foi escolhida como *locus* desta investigação. Para isso, foram considerados os professores que se enquadram na denominação de “jovem-doutor” na UFSCar, com vínculos em Programa de Pós-Graduação e com bolsa PQ¹⁶, conforme se demonstra no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Número de Professores Jovens-Doutores da UFSCar, com Bolsa Produtividade em Pesquisa, nos editais, 2009-2012



Fontes: Pró-Reitoria de Pesquisa (UFSCar, 2013); CNPq (2009; 2010; 2011; 2012)

Este trabalho apresenta, assim, um estudo sobre 27 professores jovens-doutores, sendo dois (2) do campus de Sorocaba e os demais do campus de São Carlos. Eles pertencem a 14 Programas de Pós-Graduação da UFSCar, representando 30% (14 do total de 47) dos Programas da instituição, com notas entre 3 e 7, cujas áreas contemplam seis das oito grandes áreas do conhecimento¹⁷: Ciências Exatas e da Terra (14), Ciências Biológicas (1); Engenharias (5); Ciências da Saúde (2); Ciências Sociais Aplicadas (1); e Ciências Humanas (4).

¹⁶Resultado identificado a partir dos contemplados nos editais de ‘Bolsa PQ’ nos anos de 2009 a 2012, considerando o tempo máximo de validação da bolsa (4 anos).

¹⁷ CNPq, CAPES e FINEP desenvolveram Tabela das Áreas do Conhecimento como um instrumento para organizar informações por grandes áreas, entendendo-as como uma aglomeração de diversas áreas do conhecimento em virtude da afinidade de seus objetos, com conhecimentos inter-relacionados e reunidos em áreas e subáreas segundo a natureza do objeto de investigação. São oito grandes áreas e mais uma intitulada de outros ou interdisciplinar: 1. Ciências Exatas e da Terra, 2. Ciências Biológicas, 3. Engenharias, 4. Ciências da Saúde, 5. Ciências Agrárias, 6. Ciências Sociais Aplicadas, 7. Ciências Humanas, 8. Linguística, Letras e Artes, e 9. Outros. Disponível em: <<http://memoria.CNPq.br/areasconhecimento/index.htm>>. Acesso em: 6 maio 2012.

Em 1844, Marx afirmava que, para entender a realidade econômica, seria necessário partir de “um fato nacional-econômico, presente” (MARX, 2010, p. 80). Desta forma, buscou-se compreender as mudanças em curso, no campo educacional e no trabalho do professor-pesquisador, pelas inter-relações que o condicionam à vida cotidiana para refletir sobre o trabalho em sua conjuntura. Isso porque a realidade não é um sistema estruturado em si.

Para Ciavatta (2007, p. 32), a realidade é uma totalidade histórica, socialmente construída, pois os fatos isolados não explicam a realidade, e acrescenta: “o sujeito que produz o conhecimento interage com o objeto de estudo em um tempo e espaço determinados, que participam das dimensões múltiplas da temporalidade social.”

Com isso, parte-se do pressuposto de que, ao analisar o trabalho docente na UFSCar, tem-se alguma condição de tangenciar o tema sobre o trabalho do professor jovem-doutor nas condições cotidianas que a universidade pública apresenta hoje. Entende-se, como conceito que inclui para análises, as atividades materiais, produtivas, imateriais e culturais que se desenvolvem na reprodução da vida, conforme já demonstrado em pesquisas anteriores (SILVA JÚNIOR *et al.*, 2011; 2014).

Por este motivo, acredita-se que os instrumentos e as técnicas de pesquisa, que se referem aos processos de coleta, registro, organização, sistematização e tratamento de dados e informações, são partes do processo de pesquisa, tendo-os como “[...] meios de que se vale o pesquisador para ‘apoderar-se da matéria’, mas não devem ser identificados com o método” (NETTO, 2011, p. 26). O autor explica que só quando se conclui a investigação, lembrando que toda conclusão é sempre provisória, que se dispõe de condições de apresentar os resultados no movimento real.

Desta forma, vivenciaram-se, no processo de investigação, três momentos interligados: a) o *estudo teórico e análise documental*, pois o “[...] conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva,” independente das “[...] aspirações e das representações do pesquisador” (NETTO, 2011, p. 20), dentre os documentos analisados estão os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs); Novas Perspectivas para o Sistema de Ensino Superior – CAPES: operacionalização e implantação do Plano Nacional de Pós-Graduação (MEC/CAPES, 1975; Relatório anual de atividades 2012 (UFSCAR; 2013a); Relatório da Gestão 2008-2012 (UFSCAR, 2013b); Relatório de Gestão 2008 (UFSCAR, 2009), entre outros Programas e regulações nacionais; b) a *coleta de dados*, foi organizada, principalmente, a partir das seguintes bases estatísticas: GEOCAPES, CAPES, INEP e CNPq, e, ainda, no *Currículo*

Lattes dos professores, computando-se as produções realizadas no período de janeiro de 2000 a dezembro de 2013; c) o *trabalho empírico*, realizado por meio de entrevistas semiestruturadas¹⁸, cujo momento “[...] face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”. (SZYMANSKI, 2008, p. 12)

As entrevistas não consistiram, portanto, em um processo mecânico e limitado ao aspecto descritivo de perspectivas e indagações, mas em um momento de diálogo sobre a vida, com perguntas elaboradas a partir das seguintes temáticas¹⁹: **A vida e a formação acadêmica; o trabalho na UFSCar** (concurso e processo de expansão); **a pesquisa e a pós-graduação**; e o **cotidiano de trabalho**.

Somente depois do trato dos documentos, dos dados e das falas, como meios utilizados pelo pesquisador, foi possível obter sentidos²⁰ sobre o *trabalho* do professor jovem-doutor e a prática *cotidiana*, analisadas a partir do discurso desses professores.

Cumprе esclarecer que se entende ‘trabalho’ como conceito histórico e complexo, definidor do próprio ser do homem, em uma dimensão ontológica, na qual o trabalho assume uma relação de mediação entre o sujeito e o objeto ou entre homem e natureza ao longo da história, como fonte de toda riqueza. (LUKÁCS, 2013; LESSA, 1997; ANTUNES, 2013)

Marx já afirmava em ‘O Capital’ (MARX, 2013, p. 336) que o trabalho é “dispêndio de força” de ordem manual e intelectual. Assim, o trabalho intelectual é também chamado por Marx de trabalho imaterial, como parte da cadeia do valor, e, mesmo não sendo um elemento dominante nos meios de produção, é um elemento relacional, que se apresenta de forma decisiva na ampliação da exploração do trabalho, como parte do mundo da mercadoria e da criação do valor.

¹⁸ A entrevista semiestruturada tem por base o assunto sobre o qual se constrói um roteiro com as principais perguntas para atingir o objetivo da pesquisa, e ainda, complementadas por outras questões, dados e informações inerentes às circunstâncias, ao momento da entrevista, pois nela, tem-se a possibilidade de fazer emergir dados e informações de forma mais livre, além de ser um meio para o pesquisador interagir com o entrevistado, pois as respostas não estão condicionadas a nenhuma padronização. (MANZINI, 2003; TRIVIÑOS, 1987)

¹⁹ Ver Roteiro de Entrevista no Apêndice A.

²⁰ Nos estudos críticos sobre o discurso, Fairclough (2001, p. 8/28) entende o discurso não apenas como uso da linguagem, falada ou escrita, mas o sentido de uma prática social, pois “[...] o discurso constitui o social”, no qual constitui o conhecimento e as relações sociais, para o autor, “o discurso é formado por relações de poder e investido de ideologias”.

E a prática da vida cotidiana, contempla o modo de vida e o papel que se desempenha todos os dias, desde quando acordamos até o momento de descanso noturno. É “[...] a vida de todos os dias [que] não pode ser recusada ou negada como fonte de conhecimento e prática social” (NETTO; CARVALHO, 2012, p. 14). E, embora, o estudo sobre o cotidiano seja bem mais comum no campo das ciências sociais, esta categoria nos ajuda a compreender a importância da ação do homem e das mudanças no perfil do professor e da própria universidade.

Pelas razões expostas, o trabalho e o cotidiano se tornaram chave no exercício da investigação e da análise das informações, que exigiram estudo e constante tentativa em interpretar a realidade dada, num esforço de entender o objeto em estudo para além da consciência do pesquisador ou do sujeito, pois se compreendeu que “[...] não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos. (MARX; ENGELS, 1963, p. 195)

A exposição desta pesquisa está organizada em três capítulos, seguidos de conclusão. Inicia-se com o capítulo denominado “*a Universidade Federal de São Carlos no período de expansão das Universidades Federais: pós-graduação e produção de conhecimento*”, no qual se apresenta uma breve história da UFSCar e a configuração na instituição na última década, especialmente sobre o processo de expansão da universidade, sobre os professores e a pós-graduação. Cumpre lembrar que a situação observada nesta universidade pode ser predominante nas demais federais do país, por essa razão, discute-se, no último item deste capítulo, o processo de expansão na pós-graduação do Brasil.

No segundo capítulo, “*A regulação e o financiamento da pós-graduação no Brasil: o papel da CAPES e do CNPq no trabalho do professor*”, objetiva-se compreender o papel da CAPES, no decorrer de sua trajetória, na regulação da pós-graduação e no processo de avaliação do trabalho docente, bem como a história do CNPq com a política de financiamento, trazendo alguns elementos de reflexão sobre um novo perfil de professor pesquisador. Como última análise, tem-se o papel do Estado que permitiu a produção de um arcabouço jurídico, que trouxe em seu núcleo a racionalidade da reforma de 1995, e todo um posterior processo de políticas educacionais que reposicionaram a produção de conhecimento, sob novos referenciais de ‘ciência, tecnologia e inovação’ voltadas para o setor produtivo que, conseqüentemente, pôs o fundo público a serviço da valorização do capital mundializado.

O terceiro capítulo, denominado de “*Os professores jovens-doutores: o que dizem sobre seu trabalho?*” trata do esforço para analisar as reações ou resultados que este projeto

despertou e continua despertando. Inicia-se com a identificação geral dos professores jovens-doutores e análise de suas produções, por meio da depuração de dados a partir do *Currículo Lattes*. Depois, procedeu-se a algumas reflexões sobre a trajetória dos professores jovens-doutores e o trabalho de pesquisa; o discurso dos professores sobre a pós-graduação e o papel da CAPES; e para finalizar se expôs sobre o trabalho e cotidiano do professor jovem-doutor, trazendo alguns elementos sobre a contradição existe entre a pressão que dizem sofrer no âmbito do trabalho e da produção, e, a paixão e prazer que esse trabalho proporciona nos limites da vida cotidiana. Concluindo-se com o exercício instrutivo de se analisar o processo histórico vivenciado, e as reflexões sobre o trabalho dos professores jovens-doutores do ponto de vista da totalidade.

CAPÍTULO I

A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS NO PERÍODO DE EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: PÓS-GRADUAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Eu senti a expansão na quantidade de tarefas que a gente tem que fazer. Sinto na pele isso até hoje, o trabalho aumentou muito, mas a estrutura não aumentou proporcionalmente, [...]. A universidade dobrou o número de alunos nos últimos anos e ela não dobrou a infraestrutura, não dobrou os docentes. Então acho que a situação é ‘macabra’, a gente está cada vez mais saturado. Eu chego à universidade às sete da manhã e, raramente, paro antes das dez, onze, meia-noite de trabalhar. [...]. Além de ser faxineiro, professor, pesquisador, orientador, contador, tudo, *office boy*, auxiliar de escritório, todas as profissões que você imaginar de logística que é o que nos falta, [...]. Por exemplo, acabou de me ligar um fornecedor, olha chegou a encomenda que você pediu. Você acha que eu tinha que ir lá buscar isso? Pegar o meu carro pessoal, ir lá no centro, pegar e trazer aqui? Não era suposto a universidade ter alguém para fazer isso? Precisei de dois pós-doc para estar buscando encomenda no centro? Vou gastar uma hora pra isso com o trânsito. Em uma hora, escrevo meio artigo. Você percebe como é complicado? E com isso ainda conseguir fazer ciência, a gente acaba fazendo o quê? Não tem lazer, não tem vida, quase não tem casamento, às vezes, porque a gente se cansa desse estilo de vida que a gente leva. (CE11.0610, 2013, p. 16)²¹.

Em 2013, dos sete milhões, trezentos e cinco mil, novecentos e setenta e sete (7.305.977) alunos matriculados nas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, 73,5% estudavam em IES privadas, o restante (26,5%) se dividia entre as IES públicas municipais (2,6%), estaduais (8,3%) e federais (15,6%) (INEP, 2014). Nota-se que, mesmo com uma expansão significativa nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que resultou no aumento em 178% das matrículas na graduação (presencial e a distância), entre 1998 e 2013, as IFES ainda representam um pouco mais da metade das matrículas em IES públicas, fato que ocorre em situação inversa quando se trata da pós-graduação, na qual as IES públicas representam 81,9% das matrículas *stricto sensu* – 0,7% em instituições municipais; 23,8% em

²¹ No momento que se organiza os dados dos docentes, constitui-se um código que se tornou representativo e elemento de análise durante o estudo, disposto na seguinte forma: as letras iniciais se referem a grande área que o professor pertence, seguida da ordem numérica e, após o ponto os dígitos identificam o ano que o professor se doutorou, seguido do ano que ingressou na UFSCar, por exemplo, o professor ‘CE11.0610’, pertence às Ciências Exatas (CE), estava na ordem 11 de entrevista, doutorou em 2006 e entrou na UFSCar em 2010.

instituições estaduais; e 57,4% em instituições federais –, dados de 2013, enquanto as instituições privadas representam apenas 18,1%. (GEOCAPES, 2014)

A situação nas IFES tem se revelado diferenciada, não somente por sua representação crescente no ensino superior do país, mas, sobretudo, pela importância e excelência com que se consolidam na formação de pesquisadores e expansão da pós-graduação que chegou a 187% (1998-2013). Notoriamente, o espaço de produção de conhecimento e, conseqüentemente, de ciência, tecnologia e inovação, passa a cumprir, em larga medida, um projeto de país, o que reflete nas condições estruturais da universidade e nas práticas sociais nas relações de trabalho.

O que se expôs no excerto ao iniciar o capítulo revela algumas conseqüências da expansão na prática cotidiana do trabalho do professor, a qual expõe uma tensão existente entre o pesquisador, a produção de conhecimento e a conjuntura de trabalho, agregado às funções docentes, que variam desde ensino, orientação e pesquisa, até os trabalhos administrativos, de “contador”, “office boy” e “auxiliar de escritório”.

O professor (CE11.0610) ainda expõe outra tensão: o mal estar em fazer determinadas tarefas administrativas em detrimento de um “tempo” que poderia estar sendo utilizado para publicação de mais um artigo científico. Demonstra-se, em tal fato, que o guia geral do ‘valor trabalho’ se deu pelo valor econômico e imposição estrutural do trabalho quantitativamente produtivo, orientado por agências de fomento e avaliações de desempenho intelectual, especialmente no âmbito da pós-graduação. Tal fato também é demonstrado na pesquisa de Silva Júnior (SILVA JÚNIOR *et al.*, 2014), sobre o trabalho docente na região Sudeste, com professores da UFMG.

Observa-se que todo o trabalho e as tensões expressas no cotidiano estão, de alguma forma, ligados às condições de trabalho e ao contexto que os professores estão compartilhando no subsistema federal de educação superior. Por isso, este capítulo inicial pretende analisar como a Universidade Federal de São Carlos, na qual se investiga a especificidade do tema, muda o seu contexto, especialmente com o processo de expansão.

Interessa aqui, especialmente, a compreensão do movimento pelo qual passou a pós-graduação na UFSCar e no Brasil. Para isso, divide-se o capítulo em cinco itens. No primeiro, buscam-se os elementos históricos da instituição, por um apanhado histórico mais recente, e faz-se referência ao estudo do professor Valdemar Sguissardi (1993) que realizou análise

jurídica, político-econômica e educacional, no trabalho intitulado ‘Universidade, fundação e autoritarismo: o caso da UFSCar’, publicado em 1993.

No segundo, apresentam-se os dados atuais da UFSCar, o processo de expansão, com informações de 1998 a 2013, e as políticas educacionais implementadas na instituição. O terceiro item trata do perfil dos professores que iniciaram as coordenações de curso na universidade e a pesquisa como marca de seu currículo, em especial na Engenharia de Materiais. Depois, no quarto item, apontam-se alguns dados sobre a pós-graduação e a produção de conhecimento, que compõem um contexto de desenvolvimento de pesquisa e inovação sustentado pela UFSCar.

No quinto item, identifica-se que o conjunto de circunstâncias, via políticas governamentais, vivenciadas pela UFSCar são reflexos de um todo, também presente nas demais IFES do Brasil, observando-se que a produção de conhecimento, por meio de pesquisas, *ranking* de produção e redes de pesquisadores, não somente fez parte do histórico de expansão da pós-graduação na última década, mas também, constituiu-se num novo cenário relacionado ao trabalho docente.

1.1 – Breve história sobre a criação da Universidade Federal de São Carlos

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) foi criada com razão social de ‘Fundação Universidade Federal de São Carlos’ (FUFSCar), pelo Decreto 6.758, em 22 de maio de 1968²², e está entre as quinze universidades fundadas no período do regime militar²³, sendo a primeira a Universidade Federal do Estado de São Paulo²⁴.

²² “Apesar de o decreto de instituição da Universidade ter sido assinado em 1968, ela foi criada com a promulgação da Lei 3.835, de 13 de dezembro de 1960, junto com a federalização da Universidade da Paraíba”. (UFSCar, 2014a, p. 1; SGUISSARDI, 1993, p. 12)

²³ É chamado de Regime ou Ditadura Militar o período da política brasileira em que os militares assumiram o poder, entre 1964 a 1985. O clima de crise política, após a renúncia de Jânio Quadros, em 1961, só aumenta quando o vice, João Goulart, assumiu a presidência, pois empresários, banqueiros, militares e classe média temiam uma guinada para o socialismo. Em 31 de março de 1964, tropas saem às ruas e, a fim de evitar uma guerra civil, João Goulart deixa o país (refugiando-se no Uruguai) e os militares assumem. Decreta-se, em 9 de abril, o Ato Institucional Número 1 (AI-1), com o qual se podia, dentre outras ações, cassar mandatos políticos de opositores. Esse período se caracterizou pelo autoritarismo, falta de democracia, perseguição política, censura e supressão de direitos constitucionais. (SOARES; D' ARAUJO, 1994)

²⁴ A UNIFESP só foi instituída em 15 de dezembro de 1994, embora fosse resultado da transformação da Escola Paulista de Medicina, fundada em 1º de junho de 1933, a qual passou por instituição

Vale ressaltar que a natureza jurídica de ‘fundação’ dada às universidades, criadas no contexto militar, não foi ao acaso, conforme demonstra Sguissardi (1993, p. 9): “vivia-se nas fundações as consequências da Lei 6.733/79 (“Lei Azevedo”) que atribuía ao pres. da República o poder de nomear “em comissão” (sem mandato determinado) os dirigentes das universidades fundacionais”.

O período de origem da UFSCar é marcado, portanto, pelo momento mais intenso do autoritarismo imposto pela ditadura militar, “[...] quando a repressão vivia seus dias mais sombrios e o movimento estudantil marcava presença nas ruas dos grandes centros urbanos, empunhando a bandeira da reforma universitária e da rejeição aos Acordos MEC/USAID²⁵, [...]” (Ibidem, p. 12), que reflete na forma de implementação e organização nos primeiros anos da Universidade.

Para autores como Goertzel (1967) e Arapiraca (1982), os acordos MEC-USAID inseriram no Brasil um contexto histórico marcado pelo tecnicismo educacional sobre a égide da teoria do capital humano, ou seja, pela qual a concepção de educação é utilizada como pressuposto do desenvolvimento econômico. Assim sendo, o sistema educacional deveria atender às necessidades do desenvolvimento capitalista internacional.

O mesmo período também se refere a um momento de reorientação econômica, entre as décadas de 1950 e 1960, com a expansão monopolista e o crescimento industrial²⁶, resultando uma crescente interiorização industrial, especialmente no Estado de São Paulo, que também vivenciava uma intensa interiorização e expansão educacional, a saber:

O processo de expansão e interiorização do Ensino Superior no Estado de São Paulo, especialmente na década de 1960, foi chamado de “explosão educacional”. Quando, em 1960, Lauro Monteiro da Cruz propõe a criação de uma Universidade Federal no Estado de São Paulo, com sede em São Carlos, havia, no Estado, apenas 26.000 estudantes de nível superior. Oito anos após, quando, pelo Decreto 62.758/68, é instituída a Fundação Universidade Federal de São Carlos, em 1968, estima-se que eram mais de 80.000 os estudantes universitários no Estado. (SGUISSARDI, 1993, p. 36).

federalizada em 21 de janeiro de 1956, e depois, 29 de setembro de 1964, foi transformada em autarquia, como estabelecimento isolado de ensino superior. (UNIFESP, 2002)

²⁵ Acordos MEC-USAID se referem às negociações estabelecidas nos anos de 1960 entre o Ministério da Educação (MEC) do Brasil e a United States Agency for International Development (USAID) dos Estados Unidos (EUA), e foram implementadas com a lei 5.540/1968. Tais acordos tinham o objetivo de estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação fundamental e superior brasileira, implantadas entre junho de 1964 e janeiro de 1968.

²⁶ Cf.: Baer (2002) e Sguissardi (1993).

A implantação de uma Universidade Federal no interior do Estado de São Paulo contou com o trabalho de políticos e empresários como Lauro Monteiro da Cruz²⁷ e Ernesto Pereira Lopes²⁸, e com o apoio de professores-pesquisadores renomados, como o Professor Sérgio Mascarenhas Oliveira, que participou ativamente da indicação e das negociações para composição do primeiro Conselho de Curadores da Fundação UFSCar (CC-FUFSCar). Tal Conselho administraria a Fundação UFSCar e deveria ser composto por seis membros, com mandatos de seis anos, cujos nomes seriam escolhidos livremente pelo Presidente da República, e do qual o Reitor não faria parte.

Assim, o Conselho de Curadores atuava como ‘comissão organizadora’ da instituição, com poderes de eleger, por exemplo, o próprio reitor e o vice-reitor, assumindo “todas as prerrogativas dos órgãos colegiados superiores da Universidade”, mudando apenas 10 anos depois, em 1978. (SGUISSARDI, 1993, p. 13)

²⁷ Lauro Monteiro da Cruz nasceu em 1905 em Santos, SP. Formou em Medicina pela Faculdade de Medicina da USP, em 1932, e, em Ciências Físicas, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), também da USP, em 1940. Foi professor catedrático de Biofísica da Escola Paulista de Medicina, de 1934 a 1966, quando se aposentou. Na carreira política, foi vereador em São Paulo (1948-1950), deputado federal pela UDN de 1951 a 1967, e pela ARENA de 1967 a 1971, quando encerra sua carreira no Congresso Nacional. Foi membro da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados por 20 anos, muito dedicado às questões do campo da legislação do ensino superior. Em maio de 1971, foi nomeado membro titular do Conselho de Curadores da UFSCar, pelo então presidente do Brasil, o General Emílio Garrastazu Médici, cargo que ocupou por 18 anos, até sua morte em 1989. (SGUISSARDI, 1993, p. 31-33)

²⁸ Ernesto Pereira Lopes nasceu em São Paulo, em 29 de março de 1905, e faleceu em São Carlos, em 31 de julho de 1993. Foi médico, industrial, fazendeiro e político brasileiro. Formou-se em medicina pela Faculdade de Medicina de São Paulo, em 1929, e iniciou sua carreira em São Carlos, em 1930. Participou da Revolução Constitucionalista de 1932, alcançando a patente de primeiro-tenente de infantaria. Na política, iniciou em 1935, quando se elegeu vereador e presidente da Câmara Municipal de São Carlos. Em 1940, com o advento do Estado Novo, transfere seu consultório para São Paulo e assume como professor catedrático da cadeira de clínica médica na faculdade onde se formou. Foi empresário do ramo industrial, quando em 1942, em sociedade com seus três irmãos, fundou as Indústrias Pereira Lopes (IPL), uma empresa produtora e comercializadora de motores elétricos, que mais tarde passou a fabricar fogões e geladeiras, instalando na primeira fábrica de geladeiras da América do Sul em São Carlos. Em 1945, após a queda de Getúlio Vargas, funda o núcleo local da UDN e organiza a primeira legenda partidária em São Carlos. (VALENTE; HUMBERG, 1994, p. 10; SGUISSARDI, 1993, p. 25-27). Para Sguissardi (1993, p. 29), “sua importância política foi via de regra, mais do que local, regional e, dir-se-ia, até nacional, especialmente após o golpe militar de 1964”, justamente, segundo o autor, por “sua capacidade econômica, a extensão de seus negócios, sua penetração nos escalões partidários o ligaram, se não diretamente, ao menos indiretamente à grande organização, liderada por Golbery do Couto e Silva e Ernesto Geisel, [...]”. Com excelentes relações nos altos escalões da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), como deputado mineiro Rondon Pacheco, na época da presidência de Costa e Silva, ministro da Casa Civil, em 1968, “permitiram que se criasse a Fundação Federal de São Carlos via Decreto, e não, como constitucionalmente indicado, via Lei ou Decreto-Lei.” (Ibidem, p. 30). Em 1974, após o encerramento de sua carreira parlamentar, é nomeado pelo 4º presidente do regime militar, Ernesto Geisel, como membro titular do Conselho de Curadores da Fundação UFSCar, até 1993, ano de seu falecimento.

Sérgio Mascarenhas, em carta enviada, no dia 17 de junho de 1968, aos deputados Ernesto Lopes e Lauro Monteiro da Cruz, indica a equipe ideal para o Conselho, “dando conta de sua missão” (Ibidem, p. 126):

Prof. Lauro Cruz
 Industrial Ernesto Pereira Lopes
 Prof. Edson Rodrigues (chefe do Departamento de Física da Escola de Engenharia de São Carlos e professor catedrático da Universidade de São Paulo [USP]).
 Prof. W. [Warwick] Kerr (ex-diretor da FAPESP e prof. de Genética da USP).
 Prof. Heitor de Souza (diretor científico da OEA [Organização dos Estados Americanos] e administrador de educação e ciência).
 Prof. Isaias Raw (diretor científico do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, prof. catedrático da USP).
 Prof. Erasmo Ferreira (diretor de Divisão de Física Teórica da PUC da Guanabara).
 Cel. Elias Paladino (chefe de Divisão de Pesquisa do EMFA [Estado-Maior das Forças Armadas] e membro do CNPq).
 Prof. E. [Ernest] Hamburger (chefe do Depto. de Física da FFCL [Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras] da USP).
 Prof. Roberto Costa (diretor científico do Centro Latino-Americano de Física).
 Prof. Lindolfo Dias (Matemático, diretor do Instituto de Matemática Pura e Aplicada).
 Igualmente de grande valor seriam os nomes dos Exmos. Srs. Ministro Hélio Beltrão e prof. A. M. Couceiro, pres. do CNPq.
 Tais nomes foram obtidos após consultas com vários colegas de Matemática, Física, Química e Geologia que colaboraram na equipe que constituímos para atender à solicitação de Vv. Excias.
 Atenciosamente
 Ass. Prof. S. Mascarenhas. (MASCARENHAS *apud* SGUISSARDI, 1993, p. 126-127).

O referido autor ressalta a qualificação da maioria dos nomes sugeridos, inclusive daquele que viria a ser o primeiro Reitor da UFSCar, o prof. Dr. Heitor Gurgulino de Souza. Dos nomes citados na carta de Mascarenhas, apenas os professores Edson Rodrigues, Roberto Bastos da Costa e Warwick Estevan Kerr foram nomeados como membros titulares do Conselho de Curadores, e, ainda, o prof. Ernest Hamburger, como membro suplente:

Completaram a lista dos membros titulares os profs. Paulo Ernesto Tolle [assessor do MEC no governo de Lauro Sodré], José Savério Lia (eng^o, prof. da EESC/USP e responsável pelo Centro de Processamento de Dados dessa Escola) e Marco Antônio G. Cecchini (Ex-reitor e professor do ITA). Completa a lista de suplentes o prof. Sérgio Mascarenhas (prof. de física da EESC/USP e, junto com o prof. Edson Rodrigues, principal articulador da organização acadêmica da UFSCar) e prof. José Reis (cientista e divulgador científico). (SGUISSARDI, 1993, p. 127).

Sguissardi expõe, em sua obra, todo o processo político-jurídico para a concepção da universidade, que contou com a aliança de políticos são-carlenses, como Ernesto Pereira Lopes, e fortes nomes do governo federal, como “[...] o governador Abreu Sodré, o ministro [da educação] Tarso Dutra, deputado Arnaldo Cerdeira e, ao que tudo indica, os ministros Hélio Beltrão, do Planejamento e Rondon Pacheco, do Gabinete Civil da Presidência da República”, os quais, segundo o autor (Ibidem, p. 119), “quase todos correligionários da ex-UDN [União Democrática Nacional] e então ARENA [Aliança Renovadora Nacional]”

Um dos primeiros problemas a ser enfrentado pelo Conselho de Curadores se referia ao terreno, que seria desapropriado pela prefeitura municipal de São Carlos para ser doado à união, para construção do *campus*. O assunto ficou sendo discutido entre a prefeitura e os mentores da universidade desde meados de 1961. Em 1967, o assunto retomaria a importância e definiram-se algumas áreas propostas para novas negociações (SGUISSARDI, 1993, p. 146). Embora tenha sido escolhida a Fazenda Trancham, por satisfazer às necessidades básicas para implantação, as negociações perduraram até meados de 1969, pois “[...]houve sérios desacordos entre os proprietários e a Prefeitura Municipal em relação ao valor da indenização” (Ibidem, p. 148), com solução final, somente em agosto de 1973, após “aprovação pelo Conselho Monetário Nacional do pleito do Município da ordem de Cr\$ 5 milhões junto a Caixa Econômica Federal de S. Paulo.” (Ibidem, p. 149) pagos aos herdeiros e ex-proprietários, em setembro do mesmo ano.

Os problemas com a desapropriação da Fazenda Trancham dificultaram também a relação entre o CC- FUFSCar e Prefeitura, cuja situação parecia forçar o adiamento da discussão do Conselho sobre a oferta de cursos (SGUISSARDI, 1993, p. 151-152). O autor esclarece que, de posse do terreno desapropriado, no segundo semestre de 1969, mesmo sem a documentação definitiva, a universidade teve o desafio de adequá-la com urgência para a sua nova finalidade.

A fazenda estava praticamente desativada e improdutiva. Além de mais de um milhão de pés de eucalipto, de cafezal e laranjais velhos e improdutivos e de “formiga em quantidade gigantesca”, dispunha de muitos prédios (sede da fazenda, casa do administrador, capela, garagens, barracões, coelheiras, galinheiros, pocilgas, casas de trabalhadores) muito antigos, necessitando todos de significativas reformas para poderem ser utilizados. (SGUISSARDI, 1993, p. 151).

Neste caso, segundo entrevistas realizadas pelo autor, as providências mais urgentes foram as que se referiam à delimitação do terreno e à destruição das formigas. O prédio sede foi reformado para “servir à administração central”, as duas coelheiras se tornaram salas de aula, o estábulo foi adequado para o laboratório de química e a chocadeira serviu para seção de alunos (Ibidem, p. 151-152).

Figura 1 - Fazenda Trancham, futuras instalações da UFSCar, São Carlos, 1968



Fonte: UFSCar (2014b).

A UFSCar iniciou suas atividades letivas em 13 de março de 1970, nas antigas instalações da Fazenda Trancham, situada às margens da rodovia Washington Luís, em São Carlos/SP, com “96 alunos para os cursos de Engenharia de Materiais, pioneiro na América Latina, e Licenciatura em Ciências,” o qual foi extinto para dar lugar ao curso em Ciências Biológicas. (UFSCar, 2014a, p. 1)

A década de 1970 foi marcada como um período de reestruturação da Universidade, com a criação, em 1972, dos três primeiros centros acadêmicos: a) o Centro de Ciências Biológicas e da SAÚDE (CCBS); o Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia (CCET), para abrigar um dos primeiros cursos instalados na instituição; e o Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), por conta da criação do curso de Pedagogia. No mesmo ano, é criado o primeiro curso Engenharia de Materiais do Brasil. E, em 1977, é implantado o primeiro curso na área de saúde: o de graduação em Enfermagem. (UFSCar, 2014b, p. 1)

Quarenta anos depois, em 2012, permanecem os três centros no campus sede, em São Carlos, com uma diversidade maior de cursos. A instituição conta com uma estrutura multicampi, na qual, além do campus de São Carlos, tem-se o de Araras²⁹ (criado em 1991),

²⁹ O campus de Araras é chamado de Centro de Ciências Agrárias (CCA),. Localizado no município de Araras/SP, “é formado por 5 departamentos, responsáveis por 6 cursos de graduação e 2 cursos de

Sorocaba³⁰(criado em 2005), e de Lagoa do Sino³¹, localizado no município de Buri, SP, inaugurado em 2013. (UFSCar, 2013a, p. 31)

1.2 – A expansão: o Reuni e as Ações Afirmativas

Quando se trata do processo de expansão da UFSCar – de docente, técnicos, discente, e mesmo estrutural –, a universidade trata o assunto de forma promissora em seus relatórios de gestão ou de atividades (UFSCAR; 2009; 2013a; 2013b) e apresenta, no período de 2007 a 2013, diferentes frentes de atuação. Primeiro, em 2007, adere às propostas do Programa de Expansão das Universidades Federais (REUNI), e, em 2008, ao Programa de Ações Afirmativas (PPA).

A efetiva implementação do Programa Reuni se deu em 2008, com uma nova estrutura organizacional acadêmica, a qual exigia, inclusive, a criação de uma “Assessoria da Reitoria para Implantação do REUNI”, compondo, a partir daí, o organograma da Universidade (ver: Anexo A).

A importância do Reuni é expressa nas palavras do Reitor, prof. Dr. Targino de Araújo Filho, no Relatório da Gestão de 2008-2012:

A partir do Reuni, a Universidade criou 20 novos cursos de graduação, dobrando o número de estudantes atendidos em apenas quatro anos. No período, o número de docentes atuantes na Instituição passou de 775, em 2008, para 977. Já o quadro de servidores técnico-administrativos passou de 798 para 894. Os impactos do Reuni geraram demandas imensas para todos os setores da UFSCar e, para além dos investimentos e esforços voltados à consolidação do crescimento com qualidade na graduação, tiveram reflexos também nas áreas de pós-graduação, extensão e pesquisa.[...]. “Não tenho dúvida de que o foco principal de nossa Gestão foi a implantação do Reuni. Esse maravilhoso processo de expansão, no entanto, nos demandou um significativo esforço de coordenação de todas as atividades daí decorrentes, além do envolvimento da comunidade universitária, que contribuiu para a concepção e implementação das soluções adotadas. Foi a combinação desses esforços que permitiu o sucesso dessa empreitada, certamente imensa”, avalia o Reitor Targino de Araújo Filho. (UFSCar, 2013b, p. 10).

pós-graduação. O campus Araras também conta com unidades nos municípios paulistas de Anhembi, Valparaíso e Piracicaba, ocupando uma área total de 302,8 hectares”. (UFSCar, 2013a, p. 31)

³⁰ Neste campus, “funciona o Centro de Ciências e Tecnologia para Sustentabilidade (CCTS) que envolve o desenvolvimento de atividades relacionadas a 14 cursos de graduação presenciais e 7 cursos de pós-graduação” em oito departamentos acadêmicos. Está localizado próximo ao km 100 da rodovia João Leme dos Santos (SP-264) e ocupa um terreno de 700 mil metros quadrados. (UFSCar, 2013a, p. 31)

³¹ Incorporado ao patrimônio da UFSCar desde 2011, o campus Lagoa do Sino foi instalado numa fazenda de 643 hectares, doada pelo escritor Raduan Nassar. (UFSCar, 2013a, p. 31)

Associado às metas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com planejamento para os próximos 20 anos, ressalta-se que “a implementação das diretrizes do PDI, em todos os seus aspectos poderá ser compatibilizada com os resultados e efetivação de todas as metas do REUNI” (Idem).

De fato, a UFSCar cumpriu as principais metas do “projeto Reuni”, embora, na prática cotidiana, os professores tenham enfrentado problemas estruturais, como se expôs. Mas a instituição enfatiza duas metas importantes citadas no Relatório de Atividades de 2012 (UFSCar, 2013a, p. 18): a) a *oferta de vagas*, cuja meta prevista até 2012 era de 4.048, e atingindo 130%, oferecendo até 2012 mais de cinco mil vagas em cursos presenciais e a distância (INEP, 2013); b) *recursos aplicados*, cuja previsão era de R\$ 35.096.591,00 (trinta e cinco milhões, noventa e seis mil e quinhentos e noventa e um reais), tendo sido realizado, em obras e convênios, o valor de R\$ 36.579.967,72. (trinta e seis milhões, quinhentos e setenta e nove mil, novecentos e sessenta e sete reais e setenta e dois centavos), cumprindo-se 104,2% da meta prevista.

Observa-se que, para cumprir as metas referentes às vagas e, conseqüentemente, às matrículas, a UFSCar inicia as atividades de Educação a Distância (EaD) com a adesão ao projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2009, conforme se pode observar na Tabela 3.

Nota-se que as atividades da UAB são iniciadas em 2009, preenchendo as 2.295 vagas oferecidas em cinco cursos de graduação na modalidade ‘semi-presencial’. Atualmente, são ofertadas em 24 cidades³² com apoio presencial aos cursos a distância, os quais abrangem seis estados do Brasil: São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Rio Grande do Sul, Goiás e Bahia. (UFSCar, 2014)

³² As cidades são: Apiaí, Araras, Bálamo, Barretos, Cubatão, Franca, Guarulhos, Igarapava, Itapeçerica da Serra, Itapetininga, Itapevi, Jales, Jandira, Jau, Osasco, São Carlos, São José dos Campos e Tarumã, todas em São Paulo (SP); São José do Vale do Rio Preto e Iguaba Grande no Rio de Janeiro (RJ); Catalão (GO); Itaqui (RS); Pato Branco (PR); e Senhor do Bonfim (BA). (UFSCar, 2014b, s/p)

Tabela 3 – UFSCAR - Número de matrículas, graduação e pós-graduação. 1998 - 2013

Ano	Matrículas – Graduação				Matrículas - Pós-Graduação			
	Presencial	EaD	TOTAL	Δ%	Mestrado*	Doutorado	TOTAL	Δ%
1998	4.863	-	4.863	-	652	522	1.174	-
1999	4.863	-	4.863	0,0	686	569	1.255	6,9
2000*	5.269	-	5.269	8,3	764	616	1.380	10,0
2001	5.511	-	5.511	4,6	748	625	1.373	-0,5
2002	5.680	-	5.680	3,1	710	672	1.382	0,7
2003	5.799	-	5.799	2,1	725	709	1.434	3,8
2004	5.681	-	5.681	-2,0	774	723	1.497	4,4
2005	5.717	-	5.717	0,6	777	736	1.513	1,1
2006	5.977	-	5.977	4,5	825	807	1.632	7,9
2007	6.227	-	6.227	4,2	937	848	1.785	9,4
2008	6.905	-	6.905	10,9	1.129	859	1.988	11,4
2009	8.246	2.295	10.541	52,7	1.228	987	2.215	11,4
2010	8.851	1.900	10.751	2,0	1.308	1.090	2.398	8,3
2011	9.631	2.055	11.686	8,7	1.439	1.183	2.622	9,3
2012	10.081	2.115	12.196	4,4	1.492	1.299	2.791	6,4
2013	10.509	2.103	12.612	3,4	1.634	1.416	3.050	9,3
1998 / 2013 Δ%	116,1	-8,4	159,3	-	150,6	171,3	159,8	-

Fontes: INEP. Elaboração própria.

Notas: *Na tabela, apresenta-se a soma, a partir 2008, de Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional, quando se inicia esta modalidade na UFSCar, com apenas 32 matrículas.

Ressalta-se que a modalidade de educação a distância, por meio da UAB, resultou em significativa expansão de matrículas e instituiu novas estruturas e condições de trabalho nas IFES no Brasil (MARTINS, 2014), mas não apresentou na UFSCar nenhuma evolução desde 2009, quando foi implantada, como se pode comprovar, observando a Tabela 3, que apresenta, em 2013, 2.103 matriculados e uma evolução percentual negativa, com -8,4% no período (2009-2013). O mesmo movimento se observa na estatística nacional da EaD/UAB, que, embora tenha crescido mais de 200% entre 2009 e 2010, apresenta quedas contínuas desde 2012, chegando a -9,7% em 2013. (INEP, 2014)

As matrículas na pós-graduação, nos anos de 2008 e 2009, são bastante expressivas (ver: Tabela 3), destacando-se o mestrado com aumento de 20% em 2008, e o doutorado que, em 2009, teve suas matrículas aumentadas em cerca de 15%, expressando um aumento, no período total (1998-2013), equiparando-se aos números da graduação, com 159% de evolução.

Em relação ao Programa de Ações Afirmativas (PAA), instituído em 2008, com o objetivo de “democratização do acesso aos cursos de graduação da Instituição; o fortalecimento das ações voltadas à permanência com qualidade na Universidade [...]; e a promoção de ações voltadas à educação das relações étnico-raciais”. (UFSCar, 2013b, p. 21), consta em relatório a seguinte menção:

O Programa instituiu, a partir do processo seletivo para 2008, a reserva de 20% das vagas em cada curso de graduação oferecido pela UFSCar para estudantes oriundos do Ensino Médio público e, destas, 35% para negros. A partir de 2011, a reserva passou a ser de 40% das vagas, porcentagem que passará ao índice máximo de 50% previsto no PAA no processo seletivo para 2014. Além disso, a cada ano, uma vaga adicional é criada em cada curso para estudantes indígenas, que são avaliados em um processo seletivo próprio. (UFSCar, 2013b, p. 21).

Orientando-nos por essa metodologia, na reserva de vagas, demonstram-se, na Tabela 4, os ingressantes pelo Programa desde 2009:

Tabela 4 – UFSCar - Ingresso de alunos por meio do Programa de Ações Afirmativas. 2009 - 2012

	2009	2010	2011	2012
Ingressantes pela reserva de vagas				
Total de ingressantes na UFSCar	2.526	2.496	2.568	2.577
Ingressantes pela reserva de vagas (porcentagem do total)	939 (37,2%)	978 (39,2%)	1.025 (39,9%)	929 (36%)
Vestibular Indígena				
Ingressantes	19	32	30	28
Etnias presentes na UFSCar	10	13	21	24
Ingressantes pelo Convênio Internacional PEC-G	26 estudantes entre 2009 a 2012, dos seguintes países: Guiné Bissau, Cabo Verde, Bolívia, Paraguai, Angola e Congo			
Ingressantes pelo processo seletivo para refugiados	8 estudantes entre 2009 a 2012, de 6 países [não mencionados no relatório]			

Fonte: UFSCar (2013b, p. 20).

Para o apoio e permanência desses grupos na instituição, o Grupo Gestor do PAA buscou novas fontes de financiamento e, em 2010, implantou um convênio entre a UFSCar e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), “[...] voltado a esta ampliação do apoio já oferecido pela UFSCar por meio das bolsas Moradia, Alimentação e Atividade.” (UFSCar, 2013b, p. 22). Além disso, foi criada, em 2012, a Coordenadoria de Ações Afirmativas e outras Políticas de Equidade (CAAPE), que, junto como Grupo Gestor do PAA, buscou implementar

ações de acompanhamento aos estudantes, com o intuito de inseri-los em redes locais e internacionais, no caso do movimento indígena.

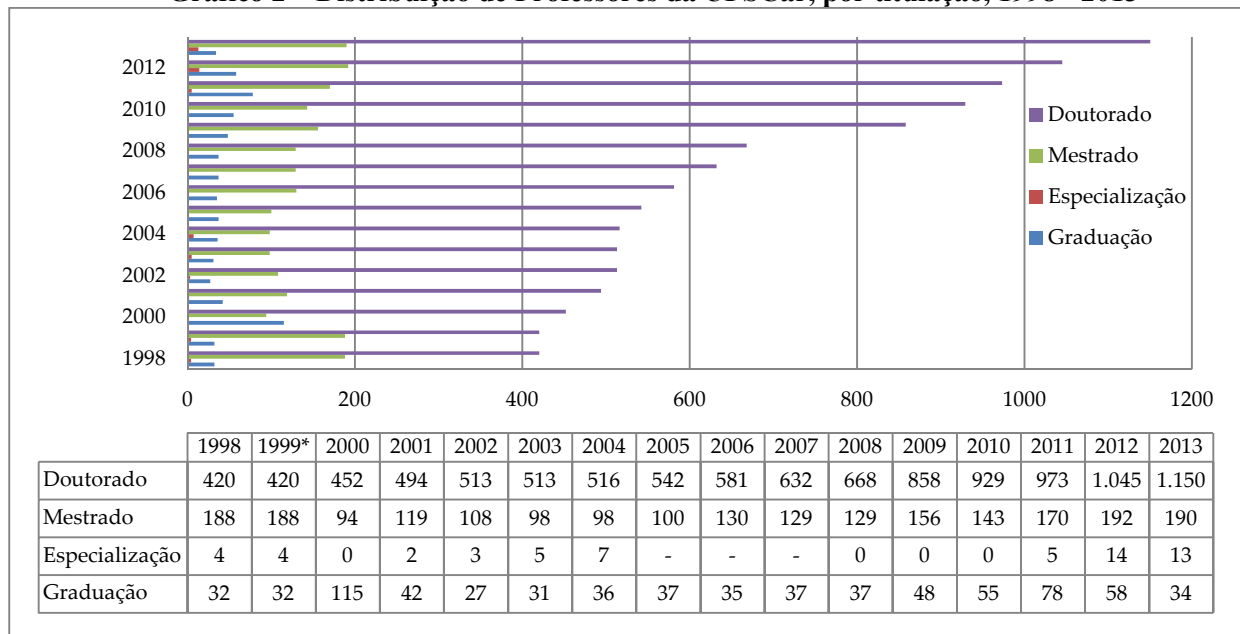
Conhecer esses programas e as ações da universidade no processo de expansão possibilita, mediante a análise de alguns depoimentos, compreender o lado reverso que tais políticas representam na prática cotidiana, em relação ao Reuni ou ao PPA, pois podem constituir novas especificidades no plano institucional, com o trabalho cada vez mais intensificado e com condições estruturais que deixam a desejar. Um professor de física discorre sobre o assunto:

Pelo amor de Deus, o cara não sabe que física é física, acha que física era engenharia, então assim, é um problema sério, e vou falar qual é o problema de tudo isso: é o vestibular. Agora, eu tenho que resolver o problema que vem lá de baixo, e oh, o aluno não sabe tirar uma raiz de quatro, ele não sabe que a raiz de quatro é dois, ele não sabe no primeiro ano de física. Eu tenho que fazer o quê? Tenho duas opções: parar a aula, e ensinar radiciação pra todo mundo, [...], e ensino a fazer raiz de quatro, ou eu simplesmente ignoro que o aluno não sabe isso, e que deveria saber, e continuo a matéria. Se eu paro pra ensinar cálculo, eu não dou toda a matéria, então, como que eu vou fazer? É um problema sério que está na minha mão. [...].
 [...]. Agora com as quotas de 50% para quem é de escola pública, já sabemos, eles vão vir despreparados, e nós vamos ter que resolver esse problema. Mas o problema não está nas cotas, eu não sou contra as cotas, o problema é você abrir vaga e não dar infraestrutura pra resolver o problema da permanência. Oh, o curso de física que abriu com o Reuni, está no quarto ano, e agora só tem três alunos. [...] Então não adianta você abrir. [...]. E no dia que você abrir 50% para o ensino médio público entrar na universidade como cota, vai ficar difícil, porque o cara vai chegar aqui e eu não posso abaixar o nível das minhas aulas, tenho um programa a cumprir. Aí o que acontece? Fica todo mundo no primeiro ano, o cara pega e tranca. [...]. Pelo amor de Deus não tem condição nenhuma, por isso, entram trinta e ficam só três. Resolveu? Nada! (CE8.0409, 2012, p. 28-31).

Mesmo assim, alheia ao cotidiano, a Universidade apresenta, em seus últimos Relatórios (UFSCar, 2013a; 2013b), um otimismo em relação à expansão dos últimos anos, via Reuni e UAB, especialmente, pelo crescimento da instituição em número de alunos e renovação do quadro de servidores docentes e técnico-administrativos, que atuam na graduação (presencial e a distância), pós-graduação e pesquisa.

Atualmente, na UFSCar há um quadro funcional de 1.387 docentes, com mais de 87% deles trabalhando em Regime de Tempo Integral (INEP, 2014). A universidade conta com 34 professores graduados, 13 especialistas; 190 mestres e 1.150 doutores, conforme se observa no Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 – Distribuição de Professores da UFSCar, por titulação, 1998 - 2013



Fontes: INEP. Elaboração própria.

Nota: * Na sinopse estatística do INEP, não foram encontrados dados em relação à UFSCar, referentes ao ano de 1999, pois estes apresentam-se computados por região e status jurídico e não por IES (Cf.: INEP, 2000). Para organização das tabelas e gráficos, optou-se por repetir os dados do ano anterior.

Observa-se que o número de professores graduados, especialistas e mestres pouco se alterou no período. Houve relevância em relação ao número maior de professores doutores, que aumentou 273,8% , representando 84,5% dos docentes. Pode-se afirmar que, em relação à titulação, a instituição tem um histórico de excelência na composição da formação docente, item que será retomado a seguir.

Esta expansão, entretanto, exige da universidade, *a priori*, uma preparação estrutural para receber os novos docentes, já que estes contratados depararam-se, em sua maioria (89% dos entrevistados), com situações adversas:

Então, aqui a gente não tinha muitas condições pra fazer pesquisa nenhuma. [...]. O campus começou aqui em 2006, [...], os professores vieram pra cá no começo do ano de 2008 se não me engano. Quando eu cheguei, estavam começando a montar o laboratório de aula prática. Eu não tinha mesa, não tinha cadeira, não tinha nada. [...]. Fizeram só a sala de aula. Daí tinha um enxovalzinho pequeno que era a mesa, um armarinho pequeno e esse computador. Só que nesta sala tinha quatro pessoas já. E aí eu vinha e, quando estavam dando aula, sentava na cadeira deles. Não tinha lugar, então fizemos reestruturação na sala, e nós ficamos cinco e eu ficava naquele canto ali e eu conseguia colocar minhas coisas aqui. Teve rodízio na sala, foram surgindo umas salas, uns professores saíram, mas ficamos cinco aqui uns três anos e agora a gente está em quatro, por enquanto. Porque agora vai chegar mais professor de concurso, pode ser que fiquem cinco de novo. Então, não tinha muita coisa, quando eu recebi a mesa e o computador ficou um pouco

melhor, mas a gente divide cabo de internet essas coisas assim. (CB15.0608, 2012, p. 2).

O professor CB15.0608 demonstra o que muitos entrevistados citaram em relação às condições encontradas na UFSCar, principalmente a falta de estrutura como sala, computador, mesa, telefone, cabo de internet. Houve professor (ENG20.0806) que ficou em sala de pós-graduação, na biblioteca setorial (CH26.0410), nos corredores em busca de internet funcionando (CH26.0410). O professor (CE7.0409, 2012, p. 5) diz: “eu sofri uma decepção muito grande, porque você, com 28 anos, vindo de instituição de altíssimo nível, com gás estourando, em chama pra fazer pesquisa, chegar lá e eu não tinha cadeira pra sentar pra preparar as aulas!”.

Por outro lado, houve três professores que declararam boas condições de recepção após o concurso. Dois destes (CE11.0610; CS24.0402) fizeram doutorado no mesmo Departamento do concurso e continuaram usando a sala de seus orientadores: “como passei no concurso no mesmo Departamento que fiz doutorado, acabei dividindo a sala com meu orientador, se não fosse isso, teria ficado na sala de apoio técnico, pois não havia salas disponíveis” (CS24.0402, 2012, p. 11). O terceiro, professor, CE10.0509, que foi recebido por um grupo de pesquisa, que dirigiu o concurso que ele prestou, declara a situação que observou dos colegas que entraram depois dele:

As condições são péssimas. Por exemplo, [...] os professores novos que estão chegando não têm nem sala, porque o prédio novo, o último do projeto Reuni de 1000m², ainda não começaram nem a construir, que é onde eles deveriam começar a trabalhar. Lá estão reservadas 12 salas para os 12 novos professores. Existem professores dividindo sala, professores que usam salas que eram para ser usadas pelos nossos alunos de pós-graduação e a gente os tirou de lá, e os redistribuímos em outros locais pra liberar espaço [...]. O Reuni não deu nem uma mesa, uma cadeira; o departamento também não. [...]. A gente doou duas mesas e duas cadeiras e o ar condicionado que estava na sala, mas eles não tiveram nenhuma estrutura. (CE10.0509, 2012, p. 6).

Foi possível observar, com isso, que, embora a instituição registre, em relatórios de atividades e de gestão, que a preocupação atual está nos desdobramentos para consolidação da expansão (UFSCar, 2013b, p. 16), sobre a qual os professores sentiram no cotidiano os reflexos deste empreendimento no sentido mais perverso:

Quando você fala em expansão, eu peguei, por exemplo, a mudança da minha época de graduação que eram trinta alunos. Já como professor eu peguei a mudança para 40 vagas. Em efeito prático, repercutiu pra nós, em deficiência de estrutura física, porque as salas nem sempre comportavam os 40 alunos. A gente já tinha que fazer agendamento na DICA, dizendo: ‘olha a sala de aula pra graduação não pode ser uma sala pequena, tem que ser uma sala maior’, [...]. E, na aula prática, em laboratório, a situação ficou meio caótica, porque a sala foi planejada para, no máximo, 30 alunos e agora a gente divide a turma para ficarem quinze ou vinte alunos por horário. [...]. Ficou meio apertado, mas o pessoal [professores] foi tocando, tentando ganhar novos espaços físicos, [...], e, com o tempo, foram ocorrendo ampliação de espaço, reformas, [...], o curso passou de um ponto pra outro da universidade, ganhou novas salas e facilitou. Do ponto de vista do corpo docente, não. Como o número de docente não acompanhou o crescimento do número de alunos, os professores acabaram tendo que se esforçar mais, mais vagas de estágio, professor tem que ter mais de uma disciplina, tem que ter mais jogo de cintura. (CSA24.0402, 2012, p. 12).

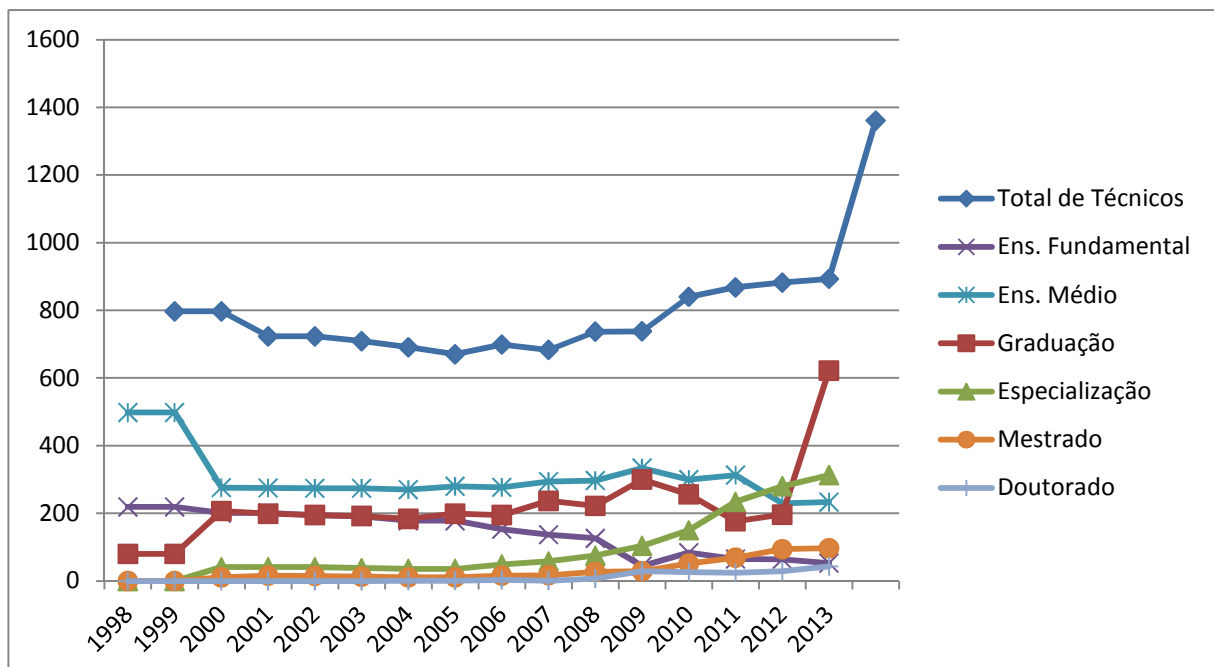
A questão da infraestrutura e o aumento nas demandas de trabalho foram algumas das reclamações mais frequentes entre 70% dos professores entrevistados. A UFSCar, apesar de ressaltar no relatório que cumpriu todas as metas em relação a recursos para infraestrutura (UFSCar, 2013a), não parece estar contentando os envolvidos na realização das atividades acadêmicas, que relatam falta de espaço e infraestrutura adequados para as aulas e de auxílio material para o trabalho do professor, ainda, do âmbito dos recursos humanos, como a falta de técnicos administrativos. É o que descreve outro professor sobre suas atuais condições de trabalho:

Eu gosto de dar aula na lousa, não uso quase data-show, mas as lousas são muito pequenas. Em universidades grandes, existem aquelas lousas de 4 partes, aí você joga pra cima o que escreveu, tem uma atrás, você fica com um espaço enorme. Tem que ser pensado desde a lousa na sala de aula, não como se fosse para o ensino médio. Numa universidade é diferente, [...], estrutura básica é um elemento fundamental. Todo mundo reclama, todo mundo sente calor e até em aulas à noite, agora que eu estou no AT4 [Prédio de Aulas Teóricas], em noites quentes, os alunos não aguentam, não tem condição, [as salas não têm ar-condicionado, nem ventiladores]. Eu começo a dar aula e começo a sentir calor, a minha cara começa a esquentar, o corpo fica quente, começo a suar, eu nunca vi isso. Ao mesmo tempo em que você aumenta mais e mais alunos por sala, a sala tem que aguentar muito mais gente no espaço, certo? Sem refrigeração, vai ficando mais quente naturalmente, além do calor natural. Não tem infraestrutura. Outra coisa é número de técnicos administrativos. Este departamento tinha 28 professores há dez anos. Depois dessas últimas contratações, quando esse ano terminar, haverá 52 a 53, mas o número de secretários e secretárias é o mesmo de quando tinha 28 professores. Dobrou o número de docentes praticamente, mas não dobrou o número de infraestrutura e de suporte. [...]. Toda burocracia que tem que ser feita eu faço sozinho, tirar Xerox de prova, prestar contas dos dados do projeto, tudo eu tenho que fazer, porque não tem

infraestrutura, falta máquina de Xerox também, aqui tem uma, mas, depois das 18h00, o funcionário vai embora e se você quiser tirar Xerox de algum documento, não tem chave. Quando tenho que reproduzir uma prova, por exemplo, eu pago, ou imprimo aqui, mas é com dinheiro do meu projeto de pesquisa, mesmo que não seja nada relacionado a isso. Então faltam infraestrutura física, material e salas mais agradáveis, [...]. Falta material humano pra nos auxiliar, tem pouco funcionário e a gente não vê a reposição. Só vai aumentando o número de professores e o número de alunos, [...]. Fica complicado trabalhar assim. (CE10.0509, 2012, p. 10).

Em relação à insatisfação com o número de técnicos administrativos para auxiliar no desenvolvimento do trabalho e nas atividades acadêmicas, o professor (CE10.0509) tem razão sobre o que sente no cotidiano, pois se verifica nos dados estatísticos que a contratação de técnicos, entre 1998 a 2012, não ultrapassou 12%, passando de 797 para 893 servidores (INEP, 1999; 2013), mesmo contanto com as contratações do Reuni entre 2008 e 2009. Todavia, em 2013, as contratações via concurso público foram significativas, resultando no aumento de 52%, conforme dados apresentados no gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3 – Evolução no número de técnicos administrativos da UFSCar, total em exercício, por grau de formação, 1998 a 2013



Fontes: INEP (1999; 2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014) - (separados os dados por instituição - UFSCar). Elaboração Própria.

A evolução de 52% corresponde ao aumento de 893 técnicos em exercício no ano de 2012 para 1.361 em 2013. Pode-se observar, na curva acentuada no gráfico, entre 2012 e 2013, esta evolução, principalmente, em relação aos profissionais graduados com aumento de 217%. As demais titulações apresentaram as seguintes variações: especialização 12%; mestrado 3,2%; e doutorado 48% (INEP, 2013; 2014). Desta forma, a Universidade conclui a implementação das últimas contratações previstas no projeto do Reuni.

A UFSCar apresenta como metas e desafios para os próximos 20 anos, três pontos que aparecem em diversas ações (UFSCar, 2009, p. 2; 2013a, p. 16): a ‘expansão dos programas de ações afirmativas’, o incentivo à inovação tecnológica’ e a ‘intensificação do processo de internacionalização do ensino de graduação e de pós-graduação’.

O primeiro se observa nas direções das políticas nacionais de financiamento de pesquisa, por meio das agências de fomento, algo que discutiremos no capítulo posterior. O segundo se intensifica a partir do Programa Ciência sem Fronteiras, implementado pelo Governo Federal em 2012 e que leva a instituição a promover, por meio da Secretaria Geral de Relações Internacionais (SRInter)³³, uma série de ações acadêmico-científicas entre a UFSCar e as instituições estrangeiras, voltadas para a cooperação e o intercâmbio internacional, “[...] incluindo orientação e acompanhamento relativos ao estabelecimento e desenvolvimento de acordos e convênios; na coordenação e em procedimentos para execução de programas de intercâmbio discente e docente”. (UFSCar, 2013a, p. 182)

Vale ressaltar que até 2013 a “UFSCar teve 256 alunos aprovados com bolsa para os seguintes países: Alemanha, Austrália, Bélgica, Canadá, Coréia do Sul, Espanha, Estados Unidos, França, Holanda, Itália, Portugal e Reino Unido”. (UFSCar, 2013a, p. 183)

Devido ao referido Programa, renomadas universidades estrangeiras, por meio de delegações de docentes e técnicos, visitaram a UFSCar, “[...] com a finalidade de divulgação de suas Universidades e ou interesse em firmar Acordo de Cooperação”, dentre elas, foram citadas:

³³ Esta secretaria atua nas seguintes atividades: “seleção e divulgação de informações de oportunidades para a comunidade acadêmica, no gerenciamento de correspondências de contatos [...]; na participação em eventos de interesse no que se refere a questões de internacionalização da educação; na organização, acompanhamento e apoio a missões e visitas de representantes institucionais estrangeiros à UFSCar, bem como no apoio a missões e visitas de representantes da UFSCar a instituições acadêmicas estrangeiras. O desenvolvimento dessas atividades visa, entre outras finalidades, a favorecer a consolidação da imagem da UFSCar no cenário acadêmico internacional, por meio de inserção em associações de universidades e em grupos (consórcios) vinculados ao desenvolvimento de projetos específicos, por meio de intercâmbio de estudantes, professores e pessoal técnico-administrativo. (UFSCar, 2013, p. 182)

AarhusUniversity/ Dinamarca, UniversityofBayreuth/ Alemanha, Consórcio CALDO de Universidades canadenses, DAAD com representantes de 12 universidades alemãs, Universitàdi Pisa/ Italia, MercerUniversity/ USA, StrathclydeUniversity/ Escócia, Universidade Autónoma de CiudadJuárez/ México, Universidade do Minho/ Portugal, Graphics, Animationand New Media NCE Inc (GRAND - Canadian Network Centre ofExcellence)/ Canadá, InstitutNationalSupérieur de Formation et de RecherchePourL'éducationdesJeunes Handicaps et lesEnseignementsAdaptés (INSHEA)/ França, UniversityofKagoshima/ Japão. A SRInter participou de encontro com 23 universidades americanas em São Paulo. Participou também de 02 reuniões na CAPES e CNPq sobre o Programa Ciência sem Fronteiras. Participou de várias reuniões da Comissão de Relações Internacionais da ANDIFES (CRIA), CGRIFES. (UFSCar, 2013, p. 183).

Neste contexto, a pós-graduação assume, para a Instituição, elevada importância, pois, além das ações de intercâmbio discentes e docentes, as pesquisas realizadas em parceria dariam movimento concreto à necessidade de desenvolvimento de pesquisas, considerando-se as conveniências mútuas e as fontes de financiamento. Por isso, o foco do item a seguir é justamente identificar o perfil dos professores que constituem a universidade no âmbito da formação, da pesquisa e da pós-graduação.

1.3 – A qualificação docente na UFSCar: pesquisa e formação

No documento “Termos de Referência para o Projeto de Implantação da Universidade Federal de São Carlos”, de 23 de junho de 1969, viu-se como se destacava desse documento um dos objetivos que se propunha para a UFSCar: *atuar, de modo decisivo, na formação de professores do ensino secundário e superior, principalmente na área de ciências básicas*. O curso de licenciatura em ciências, com que se iniciava o ensino na UFSCar, depois seguido das licenciaturas em química, física, matemática, biologia, etc. visava evidentemente atingir esse objetivo.

A outra marca das diretrizes de ação, delineada nesse documento, era uma *predisposição acentuada de fazer a Universidade participar do desenvolvimento científico e tecnológico do país nas áreas consideradas de ponta, com o cunho da multidisciplinaridade*. O curso e a área de pesquisa de engenharia de materiais respondia a essa disposição dos pioneiros da vida acadêmico-científica da UFSCar. (SGUISSARDI, 1993, p. 153, grifo nosso).

Pode-se dizer que a UFSCar é uma instituição de pesquisa desde sua origem quando se nota a influência de professores com notório reconhecimento em pesquisa no processo de implantação, e isso é observado desde os professores que compõem o primeiro Conselho de

Curadores, já citados, aos que se iniciam na gestão dos cursos de graduação, como o prof. Dr. Sérgio Mascarenhas³⁴, responsável pelo pioneirismo da Universidade em oferecer o primeiro curso em Engenharia de Materiais da América Latina, que fez parte do Conselho de Curadores, e, ainda, assumiu o projeto de Tecnologia Educacional da instituição, e prof. Edson Rodrigues, com o de Meteorologia. (SGUISSARDI, 1993, p. 153)

Ambos fizeram parte de um grupo de jovens cientistas³⁵, da década de 1950, que compunham “o grupo de pesquisa do Professor Joaquim da Costa Ribeiro, da Cadeira de Física Geral e Experimental, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro”. (RODRIGUES, 2014)

Mascarenhas e Edson Rodrigues estão entre os primeiros bolsistas do recém-criado Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), desenvolviam suas atividades de pesquisa em um período de efervescência dos investimentos em pesquisas básicas e aplicadas, com a criação em janeiro de 1949 do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF)³⁶, e, em agosto de 1962, com a implantação da Comissão de Energia Nuclear (CNEN)³⁷.

³⁴ Nasceu no Rio de Janeiro, em 2 de maio de 1928, graduou-se em Física pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (1952), e, em Química, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1951). Atualmente aposentado, atuou como professor Titular da Universidade de São Paulo - Instituto de Física e Química de São Carlos. Professor visitante nas Universidades de Princeton, Harvard, MIT (EUA). Professor visitante na Universidade Nacional Autônoma e Centro de Estudios Avanzados (México). Professor visitante no Institute of Physical and Chemical Research (Japan). Professor visitante na London University (RU). Professor visitante no Inst. Center for Theoret. Physics - Trieste e Univ. de Roma (Itália). Fundou e dirigiu o Instituto de Física e Química de São Carlos USP. Fundou e dirigiu o Centro Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento de Instrumentação Agropecuária em São Carlos (EMBRAPA). Cooperou na fundação da Universidade Federal de São Carlos e na criação do curso de Engenharia de Materiais. Fundou e dirigiu o Fórum Unicamp (Universidade de Campinas). Fundou e dirigiu a Fundação de Pesquisas Adib Jatene (Instituto Cardiologia Dante Pazzanese - SP). Implantou e dirigiu cursos de biofísica e física médica no ICTP (Trieste, Itália) a convite do Premio Nobel Abdus Salam. Coordenador de Projetos do Instituto de Estudos Avançados de São Carlos USP. Fundou e dirige o Programa Internacional de Estudos e Projetos para a América Latina no Instituto de Estudos Avançados da USP - São Carlos. Membro do Conselho Universitário da UNICAMP. Diretor do Programa "Educação e Ensino de Ciências para a América Latina - Ford Foundation. Coordenador Geral da Rede de Inovação e Prospecção Tecnológica para o Agronegócio (RIPA)- Min. De Ciência e Tecnologia (MCT) e IEA-USP-São Carlos. (OLIVEIRA/CURRÍCULO LATTES, 2014)

³⁵ Integrantes do Grupo: Armando Dias Tavares, Sérgio Mascarenhas, Yvonne Primerano Mascarenhas, Mabel Rodrigues e Edson Rodrigues.

³⁶ “O Centro de Pesquisas foi criado como Sociedade Civil sem fins lucrativos, obtendo recursos para financiar suas atividades através de doações de particulares e de dotações orçamentárias concedidas pela Câmara Federal de Deputados, pela Câmara de Vereadores do DF (então no Rio de Janeiro), pela Confederação Nacional da Indústria e também por agências de financiamento à pesquisa e ao ensino superior”. A partir de 1976, passou a ser instituto vinculado ao CNPq, permanecendo com sede no Rio de Janeiro. (UFRJ, 2014, p. 1)

³⁷ A CNEN é vinculada ao Ministério da Ciência e Tecnologia, com autonomia administrativa e financeira, dotada de personalidade jurídica de direito público, com sede no Rio de Janeiro – RJ

Em 1955 Edson Rodrigues vai para o Departamento de Física da Universidade da Califórnia, em Berkeley, e, retornando em 1959, dá início, com Armando Dias Tavares a um novo grupo de pesquisas dedicadas à Ressonância Magnética. Desenvolveram, também, um curso de Estudo da Energia Nuclear, de dois anos de duração, que contava com cerca de 100 alunos, sob patrocínio da Comissão Nacional de Energia Nuclear.[...]. Sérgio Mascarenhas e Yvonne Primerano Mascarenhas, após 1955, tomaram-se professores da Escola de Engenharia de São Carlos. Sérgio Mascarenhas conquistou por concurso a Cátedra de Física Geral e Experimental e deu início à constituição de um grupo de pesquisas em Física dos Sólidos em condições materiais extremamente precárias na ocasião. Contando com o apoio integral do diretor da Escola de Engenharia de São Carlos (EESC), Theodureto de Arruda Souto, trouxe do Rio de Janeiro um variado número de colaboradores iniciando um período extremamente frutífero para a Física no Brasil, ao longo dos anos, em São Carlos. (RODRIGUES, 2014, p. 1).

Com seu histórico de pesquisador e professor, Mascarenhas considerava a criação da UFSCar, “como uma oportunidade rara de pôr em prática muitas das ideias consideradas avançadas à época nessa área dos chamados materiais” (SGUISSARDI, 1993, p. 154). Em entrevista concedida ao professor Valdemar Sguissardi, em 02 de dezembro de 1992 (idem), declarou:

A UFSCar deveria ter um padrão de alta qualidade universitária no País, com áreas pioneiras como Engenharias de Materiais, Ecologia, Tecnologia Educacional, Computação, todas elas praticamente inexistentes no país e na América Latina [...]. Eu tinha trabalhado em Princeton, no Depto de Ciência e Engenharia de Materiais, e tinha visto a explosão desta área nos EUA, na indústria mecânica, espacial, química, eletrônica, médica e tantas outras. Tinha certeza de que a Engenharia brasileira ficaria estagnada nos moldes da primeira metade do século, sem uma carreira como a de materiais. Eu tinha na cabeça todo um esquema, um modelo e o discutia com todos os colegas do Brasil e do exterior, e sentia um entusiasmo enorme. (MASCARENHAS *apud* SGUISSARDI, 1993, p. 154).

Criada pela Lei n. 4.118, de 27 de agosto de 1962, a qual foi alterada pela Lei n. 6.189, de 16 de dezembro de 1974, e Lei n. 7.781, de 27 de junho de 1989, apresenta, no art. 2º, as seguintes competências: I - colaborar na formulação da Política Nacional de Energia Nuclear; II - baixar diretrizes específicas para radioproteção e segurança nuclear, atividade científico-tecnológica, industriais e demais aplicações nucleares; III - elaborar e propor ao Conselho Superior de Política Nuclear - CSPN, o Programa Nacional de Energia Nuclear; IV - promover e incentivar: a) a utilização da energia nuclear para fins pacíficos; b) a formação de cientistas, técnicos e especialistas nos setores relativos à energia nuclear; c) a pesquisa científica e tecnológica no campo da energia nuclear; d) a pesquisa e a lavra de minérios nucleares e seus associados; e) o tratamento de minérios nucleares, seus associados e derivados; entre outras funções. (Redação dada pela Lei n. 7.781, de 1989). (BRASIL, 1989, p. 1-2)

Em comemoração aos 40 anos da Engenharia de Materiais no Brasil, em 2010, a Sociedade Brasileira de Pesquisa em Materiais (SBPMat), presta uma homenagem ao prof. Mascarenhas³⁸ e ressalta que, na época da criação do curso, já havia alguns grupos de pesquisa no Brasil que trabalhavam, entre outros tópicos, “em materiais poliméricos, cristais fotônicos e dielétricos, [...]”. Havia também um curso de pós-graduação em Ciência de Materiais no Instituto Militar de Engenharia (IME), no Rio de Janeiro.” (SBPMat, 2010, p. 1), que reunia profissionais de diversas áreas de formação. Na ocasião, o prof. Mascarenhas ressalta: “havia pesquisa em Ciência de Materiais, mas o que interessava era a Engenharia de Materiais, pois era ela quem iria agregar as noções tecnológicas que geram riqueza para o país, por meio da criação de empregos e da exportação”. Desta forma, Mascarenhas acreditava que a ‘Ciência de Materiais’ deveria se transformar em ‘Engenharia de Materiais’, “para gerar produtos, processos e serviços”. (RODRIGUES, 2010, p. 1)

O Departamento de Engenharia de Materiais (DEMa) se tornou, além de uma proposta pioneira no Brasil, sinônimo de desenvolvimento no campo da ciência, tecnologia e inovação; e de pesquisa científica e prestação de serviços – convênios, consultorias, informação tecnológica, análise e caracterização de materiais: metais, cerâmicas e polímeros, etc. –. Deste modo, efetiva-se, em consonância com as iniciativas do governo federal, ou seja, é um exemplo concreto dos arranjos produtivos que a ciência pode fazer para a promoção de políticas de desenvolvimento industrial e valorização do mercado:

³⁸ O professor Mascarenhas ainda recebeu os seguintes prêmios: comendador da Ordem Nacional do Mérito Científico (Presidência da República); Gugenheim Award (EUA); Fullbright Award (EUA); Yamada Foundation Award (Japão); professor Emérito do Instituto de Física e Química de São Carlos (IFQSC/USP); Professor Emérito da Universidade Nacional (México); Cátedra Honorária M. Vallarta (México - Univ. Nac. Autônoma); Cidadão Honorário da cidade de São Carlos; Personalidade do Ano (Sindicato dos Engenheiros de São Paulo); Prof. Emérito, Conferido pela Congregação do Instituto de Física de São Carlos 16 Set. 1999; Prêmio de Mérito Científico, na classe de Grã Cruz, outorgado pelo Excelentíssimo senhor Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em 15 de agosto de 2002. Prof. Honorário do Instituto de Estudos Avançados da USP, desde 14 de agosto de 2003. Peão da Tecnologia, homenagem da Fealtec, pela criação dos grupos de pesquisas pioneiros que resultaram no Pólo de Alta Tecnologia de São Carlos (2003). Homenagem recebida no lançamento da Revista USP 70 Anos, em 18 de maio de 2006. Voto de Aplauso pelo prêmio de Pesquisador Emérito do CNPq", pelo seu trabalho e pelo pioneirismo em favor da ciência brasileira, outorgado pelo Senado Federal, via senador: Arthur Virgílio (Requerimento no. 473, de 2006), em 26 de abril de 2006. Fundação Conrado Wessel de Ciência e Cultura 2006, premiado na modalidade de Ciência Geral. Doutor "honoris causa" pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (2012). Doutor "honoris causa" pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (2013). Até Novembro de 2014, o número de citações recuperado na base de dados Web of Science é de 6.936, com o índice H 41. (OLIVEIRA/CURRÍCULO LATTES, 2014)

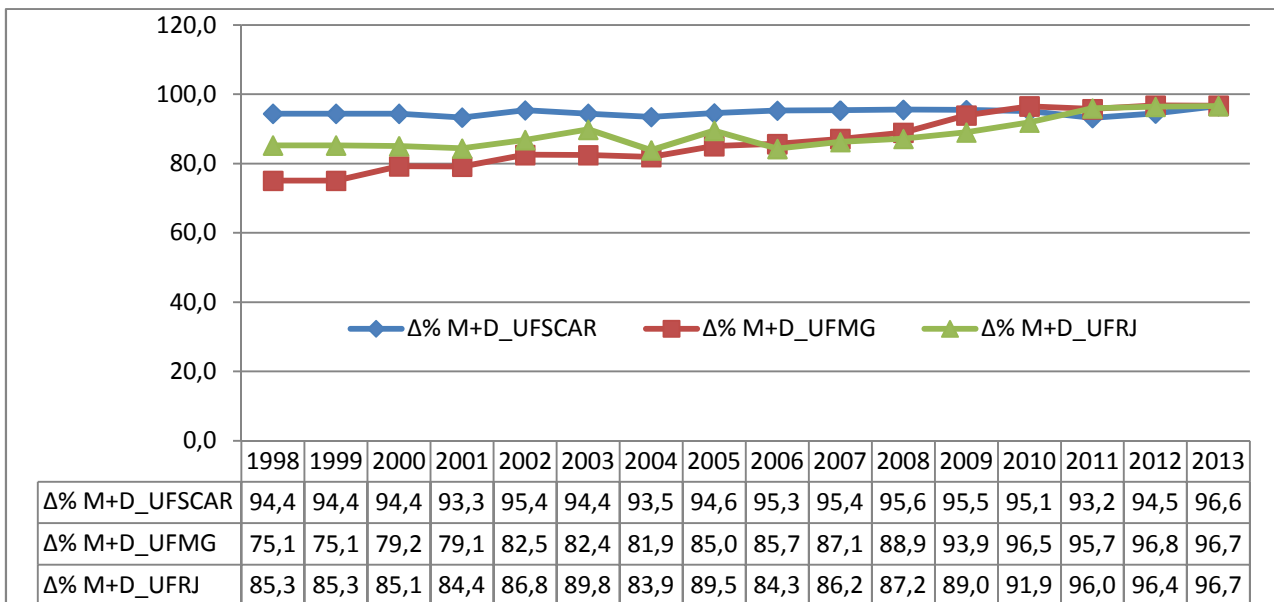
Hoje o DEMa conta com 41 doutores formados nas melhores instituições do país e principalmente do exterior que desenvolvem em tempo integral e dedicação exclusiva atividades de ensino, pesquisa e extensão. [...]. O perfil do DEMa se caracteriza também por uma forte interação com as indústrias, onde podemos destacar o Programa de Estágio Curricular Obrigatório do curso de graduação (PIEEG), que foi iniciado há 35 anos e tem uma relação bastante intensa com as indústrias. Destaca-se também a prestação de serviços à comunidade através de atividades de extensão de consultoria, caracterização e desenvolvimento de materiais junto às indústrias. Merece um destaque especial o Centro de Caracterização e Desenvolvimento de Materiais (CCDM), que atende com consultoria e serviços a mais de 1.000 empresas e também o Núcleo de Informação Tecnológica (NIT/Materiais) do DEMa/UFSCar que está tendo uma atuação bastante importante na área de informação tecnológica, que pode ser verificada pela sua atuação em diversos projetos com indústrias e órgãos governamentais.[...]. A interação bastante intensa com empresas através do DEMa/UFSCar, tem reflexo direto nas atividades do PPG-CEM, que, sem o prejuízo das pesquisas científicas de qualidade reconhecida nacional e internacionalmente, tem dentre os temas de teses e dissertações, pesquisas de cunho bastante tecnológico. Esses trabalhos podem ser desenvolvidos dentro de uma das áreas de conhecimento tradicionais do Programa (Cerâmica, Metalurgia e Polímeros) e principalmente na área de Desenvolvimento Tecnológico, criada em 2001, que conta com funcionários de empresas tais como Embraer, Petrobrás, Alcoa Alumínio S.A., Magnesita S.A., Usiminas, M&G, Electrolux, Rhodia Brasil Ltda, Saint Gobain Cerâmicas, Tecumseh, A.W.Faber-Castell S.A., Estiva Refratários Especiais Ltda, GE Hyodro INEPar do Brasil S.A., Voith Papel e Celulose, Volkswagen, Braskem, Nadir Figueiredo, Dedini, Villares, TRW, DOW Brasil, Cromex, WHIRLPOOL, TAM, dentre outras. (PPGCEM/UFSCAR, 2014, p. 1).

Por este breve histórico de pesquisadores e de departamento altamente produtivos, a UFSCar se revela um espaço que congrega professores com este perfil, de alta qualificação curricular e formação em pesquisa, não sem contradições em relação a diferentes áreas de conhecimento, mas que podemos atualmente destacar por dois pontos: 1) pela quantidade histórica de doutores; 2) pela relevância das instituições que formaram esses doutores.

1) *Quantidade histórica de doutores* - Desde 1998, quando o INEP dispõe, nas estatísticas da educação superior, a informação de ‘titulação por instituição’, identifica-se que a UFSCar se mantém acima dos 93%, com maior percentual de mestres e doutores, e, quando comparada a grandes IFES da região sudeste³⁹, ela se destaca:

³⁹ A Universidade Federal de Minas Gerais foi fundada em 1927, com a então Universidade de Minas Gerais (UMG), instituição privada, mas subsidiada pelo Estado. A UMG foi federalizada em 1949, e o nome atual foi adotado em 1965 (Cf.: SILVA JÚNIOR *et al.*, 2014). Já a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi fundada, em setembro de 1920, com o nome de Universidade do Rio de Janeiro, depois, em 1937, passou a se chamar Universidade do Brasil, e, em 1965, recebeu a atual

Gráfico 4 – Distribuição de Professores¹, por titulação, UFSCar; UFMG; UNIFESP 1998 a 2013²



Fontes: INEP. Elaboração própria.

¹ Percentual correspondente ao número somado de mestres e doutores de cada instituição, considerando o número total de professores, em cada ano.

² No ano de 1999, não consta, nas sinopses estatísticas do INEP, o número de professores por instituição e distribuição por titulação, por isso, optou-se por repetir dados do ano anterior, para não interferir na diferença que poderia ser gerada no gráfico.

Pelo exposto no Gráfico 4, embora as instituições sejam de portes diferentes e o número total de docentes da UFSCar corresponda apenas a 44% dos professores da UFMG e 36% da UFRJ, identifica-se que, na comparação percentual do número de mestres e doutores em relação ao total de docentes, a UFSCar, mesmo com a expansão, apresenta no histórico institucional um alto percentual de formação, desde o início da apresentação dos dados, em 1998, chegando ao final de 2013 com 98% de professores mestres e doutores. A UFMG e a UFRJ só alcançaram o patamar acima de 90%, após 2008, com o processo de expansão nacional das IFES por meio do Reuni.

O aumento contínuo no número de doutores pode expressar a qualificação profissional da universidade, com maior rigor nos concursos, contratando docentes a partir de exigentes requisitos que pressupõem comprovação em currículo de toda experiência pregressa desde perspectivas em pesquisa e pós-doutoramento tanto em âmbito nacional quanto internacional,

denominação (UFRJ, 2014a, p. 1). Ambas estão entre as IFES com maior número de alunos no sudeste (INEP, 2014), e contam com grande e histórico prestígio de ensino e pesquisa.

relação com grupos de pesquisa, a projetos já elaborados para solicitar financiamentos futuros, o que leva alunos de doutorado e pós-doutorado a se tornarem bastante competitivos:

Essas coisas [exigência por publicação e currículo] chegaram nas ciências humanas muito mais tarde, ainda não chegaram como chegaram nas ciências exatas, então eu não senti pressão nenhuma. Eu queria publicar, [...] porque eu queria entrar na universidade, era o único caminho que se colocava pra mim. Quando você está fazendo doutorado, se é cientista social, não tem muita opção. Então, é fazer um bom currículo. Eu já tinha ideia de que era preciso ter um bom currículo pra ser competitivo para prestar um concurso. Mas isso não era uma pressão externa. Ninguém ficava me falando, era o que eu olhava, e pensava assim: como e que eu vou passar numa universidade bacana, sem, enfim, encarar a sério a carreira acadêmica? Mas sem, sem achar que alguém estava me pressionando, entendeu? Eu queria e foi tranquilo. [...] Foi uma estratégia, estudava, transformava o que eu estudava em artigos. Era um pouco mais prático que a maioria dos meus amigos. Assim, enfim, há pouca praticidade nas ciências humanas. Eu era muito mais prático, eu conseguia transformar tudo aquilo que agente fazia junto em artigos, enquanto alguns amigos não conseguiam. (CH24.0405, 2012, p 5).

Em depoimento, outro professor destaca:

Na verdade, sempre *existiu a pressão de mim mesmo*, porque o meu ex-orientador [...] nunca gostou muito de publicar. Eu tenho mais publicação do que ele hoje, [...]. [...] *Vamos dizer que eu mais ou menos sabia o que me esperava à frente, eu sabia, porque eu convivia no local de laboratório que tinha pós-doc, tinha doutorado, tinha muita gente de vários lugares do Brasil*, que era a Embrapa. Então eu sabia que o pessoal estava prestando concurso, sabia o que ia ser cobrado, então eu mesmo me cobrava. Eu procurava publicar independente de meu orientador falar alguma coisa, eu procurava publicar. Então, no mestrado, eu publiquei dois artigos e um capítulo de livro, e outro que um pouquinho mais pra frente, eu terminei e depois publiquei. *Aí no doutorado eu publiquei bastante e no pós-doc também. Então, mas como que eu fiz isso? É uma estratégia.* Ali [no doutorado] eu comecei e atuo até hoje desse jeito. [...] Eu não vou trabalhar tanto como trabalhei no mestrado e vou produzir mais! Eu precisava fazer isso, tinha que usar a cabeça de alguma maneira. Como eu era especialista em microbiologia e força atômica [...] e sabia usar muito aquele microscópio, eu fiz parceria com outras pessoas. [...] *Aí o cara me dava as amostras, eu fazia o trabalho, discutia os resultados e o meu nome ia no artigo. Uma parceria! Deu muito trabalho, então eu dormia muito pouco, trabalhava bastante, passava até a noite no laboratório, mas é porque eu queria fazer aquilo. Não tinha outro jeito, tinha uma meta. Acabou dando certo então eu publiquei tanto pela tese como por resultados de parceria mesmo que não tinha nada a ver com a tese.* [...] Deu certo, me ajudou muito depois com bolsa de pós-doc, e no concurso público. [...] Quando terminei o pós-doc, primeiramente, eu entrei com pedido (projeto) na Fapesp de jovem pesquisador, antes de sair concurso. Eu sabia que isso poderia me ajudar, então fui planejando, [...]. *Aí eu fui lá e fiz um pedido para a Fapesp:*

pedi um SL, um microscópio [...] igual o que eu usava na Embrapa, mas eu queria um pra mim, daí eu poderia levar para onde eu quisesse, ou, no caso, no concurso. Aí eu mandei o projeto para a Fapesp e foi negado na primeira vez. Eu recorri e ganhei [...].O resultado saiu um dia antes da entrevista (uma das fases do concurso). [...]. *Isso me ajudou a passar*. Na entrevista, o professor perguntou: e aí, você tem projeto de pesquisa? "Meu projeto foi aprovado ontem, mais de 400 mil reais, quase metade de um milhão!". (CE8.0409, 2012, p. 5-6/8).

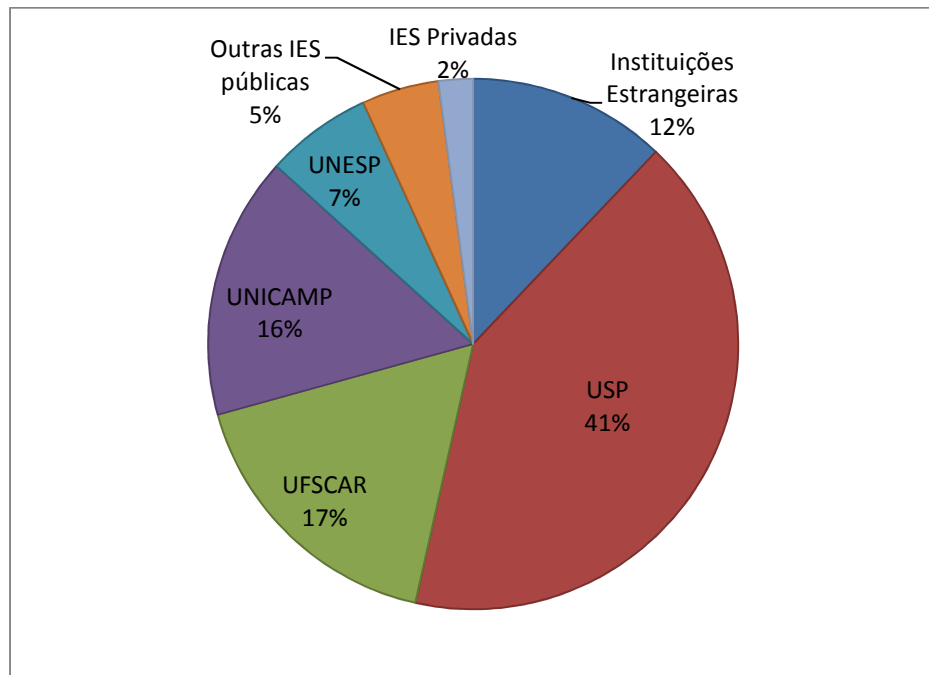
Estes depoimentos denotam uma relação de competitividade desde o processo de formação doutoral, na qual o currículo deve estar pautado por publicações, pesquisas e experiências profissionais que foram explicitamente prioridade do próprio aluno em busca da carreira docente e, especialmente, da pesquisa, à qual ele mesmo se ‘molda’ pelos critérios de nota do concurso.

2) *pela relevância das instituições que formaram estes doutores* - para chegar a estes dados, seguiu-se os seguintes passos: primeiramente se visitou a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, em agosto de 2012, com o objetivo de conseguir um arquivo com o nome de todos os docentes da UFSCar. Este setor cedeu, gentilmente, um documento chamado de “Quadro de Servidores da UFSCar, datado de 31 de outubro de 2011, o qual continha todos os servidores (docentes e técnicos), descritos por Departamento da Universidade, o que dificultou a organização dos dados.

De posse deste documento, fez-se a tabulação dos dados, separando inicialmente os ‘docentes’ dos demais servidores, depois, tendo em mãos cerca de mil nomes, passou-se à investigação individual no Currículo Lates. Tal pesquisa teve o intuito de identificar professores com bolsa de produtividade, o ano de doutoramento e a instituição frequentada, realização de pós-doutorado e possíveis orientações de dissertações e teses, ou se, apenas desenvolviam pesquisas.

Esta organização durou mais de 10 meses e possibilitou verificar o universo de professores jovens-doutores, à época, e ainda, fornecer uma visão geral sobre as instituições que formavam doutores, apresentando o seguinte resultado:

Gráfico 5 – Distribuição de Docentes da UFSCar, por instituição de formação doutoral, 2011



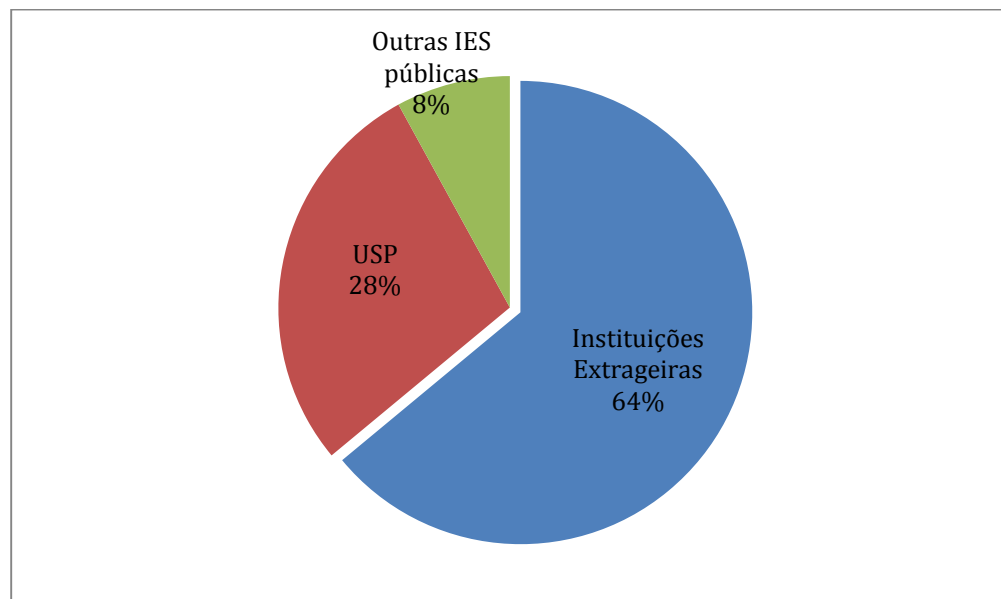
Fonte: UFSCar/ Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas; Currículo Lattes. Elaboração própria.

Quando se analisa, a partir do Gráfico 5, o quadro de docentes da universidade, verifica-se que a formação doutoral foi realizada, por 81% dos docentes, em IES públicas paulistas – 41% na Universidade de São Paulo (USP); 17% na UFSCar; 16% na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); 7% na Universidade Estadual Paulista (UNESP) –. Os 5% de outras instituições públicas referem-se a universidades, não menos importantes, tais como: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (41%); UNIFESP (16%); UFMG (10,2%); Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) (5,2%); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) (5,1%); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (5%); Universidade Federal Fluminense (UFF) (2,5%); Universidade Federal do Paraná (UFPR) (2,5%); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) (2,5%); Universidade Federal de Viçosa (UFV)(2,5%); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2,5%); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) (2,5%); e Universidade Estadual de Londrina (UEL) (2,5%).

Em relação às IES privadas, somente três universidades constaram para esse percentual de 2%: a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e de São Paulo (PUC) (74%); Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) (16%); e a Fundação Getúlio Vargas (FGV) (10%). As instituições estrangeiras são mais de oitenta, entre centros de

pesquisa, escolas, institutos e universidades, a maioria, europeias e americanas, e que, embora correspondam a 12% das instituições que formaram os doutores da UFSCar, quando se analisa a formação pós-doutoral, este percentual quintuplica, como se pode observar no Gráfico 6:

Gráfico 6 – Distribuição de Docentes da UFSCar, por Instituição de formação pós-doutoral, 2011



Fonte: UFSCar/ Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas; Currículo Lattes. Elaboração própria.

Assim, a internacionalização na formação dos professores também se afirma com 64% dos docentes com um ou mais estágio de pesquisa de pós-doutorado em instituições estrangeiras. Os demais correspondem a 28% na USP e 8% em outras IES públicas.

Logo, ao verificar a quantidade histórica de mestres e doutores, e as instituições de formação dos pesquisadores (doutorado e pós-doutorado), compreende-se que se trata, de modo geral, de uma instituição com perfil diferenciado, que se ocupa em saber o direcionamento dado à produção de conhecimento e à pós-graduação, em análise no item a seguir.

1.4 – Pós-Graduação na UFSCar: os pesquisadores e a produção de conhecimento

Em 1975, os docentes do Departamento de Ciências Biológicas, Matemática, Estatística e Computação, propuseram a criação de cursos de “Pós-Graduação

Interdisciplinar”, com mestrado e doutorado. Com este propósito, foi implantado o Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais (PPG-ERN), em março de 1976, sendo “o primeiro curso de Pós-Graduação em Ecologia e Meio Ambiente criado no Brasil”. As pesquisas iniciais estavam “[...] direcionadas à investigação da estrutura e função dos ecossistemas, ambos aquáticos e terrestres e ao estudo da diversidade biológica incluindo o estudo ecológico de comunidades e populações, com abordagem multidisciplinar.” (PPG-ERN/UFSCAR, 2011, p. 1)

Ainda em 1976, implantou-se o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), com o Mestrado em Educação (Pesquisa Educacional e Planejamento de Ensino), organizado “por um grupo de educadores liderados pelo professor Dermeval Saviani”, sendo um dos primeiros no País, cujo Doutorado fora implantado em 1991 (PPGE/UFSCAR, 2010, p. 1). Para Sguissardi (1993, p. 159), o Programa “somente foi possível através de Convênio celebrado entre a UFSCar e a Fundação Carlos Chagas, de São Paulo.”

Tem-se, ainda, na década de 1970, a criação do “Programa de Mestrado em Educação Especial (PMEE), em 1976, com área de concentração em deficiência mental, com o objetivo de “[...] desenvolver competências nas atividades de pesquisa, prestação de serviço e docência em Educação Especial.” (PPGEES/UFSCAR, 2014, p. 1). Além disso, houve a implantação do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Engenharia de Materiais, em 1979, no nível de mestrado. Os demais Programas estão dispostos na Tabela 5, a seguir:

Tabela 5 – UFSCar - Número de Programas de Pós-Graduação, por Campus e conceito na CAPES, e avaliações trienais de 1998 - 2013

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	SIGLA	INÍCIO		1998	2001	2004	2007	2010	2013
		M	D	(1995/ 1997)	(1998/ 2000)	(2001/ 2003)	(2004/ 2006)	(2007/ 2009)	(2010/ 2012)
CAMPUS ARARAS - Centro de Ciências Agrárias (CCA)									
Agricultura e Ambiente	PPGAA	2010	-	-	-	-	-	3	3
Agroecologia e Desenvolvimento Rural	PPGADR	2006	-	-	-	-	4	3	3
Produção Vegetal e Bioprocessos Associados	PPGPVBA-Ar	2014	-	-	-	-	-	-	3*
CAMPUS DE SÃO CARLOS									
<i>ProPG - Pró-Retoria de Pós-Graduação</i>									
Gestão de Organiz. e Sistemas Públicos(MP)	PPGGOSP	2013	-	-	-	-	-	-	3*
<i>Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS</i>									
Ciências Ambientais (MP)	PPGAm	2013	-	-	-	-	-	-	4*
Ciências Fisiológicas	PIPGCF	1993	1997	4	4	5	5	5	5
Conservação da Fauna (MP)	PPGCFau	2013	-	-	-	-	-	-	3*
Ecologia e Recursos Naturais	PPGERN	1976	1976	5	5	5	5	5	4
Enfermagem	PPGEnf	2007	-	-	-	-	3*	3	4
Fisioterapia	PPGFt	1997	2002	3	5	5	5	6	6
Genética Evolutiva e Biologia Molecular	PPGGEv	1991	1991	4	4	4	5	5	5
Gestão da Clínica (MP)	PPGGC	2010	-	-	-	-	-	-	3
Terapia Ocupacional	PPGTO	2009	-	-	-	-	-	3*	3
<i>Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia - CCET</i>									
Biotecnologia	PPGBiotec	2004	2004	-	-	-	4	4	4
Ciência da Computação	PPGCC	1988	2008	4	3	3	4	4	4
Ciências e Engenharia de Materiais	PPGCEM	1979	1987	6	7	7	7	7	7
Engenharia de Produção	PPGEP	1992	1999	5	5	4	4	5	4
Engenharia Química	PPGEQ	1982	1990	5	6	6	6	7	7
Engenharia Urbana	PPGEU	1994	2007	3	4	4	4	3	4
Ensino de Ciências Exatas (MP)	PPGECE	2007	-	-	-	-	3*	3	3
Estatística	PPGEs	1997	2006	3*	3	4	4	4	4
Estruturas e Construção Civil	PPGECiv	2002	2012	-	-	3	4	4	4
Física	PPGF	1988	1991	5	5	5	5	5	5
Matemática	PPGM	1987	1996	5	5	5	5	5	5
Matemática em Rede Nacional (MP) **	PROFMAT	2011	-	-	-	-	-	-	3*
Química	PPGQ	1980	1987	6	7	7	7	6	7
Química (MP)	PPGQ	2008	-	-	-	-	-	4	4

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	SIGLA	INÍCIO		1998	2001	2004	2007	2010	2013
		M	D	(1995/ 1997)	(1998/ 2000)	(2001/ 2003)	(2004/ 2006)	(2007/ 2009)	(2010/ 2012)
Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH									
Antropologia Social	PPGAS	2006	2008	-	-	-	3*	4	5
Ciência Política	PPGPol	2007	2007	-	-	-	4*	4	4
Ciência, tecnologia e sociedade	PPGCTS	2007	2013	-	-	-	3*	3	4
Ciências Sociais	PPGCSO	1988	2000	4	4	5	5	-	-
Educação	PPGE	1976	1991	4	5	5	4	5	5
Educação Especial	PPGEEs	1978	1999	4	5	5	5	6	6
Estudos de Literatura	PPGLit	2011	-	-	-	-	-	-	3
Filosofia	PPGFil	1988	1991	4	4	4	5	5	5
Imagem e Som	PPGIS	2007	-	-	-	-	3*	3	3
Linguística	PPGL	2005	2009	-	-	-	3*	4	4
Profissional em Educação (MP)	PPGPE	2013	-	-	-	-	-	-	3*
Psicologia	PPGpsi	2008	2008	-	-	-	-	5*	5
Sociologia	PPGS	2007	2007	-	-	-	5*	5	6
CAMPUS SOROCABA - Centro de Ciências e Tecnologias Para a Sustentabilidade (CCTS)									
Ciência dos Materiais	PPGCM	2009	-	-	-	-	-	3*	3
Diversidade Biológica e Conservação	PPGDBC	2009	-	-	-	-	-	3*	3
Economia	PPGEc	2010	-	-	-	-	-	3*	3
Engenharia de Produção	PPGEP-S	2011	-	-	-	-	-	-	3
Sustentabilidade na Gestão Ambiental (MP)	PPGSGA	2011	-	-	-	-	-	-	3
Biotecnologia e Monitoramento Ambiental	PPGBMA	2012	-	-	-	-	-	-	3
Ciência da Computação	PPGCCS	2012	-	-	-	-	-	-	3
Educação	PPGEd	2012	-	-	-	-	-	-	3
Planejamento e Uso de Recursos Renováveis	PPGPUR-So	2014	-	-	-	-	-	-	4*

Fontes: UFSCAR/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação; CAPES.

* - refere-se a nota/conceito no ano de criação do curso/ ** - refere-se a Programa em Rede Nacional - Pólo São Carlos.

Legenda: MP = Mestrado Profissional.

Identifica-se que a instituição conta com 49 Programas de Pós-Graduação, divididos nos três campi: São Carlos com 36 Programas e 01 mestrado 'Nacional Profissional' com pólo na UFSCar; Araras com 3 Programas; e Sorocaba com 9, o mais recente, o Programa de Planejamento e Uso de Recursos Renováveis aprovado este ano, de 2014, com nota 4.

Em relação às defesas de dissertações e teses, a UFSCar passou de 258 titulações, em 1998, para 835 em 2013 (GEOCAPES, 1998; 2013), um aumento de 323%. Isso representou, também, maior envolvimento em grupos de pesquisa e publicações. Entre as 20 instituições nacionais com maior envolvimento em pesquisa, por meio de grupos de pesquisa, a UFSCar está na 13ª posição, como se pode conferir na Tabela 6:

Tabela 6 – Brasil - Distribuição dos grupos de pesquisa, pesquisadores e doutores segundo a instituição, por número de grupos de pesquisa, 2010¹

Ordem	Instituição	Grupos	%	Pesquisadores ²	%	Doutores ²	%
1	USP	1.866	6,8	10.993	6,9	9.108	8,3
2	UFRJ	929	3,4	4.874	3,1	4.071	3,7
3	UNESP	915	3,3	5.247	3,3	4.560	4,2
4	UFMG	752	2,7	4.407	2,8	3.470	3,2
5	UNICAMP	734	2,7	4.173	2,6	3.703	3,4
6	UFRGS	701	2,5	4.040	2,5	3.198	2,9
7	UFF	546	2	2.935	1,8	2.215	2
8	UFPE	523	1,9	2.886	1,8	2.212	2
9	UFSC	514	1,9	2.954	1,8	2.306	2,1
10	UFBA	484	1,8	3.016	1,9	1.964	1,8
11	UFPR	423	1,5	2.722	1,7	2.156	2
12	UNB	422	1,5	2.898	1,8	2.090	1,9
13	UFSCAR	392	1,4	1.735	1,1	1.564	1,4
14	UFPB	352	1,3	1.924	1,2	1.308	1,2
15	UERJ	346	1,3	2.338	1,5	1.826	1,7
16	UFC	325	1,2	1.869	1,2	1.361	1,2
17	UFV	303	1,1	1.626	1	1.362	1,2
18	UFG	298	1,1	2.086	1,3	1.449	1,3
19	FIOCRUZ/RJ	286	1	2.126	1,3	1.707	1,6
20	Embrapa	251	0,9	2.845	1,8	2.299	2,1

Fonte: CNPq (2010).

Notas: ¹ Foram consideradas apenas as instituições com pelo menos 150 doutores cadastrados.

² Não há dupla contagem de pesquisadores e de doutores no âmbito de cada instituição.³ Total obtido por soma (há dupla contagem de pesquisadores e de doutores, tendo em vista que o pesquisador que participa de grupos localizados em mais de uma instituição foi contado uma vez em cada instituição).

A despeito de seu tamanho, considerada pequena quando comparada a grandes universidades do Brasil, com maior número de grupos de pesquisa e pesquisadores, como USP, UFRJ, UNESP, UFMG e UNICAMP, detentoras dos cinco primeiros lugares da lista,

respectivamente, a colocação da UFSCar, em 13º entre as 422 instituições levantadas pelo Censo 2010 do CNPq, com 392 grupos de pesquisa, os quais se desdobram em mais de 1.300 linhas de pesquisa, revela que, apesar do tamanho, alcança considerável representação no âmbito da produção de conhecimento, o que revela a importância no trabalho de seus professores-pesquisadores, fato que se torna mais perceptível quando se analisa a produção científica, no mais representativo indicador de produção bibliométrico⁴⁰, o Web of Science que reúne as compilações feitas pelo Science Citation Index (ISI), Social Science Citation Index e Arts & Humanities Citation Index. Destes, o ISI foi o pioneiro, disponibilizando o acesso às referências e à produção científica, tornando-se o maior incentivador para o uso de indicadores no processo de avaliação da produtividade em citações, referências, índice h, em âmbito internacional. (VANTI, 2002)

Pode-se notar esse perfil de avaliação por indicadores se difundindo no Brasil na última década⁴¹, já expostos no chamado Livro *Branco*⁴² do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), em 2001.

Um dos indicadores que revelam o desempenho das atividades científicas é o número de artigos publicados em periódicos indexados pelo Institute for Scientific Information (ISI). Em 2000, foram contabilizados mais de 9,5 mil artigos originários do Brasil, número que o torna responsável por 1,3% da produção científica mundial e o coloca na 17ª posição no ranking de países mais produtivos. Em 2001, o número de artigos ultrapassou a marca dos 10 mil, o que corresponde a 1,4% da produção científica mundial. Entre 1981 e 2001, a taxa de crescimento desse indicador foi superior a 450%, enquanto a média mundial foi de 67%. É conveniente ter em vista que essa produção é muito concentrada em termos internacionais. (BRASIL/MCT, 2002, p. 37).

Para ampliar cada vez mais a capacidade de inovação e expandir a base científica e tecnológica quantificável, adotaram-se estes indicadores de produção como critérios de seleção em pesquisas, avaliações de currículos e ranqueamentos de professores, grupos de pesquisa, instituição, e assim por diante. É o que faz a UFSCar que divulga, no seu relatório

⁴⁰ “As técnicas quantitativas de avaliação podem ser subdivididas em bibliometria, cienciometria, informetria e, mais recentemente, webometria. Todas têm funções semelhantes, mas, ao mesmo tempo, cada uma delas propõe medir a difusão do conhecimento científico e o fluxo da informação sob enfoques diversos”. (VANTI, 2002, p. 153)

⁴¹ Cf.: sobre a expansão de indicadores em Salerno e Kubota (2008).

⁴² Expressão dos resultados da Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, realizada em setembro de 2001.

de gestão, a oitava posição como ‘produtora de ciência’ no Brasil, considerando o número de artigos completos publicados em periódicos indexados, os quais passaram de 504 artigos em 2006 para 748 em 2009, representando um aumento de 67%. (UFSCar, 2013b)

No que tange à eficiência da Universidade em seguir as políticas governamentais de investimento na ciência e inovação, a instituição cria, em 2008, a ‘Agência de Inovação da UFSCar’, com “os objetivos de gerir a política de inovação e fornecer apoio a procedimentos e iniciativas que visem à inovação tecnológica, à proteção da propriedade intelectual e à transferência de tecnologia à sociedade”. (UFSCar, 2013b, p. 33). Os resultados obtidos em quatro anos de atuação da agência, com auxílio aos pesquisadores, podem ser conferidos na Tabela 7:

Tabela 7 – UFSCar - Resumo dos resultados dos Professores da UFSCar com solicitação de patentes. Agência de Inovação, 2009-2012

	Registros de marca	Depósitos de pedidos de ‘P’	Patentes nacionais concedidas	Extensão de pedido de ‘P’ para a fase internacional	‘P’ internacionais concedidas
Resultados 2009-2012	1	34	5	8	12
Totais acumulados	4	88	6	19	19

	Registro de Programas de Computador (solicitados)	Registro de Programas de Computador (concedidos)	Patentes licenciadas	Número de marcas licenciadas	Número de Programas de Computador licenciados	Recursos captados em royalties
Resultados 2009-2012	8	4	6	1	1	1.391.627,18
Totais acumulados	8	4	12	1	1	1.391.627,18

Fonte: UFSCar (2013b, p. 33).

Legenda: ‘P’ – Patente.

A tendência de inovação, de registro de patentes e produção científica está cada vez mais atrelada ao financiamento de pesquisas, nas quais agências de fomento, como CAPES, CNPq, FAPESP, FINEP, tendem a condicionar editais e avaliações de projetos a indicadores sob a lógica produtivista, cuja prioridade é a quantidade em detrimento da qualidade (DOMINGUES, 2013; GAJANIGO, 2013), assunto que será retomado no capítulo posterior.

Vale adiantar que a produção de conhecimento, sob a lógica da ‘avaliação de produtividade’ e ‘tempo que se exige para isso’, propõe uma silenciosa e exaustiva concorrência entre os professores e si mesmo:

Claro que quando você está no topo, a tendência é ser cobrado pra continuar no topo [...]. Mas, na minha época, era um pouco diferente, quando eu falo minha época parece muito tempo atrás, mas não é! Eu falo que, de 2002 a 2006, a realidade era diferente de 2006 a 2012. Esses dez anos que me distanciam da carreira docente com a formação no doutorado são muito diferentes. Havia uma preocupação muito mais forte com a formação do que com a produção, eu sinto claramente essa diferença. [...]. Eu sentia que era muito gostoso publicar quando as coisas funcionavam e, para as coisas funcionarem, eu tinha que trabalhar muito. Em outras palavras, a publicação era consequência de algo prazeroso, ralava e pum, cheguei ao trabalho e agora vamos publicar porque as pessoas têm que ver o que eu fiz de legal, isso era mais forte. Hoje não, hoje é assim, acabei de conversar com meu aluno agora mesmo: vamos publicar isso logo, se não, você não consegue a bolsa de doutorado. Agora é, estamos no jogo, a gente tem que saber jogar, eu tento passar pra eles que a moeda não deve ser a coisa mais importante do mundo, a gente tem que aprender, crescer e se formar, mas é o jogo, nós temos que produzir essa moeda pra poder comprar as coisas. (CE11.0610, 2012, p. 8).

Na fala de CE11.0610, temos um professor que discorre sobre esse cotidiano de produção científica e financiamento de pesquisas e que reforça que, para continuar no ‘topo’, como professor com bolsa produtividade, em um Programa de pós-graduação com nota 6, deve entrar no que ele chama de ‘jogo’.

Outro aspecto levantado por este professor (CE11.0610) está relacionado ao tempo, que reflete as políticas de produção cada vez mais articuladas (agências reguladoras com agências financiadoras), pois, quando ele se forma doutor, em 2006, e inicia sua carreira docente na UFSCar, já percebe um contexto totalmente diferente do período de estudante. Isso pode ser percebido, quando ressalta, “parece há muito tempo atrás, mas não é!”.

Para Silva Júnior *et al.* (2014, p. 175), coube a essa nova geração de professores “assumir rapidamente os rumos” dos Programas de Pós-Graduação, das pesquisas desenvolvidas e da incorporação de um novo modelo de fazer pesquisa. A UFSCar se revela como um exemplo dessa grande mudança nas universidades de pesquisa no Brasil, tendo a pós-graduação como polo irradiador disso, por meio do trabalho do professor com o tempo cada vez mais articulado com a produção científica.

Assim, sentiu-se a necessidade de conhecer com mais propriedade esse movimento da expansão da pós-graduação e da produção de conhecimento no Brasil, analisados no próximo item.

1.5–A UFSCar não é um caso isolado: o processo de expansão na pós-graduação do Brasil

Em relação ao Brasil, antes de adentrar a expansão ocorrida na pós-graduação, faz-se um breve relato sobre o crescimento como um todo na educação pública superior, o qual atinge proporções percentuais elevadas em todos os segmentos: matrícula, cursos, servidores (técnicos e professores). O fato é que, analisando a partir de 1998, tem-se um novo cenário na educação pública superior, tanto na graduação quanto na pós-graduação, conforme mostra a Tabela abaixo:

Tabela 8 - Brasil - Evolução da educação IFES - matrícula, funções docentes, técnicos administrativos e pós-graduação, 1998 – 2013

Ano	Matrículas - Graduação				Matrículas - Pós-Graduação				Função Docente (em exercício)*				Técnico Administrativo (em exercício)	
	Presencial		EaD		Mestrado+MP		Doutorado		Graduação		Pós-Graduação (M e D)			
1998	408.640	Δ%	...	Δ%	25.479	Δ%	10.929	Δ%	45.611	Δ%	14.389	Δ%	75.122	Δ%
1999	442.562	8,3	...	...	27.978	9,8	12.554	14,9	46.687	2,3	14.965	4,0	72.604	-3,4
2000[1]	482.750	9,1	...	...	32.584	16,5	14.408	14,8	50.165	7,4	16.023	7,1	69.411	-4,4
2001	502.960	4,2	1.837	...	32.774	0,6	15.215	5,6	45.058	-10,2	15.946	-0,5	56.596	-18,5
2002	531.634	5,7	11.964	551,3	33.891	3,4	16.783	10,3	45.907	1,9	17.109	7,3	59.652	5,4
2003	567.101	6,7	16.532	38,2	35.599	5,0	18.364	9,4	47.709	3,9	18.481	8,0	61.489	3,1
2004	574.584	1,3	18.121	9,6	37.000	3,9	19.596	6,7	50.337	5,5	21.279	15,1	61.707	0,4
2005	579.587	0,9	15.740	-13,1	39.276	6,2	21.428	9,3	52.943	5,2	22.711	6,7	62.400	1,1
2006	589.821	1,8	17.359	10,3	41.502	5,7	22.949	7,1	54.560	3,1	25.092	10,5	64.164	2,8
2007	615.542	4,4	25.552	47,2	46.086	11,0	26.013	13,4	59.156	8,4	27.172	8,3	67.754	5,6
2008	643.101	4,5	55.218	116,1	49.832	8,1	28.318	8,9	61.783	4,4	29.334	8,0	67.993	0,4
2009	752.847	17,1	86.550	56,7	54.076	8,5	31.711	12,0	72.228	16,9	31.026	5,8	96.786	42,3
2010	833.934	10,8	104.722	21,0	58.815	8,8	36.304	14,5	78.608	8,8	33.700	8,6	100.683	4,0
2011	927.086	11,2	105.850	1,1	64.819	10,2	40.563	11,7	84.408	7,4	37.760	12,0	109.994	9,2
2012	985.202	6,3	102.211	-3,4	72.910	12,5	45.580	12,4	90.416	7,1	37.681	-0,2	115.751	5,2
2013	1.045.507	6,1	92.344	-9,7		-			95.194	5,3			115.615	-0,1
1998 / 2013 Δ%	155,9	...	4926,9			...			108,7	...		...	53,9	...

Fontes: INEP (1998-2013); GEOCAPES (1998-2013).

[1] Funções Docentes e Técnico-Administrativos em Exercício e Afastados.

Nota: * O número de professores da pós-graduação se referente ao número de professores da graduação (dados do INEP) que são vinculados a Programas de Pós-Graduação (dados do GeoCAPES).

Ao observar, na Tabela 8, podem-se identificar os percentuais evolutivos que demonstram diferentes fases de um processo de objetivação da reforma do Estado e da universidade pública. Os dados apresentam as contradições históricas da educação pública superior no país, com índices positivos de expansão, especialmente no governo Lula da Silva.

Em relação às matrículas, observa-se um gradual aumento de 156% nas presenciais em todo o período investigado (1998-2013), com as seguintes variações por governo: Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) cresceu 44,7% (INEP, 1996; 2003); Lula da Silva (2003-2010) 47,1%; e Dilma Rouseff, em três anos do primeiro governo (2011-2013), apenas 11,3% de aumento.

No que se refere a matrículas, a expansão mais significativa está na Educação a Distância (EaD). Embora esta evolução total seja enganosa, já que se parte do zero, tendo que se analisar percentuais por governo. A EaD se inicia no governo de Cardoso (em 2001), amplia-se em mais de 530% no Governo Lula da Silva, quando passa da ordem de 16 mil (em 2003) para 104 mil (em 2010); mas parece não se sustentar no governo Dilma Rouseff, apresentando queda de -13%, fato que leva a inferir que a ampliação da EaD demonstra o tipo de política de expansão implementada e consequência das políticas de reforma da universidade, iniciadas no governo de Cardoso, com incentivos à formação por meio de tecnologias virtuais.

Com relação aos técnico-administrativos, identifica-se uma perda quantitativa no número de técnicos nas IFES que chegou a -40,7% no final do governo Cardoso (INEP, 1996; 2003). Mesmo se tendo um crescimento no governo Lula da Silva, de 63,7%, ainda não se recuperaram os patamares anteriores, considerando as perdas no governo de Fernando Henrique. . Na gestão Dilma, embora a UFSCar tenha crescido mais de 60% em número de técnicos em 2013, no geral, a evolução chegou a somente 5,1%.

Observa-se que a função docente manteve-se praticamente inalterada nos dois mandatos de FHC, com o aumento apenas de 3,2% (INEP, 1996; 2003). Nos governos de Lula da Silva, houve um aumento geral de 60% (Cf. Tabela 8), mas não se pode afirmar um número significativo, considerando o trabalho do professor com o aumento no número de cursos, de matrículas (presenciais e a distância), pesquisa, a pós-graduação, a extensão, os trabalhos administrativos e de gestão.

Sobre esse contexto de expansão, tem-se o relatório oficial de governo intitulado de “Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012”⁴³, cujo objetivo era dar conhecimento a respeito dos resultados da expansão nas IFES e com o dever de constituir uma “[...] comissão incumbida de acompanhar as ações do ministério, com vistas à consolidação dos programas de expansão”. (BRASIL/MEC, 2012, p. 6)

Este relatório demonstra que, nos últimos 10 anos, os programas de expansão do ensino superior federal apresentaram duas fases: a primeira, denominada de “Expansão I”, refere-se ao período de 2003 a 2007 que “[...] teve como principal meta interiorizar o ensino superior público federal, o qual contava até o ano de 2002 com 45 universidades federais e 148 campi/câmpus/unidades” (Idem). A segunda refere-se ao momento de promover condições necessárias às universidades para ampliação do acesso e permanência com programas de apoio ao Plano Reuni, criado pelo Decreto n. 6.096/2007, que resultou na consolidação de uma política nacional de expansão nas IFES.

Para tanto, o MEC destinaria ao Programa recursos financeiros, reservados a cada universidade federal. Este programa expressou mudanças substanciais no interior das universidades federais, com expansão desproporcional no conjunto de funcionamento das instituições, como se verificou no caso da UFSCar e em outros estudos. (LIMA, 2009; MEDEIROS, 2012)

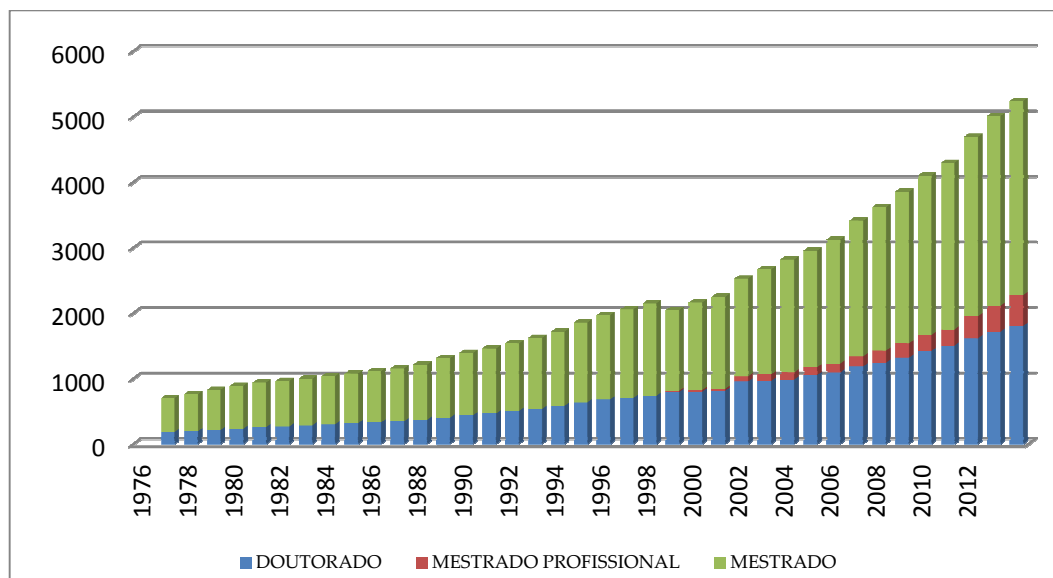
A pós-graduação cresceu em matrícula 189%, somando mestrado e doutorado, entre 1998 a 2013, com maior expressão para o doutorado (229% - ver Tabela 8). Em relação ao número de docentes, o percentual de aumento foi de 440%, que representa mais de 80% do número total de professores no ensino superior público do país.

Em relação aos dados da pós-graduação, não se pode investigar ano a ano, desde as décadas de 1960 ou 1970, em todos os campos de expansão (alunos, professores, cursos, programas, etc.), pois documentos investigados (MEC, 1976; MEC/CAPES, 1987; MEC/CAPES, 2004a; MEC/CAPES, 2004b; MEC/CAPES, 2004c; MEC, 1996; MEC/CAPES, 2002; MEC/CAPES, 2004d; MEC/CAPES, 2010, p. 47/80; GEOCAPES) não apresentam uma organicidade dos itens apresentados ou de período histórico.

⁴³ Implantado a partir da publicação da Portaria n. 126, de 19 de julho de 2012, e n. 148, de 19 de setembro de 2012.

O único dado a que foi possível fazer referência é o de ‘número de cursos’. Neste caso, ainda se apresentam divergências quantitativas no mesmo ano em diferentes documentos⁴⁴, por isso optou-se por utilizar os dados do documento mais recente, no caso, o V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) (MEC/CAPES, 2010), compilados com os dados do GEOCAPES, cujo resultado apresenta-se no Gráfico 7:

Gráfico 7 – Evolução no número de cursos de pós-graduação no Brasil, 1976-2013



Fontes: MEC/CAPES, 2010, p. 80; GEOCAPES (para os anos 2011 a 2013). Elaboração própria.

No Gráfico 7, é possível identificar uma evolução no número de cursos de pós-graduação, mantendo-se a média de 5,5% de aumento ao ano até 1990. Entre 1991 e 2000 esta média de crescimento ficou em 4,3%, com destaque para uma queda de -12% no número de mestrados entre os anos de 1998 e 1999, por isso a oscilação apresentada no Gráfico 7 para o período.

A década de 2001 a 2011 apresenta a maior evolução percentual. Em 2001, os cursos de doutorado aumentam 17,6%, e os de mestrado 6,4. Os anos de 2006, 2009 e 2011 representam as maiores evoluções, entre 7 a 9%, resultando em 132% de crescimento de 2001 a 2013, expansão que pode estar vinculada, fundamentalmente, à necessidade de

⁴⁴ Apresenta-se a evolução no número de cursos no livro comemorativo de 50 anos da CAPES (CAPES/MEC, 2002, p. 318), também no IV PNPG 2005-2010 (MEC/CAPES, 2004d, p. 28), mas apenas citando o ano de 1976, e, de forma mais detalhada (ano a ano), no V PNPG (2011-2020) (MEC/CAPES, 2010, p. 80). Todavia nenhum dos citados apresenta igualdade nos números referentes ao mesmo item/ano, supõe-se que seja consequência do período de coleta dos dados e fonte primária.

desenvolvimento de pesquisa e diversificadas fontes de financiamento, além do ciclo de formação de novos pesquisadores. Infere-se que a expansão da pós-graduação comporta uma tríade: pesquisador (professores e alunos da pós-graduação); pesquisa (pesquisas financiadas pelo empreendimento público ou privado); mercado (necessidades econômicas e produtivas que impulsionam a direção da inovação).

A importância dada às pesquisas e produção de conhecimento no Brasil, nesse período de expansão, pode ser constatada, por exemplo, no relatório, publicado como revista, do Seminário sobre Pesquisa do Senado Federal, em 2012, do qual participaram como debatedores representantes do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI); do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico (CNPq); da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP); o Instituto Nacional de Tecnologia (INT); do Instituto Nacional da Propriedade Intelectual (INPI); da Confederação Nacional da Indústria (CNI); e do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. (BRASIL/SENADO, 2012)

O objetivo do referido relatório foi debater sobre questões no desenvolvimento de pesquisas, inovação e investimentos, os quais estão cada mais atrelados a temas econômicos, como algo que ganha grande atenção dos governos mundo afora e deve ser considerado como prioridade no Brasil, ressaltando:

Como resultado dos baixos investimentos, do perfil da pesquisa, realizada na maior parte nas universidades, e da burocracia, o país também registra pouquíssimas patentes, indicador usado para medir o nível de inovação de um país. [...]“O pequeno número de patentes nacionais e a carência de maiores incentivos à inovação e à pesquisa e desenvolvimento comprometem a competitividade brasileira. Os países mais resistentes às convulsões da economia mundial são os que investiram pesado na educação, na ciência e tecnologia, como componentes de política industrial”, alerta o senador Vital do Rêgo (PMDB-PB). (BRASIL/SENADO, 2012, p. 10, grifo do autor).

Na visão dos Senadores e debatedores, a tecnologia pode levar a descobertas que geram novos produtos e serviços, com grande valor comercial. Com relação a isso, vale destacar:

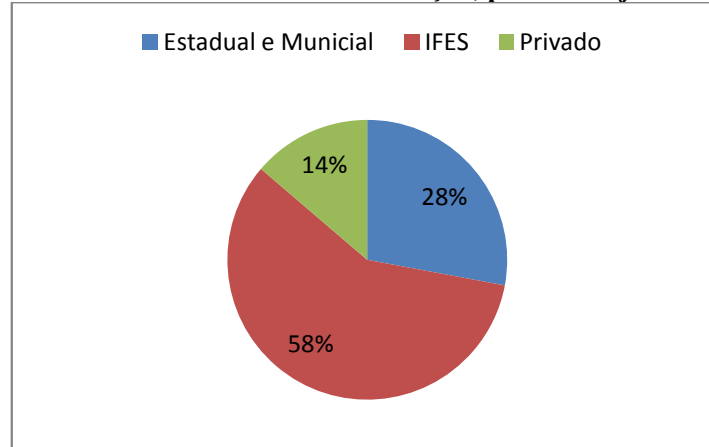
“Admiramos o que aconteceu de bom nessas últimas décadas. Mas temos que ser mais ambiciosos. Precisamos massificar a prática da ciência e convencer a iniciativa privada de que vai ganhar mais dinheiro se investir em pesquisa básica e em pesquisa aplicada. Enquanto essa massificação não for realizada, não adianta a gente discutir inovação, porque não vamos ter gente

para fazer inovação. Sem isso, vamos pegar receitas que vêm de fora e tentar aplicar esses modelos numa cultura totalmente diferente”, analisou Miguel Nicolelis [...]. “Nossos empresários ainda preferem copiar técnicas importadas. Daí, temos muitos produtos *made in Brazil*, mas não temos praticamente nenhum *created in Brazil*. São produtos fabricados aqui com invenções de fora”, observa o senador Cristovam Buarque, economista e ex-reitor da Universidade de Brasília. (BRASIL/SENADO, 2012, p. 11-12, grifo do autor).

A universidade assume, portanto, um papel fundamental na execução das políticas de ciência, tecnologia e inovação, especialmente no âmbito da pós-graduação como único *locus* de produção de conhecimento, de modo que as políticas de pós-graduação se agregam às políticas científicas, especialmente desenvolvimento em dois âmbitos estratégicos:

a) *No interior do Sistema Nacional de Pós-Graduação pública*, no qual ocorre, basicamente, toda atividade da pesquisa científica e tecnológica das universidades, que somam, entre estaduais, municipais e federais, 86% dos professores vinculados a Programas de Pós-Graduação, conforme se pode observar no gráfico 8, a seguir.

Gráfico 8- Divisão de docentes na Pós-Graduação, por status jurídico, Brasil. 2012



Fonte: GEOCAPES: Distribuição Docente/Visão Analítica por Status Jurídico/ Elaboração Própria.

b) *No âmbito do trabalho docente*, que absorve, orienta e desenvolve no seu cotidiano toda a lógica de produção, cuja evolução também acompanhou a expansão da própria universidade, não na mesma ordem de matrícula e curso, mas numa ascendente, especialmente depois de 2004 (ver Tabela 8 - de Expansão) e Tabela 9 a seguir, que apresenta a evolução por região do Brasil.

Tabela 9 – Brasil. Evolução no número de docentes do Sistema Nacional de Pós-Graduação, *stricto sensu*, das Universidades Federais – por região. 1998 - 2012

Ano	Docentes da Pós-Graduação (continua)										
	NO	Δ (%) NO/BR	NE	Δ (%) NE/BR	CO	Δ (%) CO/BR	SE	Δ (%) SE/BR	SU	Δ (%) SU/BR	Brasil
1998	273	2,0	2.876	21,6	1.062	8,0	5.717	42,9	3.413	25,6	13.341
1999	312	2,3	3.031	21,9	1.170	8,4	5.918	42,7	3.419	24,7	13.850
2000	430	2,9	3.280	22,2	1.314	8,9	6.076	41,1	3.697	25,0	14.797
2001	526	3,6	3.347	22,8	1.266	8,6	6.089	41,4	3.470	23,6	14.698
2002	668	4,2	3.666	23,1	1.401	8,8	6.409	40,4	3.708	23,4	15.852
2003	740	4,3	3.994	23,3	1.591	9,3	6.849	40,0	3.937	23,0	17.111
2004	940	4,8	4.721	24,1	1.947	9,9	7.516	38,3	4.476	22,8	19.600
2005	1.073	5,1	5.170	24,7	2.150	10,3	7.866	37,6	4.647	22,2	20.906
2006	1.380	6,0	5.821	25,1	2.558	11,0	8.447	36,4	4.987	21,5	23.193
2007	1.633	6,4	6.785	26,5	2.585	10,1	9.171	35,8	5.436	21,2	25.610
2008	1.750	6,5	6.840	25,4	2.783	10,3	9.800	36,4	5.786	21,5	26.959
2009	1.874	6,4	7.518	25,8	3.070	10,5	10.573	36,3	6.113	21,0	29.148
2010	2.037	6,4	8.323	26,2	3.280	10,3	11.568	36,4	6.556	20,6	31.764
2011	2.279	6,4	9.375	26,2	3.837	10,7	13.105	36,6	7.246	20,2	35.842
2012	2.665	6,9	10.013	25,9	4.307	11,1	14.023	36,2	7.711	19,9	38.719
1998 / 2012 Δ%	876,2	-	248,2	-	305,6	-	145,3	-	125,9	-	190,2

Fonte: GEOCAPES: Distribuição Docente/Visão Analítica por Instituição/Planilha do Excel ano a ano. Elaboração própria.

Dentre as regiões brasileiras, as regiões Sul e Sudeste englobam o maior número de professores e Programas, mesmo com todo o processo de expansão da pós-graduação e deslocamento docente para diversas regiões do país. Embora a região Norte tenha apresentado maior percentual de evolução (876%), parte-se de uma base muito baixa, com apenas 273, em 1998. Se formos verificar as disparidades em valores absolutos, entre região com menor número de docentes, região Norte, e com maior número, região Sudeste, pode-se afirmar que, embora o Norte continue sendo, no período histórico (1998-2012), a região com menor expressão, a diferença entre as regiões diminuiu, pois em 1998 o número de professores do Sudeste representava 12 vezes o número de professores da região Norte, em 2012, representa 2,8.

Quando se observam as colunas das variações do número de docentes das regiões em relação ao número total do Brasil, logo se identifica a região Sudeste com maior percentual do país, mesmo representando, em 1998, 42,9% dos docentes; e, em 2012, tenha reduzido para 36,2%.

De todo modo, a expansão da pós-graduação se deu em todas as regiões do país e influenciou o que denominamos de ‘triade da expansão da pós-graduação’ – pesquisadores, pesquisa e mercado –, a qual cooperou para um perfil de professor-pesquisador, posto desde

sua formação como doutorandos até o cotidiano de sua carreira, impulsionada por políticas de inovação, tecnologias, bolsas, grupos de pesquisa, e agências de fomento, pelos quais o mérito é concedido a dados quantificáveis por indicadores, avaliações de programas de pós-graduação, editais de pesquisa, concurso para docentes e o próprio currículo lattes.

Este Capítulo foi resultado da parte mais trabalhosa desta investigação, em relação à tabulação, organização e tratamento de dados, documentos e relatórios, que nos possibilitaram compreender como a UFSCar e das demais IFES do Brasil movimentaram um processo de expansão, especialmente a partir de 1998, que constituiu um novo cenário para o trabalho do professor, seja na graduação, na pós-graduação ou no desenvolvimento de pesquisas.

Os dados e relatos de professores foram indispensáveis para conhecer o contexto histórico e a realidade no desenvolvimento das pesquisas no país, especialmente na UFSCar. Tem-se, no capítulo a seguir, o desafio de se analisar tanto a importância dessa produção de conhecimento para o país quanto o trabalho do professor, além de se buscar entender como a pesquisa é orientada pelo financiamento, por meio de influentes agências de regulação e fomento à pesquisa, sobre as quais nos desdobramos em breve análise.

CAPÍTULO II

A REGULAÇÃO E O FINANCIAMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: O PAPEL DA CAPES E DO CNPQ NO TRABALHO DO PROFESSOR

[...] na Universidade hoje só se fala em publicar, não adianta, é pressão pra todo lado, observe, se você manda um projeto para a Fapesp você tem que publicar, CNPQ tem que publicar, a CAPES também te cobra publicação por causa da pós-graduação, então todo mundo te cobra publicação. Você vive numa pressão. Eu sou bolsista produtividade de pesquisa, tenho que publicar não sei quantos artigos em três anos. Então é uma pressão em cima da outra, [...]. E não é pressão por qualidade, é pressão por quantidade. Nós é que fazemos esse trabalho ter algum equilíbrio entre quantidade e qualidade, é o pesquisador que tem que dosar isso. (CE8.0409, 2012, p. 9-10).

Essa pressão sentida, exposta na fala do professor (CE8.0409), parece ter sido vivenciada extensivamente no processo de expansão da pós-graduação, analisado no capítulo anterior. Para Silva Júnior *et al.* (2014, p. 171-172), tal processo pode ser denominado de ‘tempo cultural de produção’, sobre o qual o tempo na produção de conhecimento emerge da crítica de que a antiga forma de produção de conhecimento demandava um maior tempo, e, atualmente, deve-se seguir orientados pelas influências da conjuntura acadêmica, nos financiamentos das pesquisas, as quais se consolidam sob a normatização burocrática e a ideológica da avaliação nos moldes instrumentais do fazer científico, mediado pela economia mundial.

O Brasil buscou aprimorar os mecanismos de fomento à pós-graduação, à Ciência, à Tecnologia e Inovação (CT&I), conforme afirma Mercadante (2011), ainda como Ministro da Ciência, Tecnologia e Inovação (2011-2012). Para ele, esta lógica prioritária do governo Lula da Silva, de maior investimento em pesquisa e inovação, é parte de um período, denominado de ‘novo desenvolvimentismo’, no qual, os atores são as agências executoras de pacto nacional de CT&I, dentre as quais se destacam: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), os Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCT) e as agências estaduais de financiamento a pesquisa. Dentre estas, a CAPES e o CNPq têm um papel especial pelo envolvimento direto com a pós-graduação, na regulação ou no investimento na produção de conhecimento, as quais mostram a densidade desse objeto de estudo.

O CNPq, que em 2011 completou 60 anos, tem demonstrado ao longo desse período sua importância na construção de um sistema nacional de pesquisa, cumprindo seu papel no apoio a projetos e grupos de pesquisas, por bolsas e editais, além de “premiar” os profissionais mais produtivos com bolsas temporárias de auxílio à pesquisa: Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ) e Bolsas de Fomento Tecnológico e Extensão Inovadora (DT). Por seu lado, a CAPES, também criada na década de 1950, assume o papel de reorientação político-acadêmica da pós-graduação brasileira, consolidando-se nas duas últimas décadas como agente fundamental na expansão e organização/classificação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil.

Estas agências interferem diretamente em questões referentes ao trabalho do professor, por meio da avaliação da pós-graduação, da pesquisa e do financiamento. Isso porque, para o desenvolvimento de pesquisa, são necessários recursos, e estes são, quase que exclusivamente, provenientes de agências de fomento, do mesmo modo que a pós-graduação necessita de um conceito cada vez maior para sustentar as necessidades do mesmo, já que os conceitos implicam mais ou menos recursos e bolsas.

Nesse sentido, o contexto de uma cooperação internacional como estratégia para promover a formação de quadros de pesquisadores altamente qualificados e a produção de conhecimento, sob a égide de avaliações quantitativas e critérios de seleção de projetos cada vez mais articulados com o currículo, serão discutidos neste Capítulo, no qual se pretende compreender como o Estado, por meio de duas importantes agências, CAPES e CNPq, regulamenta e financia a produção de conhecimento e o trabalho do professor.

Para isso, desenvolvemos este capítulo em três itens. O primeiro, intitulado de ‘CAPES: da regulação da pós-graduação à avaliação do trabalho docente’, apresenta um breve histórico sobre a agência com vistas a conhecer sua trajetória na regulação da pós-graduação e o processo de organização para se firmar a necessidade do sistema de avaliação atual.

No segundo item, tratamos sobre o ‘CNPq: a política de financiamento para um novo perfil de professor pesquisador’, no qual se identifica o processo histórico que fez o CNPq incorporar às suas atividades habituais – investimento em bolsas e financiamento de pesquisas–, áreas prioritárias de fomento a pesquisas aplicadas via editais de apoio.

No terceiro item, denominado de ‘o redimensionamento do Brasil rumo à inserção internacional e a produção de conhecimento’, apresenta-se o exercício teórico para

compreender a relação do contexto atual dessas agências de fomento com o interesse do Estado para valorização do capital mundializado.

2.1– A CAPES: da regulação da pós-graduação à avaliação do trabalho docente

Em 11 de julho de 1951, pelo Decreto n. 29.741, foi criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país” (MEC/CAPES, 2001, p. 3). Como secretário-geral, foi escolhido o professor Anísio Teixeira, que a coordenou por 12 anos, até 1963.

“A CAPES era obra de Anísio Teixeira, educador altamente respeitado, mas considerado homem de esquerda e adversário do regime. Nomeada pelo governo militar, que ambiente a senhora encontrou na agência?” Tal pergunta⁴⁵ foi direcionada à professora da PUC do Rio de Janeiro, Suzana Gonçalves, que, em abril de 1964, assume a presidência da CAPES.

Em resposta a esta e a outras perguntas (MEC/CAPES, 2001, p. 45-49), Suzana Gonçalves relata que a CAPES de 1964 era muito pequena, “[...], mas tinha um excelente quadro de pessoal. Curiosamente, não tinha funcionários próprios, e sim pinçados pelo fundador da CAPES, em diversos organismos, principalmente nos vários institutos de previdência social” (p. 45). A CAPES era uma Campanha, com a função essencial de conceder bolsas, “[...] mantida com recursos transferidos da Casa Militar da Presidência da República.” (p. 46). Por isso, a dotação orçamentária sempre foi considerada, por Anísio Teixeira, muito pequena.

Segundo Suzana Gonçalves, Anísio Teixeira lutou muitos anos para aumentar o orçamento da CAPES e a situação orçamentária, em 1964, era tão séria, que, para se ter ideia, o planejamento da instituição era distribuir 120 bolsas por ano, mas a concessão não chegava a 20, conforme se pode constatar em:

Em 1964 foram concedidas 14 bolsas no país, assim distribuídas: três para ciências básicas, três para tecnologia. Oito para ciências médicas. E 12 bolsas no exterior: três para ciências básicas quatro para tecnologia, dois

⁴⁵ Referente à entrevista concedida a Marieta de Moraes Ferreira, para o relatório de comemoração aos 50 anos da CAPES, em 9 de maio de 2001. (MEC/CAPES, 2001, p. 43)

para ciências médicas e três para ciências sociais. (MEC/CAPES, 2001, p. 43).

As mudanças provocadas pela nova dirigente da CAPES se iniciam com a alteração de nomenclatura. Pelo Decreto n. 53.932, de 26 de maio de 1964, muda-se de “Campanha” para “Coordenação”, passando a denominar-se de Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), especialmente em decorrência da união da CAPES com a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos, vinculando-se ao Ministério da Educação e Cultura.

Para Suzana Gonçalves, sua principal contribuição foi a disputa por novas verbas. Primeiramente, consegue um empréstimo da Fundação Ford, em 1965, depois tem a liberação de quatro milhões de dólares pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), luta sem sucesso de Anísio Teixeira e que Suzane Gonçalves buscou incessantemente, desde 1964, tendo alcançando tal objetivo ao conseguir o aval do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (atual BNDES)⁴⁶ nas negociações, pois havia a exigência do BID de que uma instituição financeira competente recebesse o empréstimo. (MEC/CAPES, 2001, p. 49)

Lembro também que, tão logo houve o desembolso do empréstimo do BID, criamos na CAPES um órgão específico para a aplicação daqueles recursos; era dirigido por um conselheiro indicado pelo Conselho Deliberativo, e os cheques seriam assinados por ele e pelo diretor-executivo. Com isso, conseguimos avançar bastante. Como se poderia negar recursos ao Instituto de Biofísica, por exemplo? Já tinha todas as credenciais para receber esses recursos, fortalecer sua posição e criar um curso de mestrado e, posteriormente, de doutorado. Com a microbiologia, a mesma coisa; eram institutos da UFRJ que tinham conceito internacional. Ou seja, esses recursos foram muito oportunos e fecundos para que pudéssemos estimular certas áreas em todo o país. (MEC/CAPES, 2001, p. 50).

Observa-se que as áreas de direcionamento das bolsas foram as mesmas em relação aos recursos, pois, ao ser indagada sobre quais áreas haviam sido privilegiadas pela CAPES, em relação a estes novos recursos, Suzana Gonçalves respondeu:

Ciências exatas e tecnologia, que englobavam também a parte de agricultura. E um percentualzinho, só para não dizer que não havia nada, para as ciências humanas e sociais; foram sempre as preteridas. É a tal história: é a

⁴⁶ O BNDE foi criado em 1952 e passou à nova nomenclatura, em maio de 1982, denominando-se até o momento de Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

imposição, a urgência do país, não há porque reclamar. (MEC/CAPES, 2001, p. 46).

Para Schwartzman (2001), este financiamento do BID se deveu à presença dos Estados Unidos (EUA) no Brasil, por conta da parceria organizada entre a Agência norte-americana de Desenvolvimento Internacional (USAID) e o Ministério da Educação do Brasil. O autor enfatiza que

O envolvimento do maior banco de investimento do Brasil – o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (mais tarde também “Social”, BNDES), de propriedade do governo – no campo da ciência e da tecnologia constitui o traço mais interessante do novo período. Pela primeira vez em toda a história do Brasil, havia um esforço organizado no sentido de colocar a ciência e a tecnologia a serviço do desenvolvimento econômico, mediante o investimento de recursos substanciais. Em 1964, o banco criou um programa para o desenvolvimento tecnológico, conhecido sob o nome de Fundo Nacional de Tecnologia, que nos seus primeiros dez anos despendeu cerca de 100 milhões de dólares para pesquisa e ensino, em nível de pós-graduação, nos ramos de engenharia, ciências exatas e campos afins. (SCHWARTZMAN, 2001, p. 1).

O Fundo Nacional de Tecnologia, citado pelo autor, se refere ao Fundo de Desenvolvimento Técnico e Científico (FUNTEC), que tinha como finalidade financiar a implantação de programas de pós-graduação nas universidades brasileiras (MONTEIRO FILHA; MODENESI, 2002, p. 9). O FUNTEC financiou significativas pesquisas⁴⁷ e teve papel fundamental na história das universidades, até suas atividades serem transferidas para um novo órgão, criado em 24 de julho de 1967, chamado de Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), hoje conhecida como Agência Brasileira da Inovação (FINEP), uma empresa pública vinculada ao Ministério de Ciência Tecnologia e Inovação (MCTI).

Desse processo de investimento, depreende-se que a segunda gestão da CAPES, com o apoio do regime militar, especialmente do Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco, conseguiu expandir o papel da agência e iniciar um processo de financiamento de pesquisas

⁴⁷ Iniciou com o apoio a programas selecionados de ensino e pesquisa: a Universidade de São Paulo pôde adquirir seu acelerador eletrostático Pelletron, em 1971; um consórcio de instituições começou a desenvolver um minicomputador brasileiro; o Centro Tecnológico da Aeronáutica obteve ajuda para prosseguir seu trabalho com motores de aviação; o Instituto Militar de Engenharia iniciou programas de pós-graduação em vários ramos de engenharia e química; e a recém-criada Universidade de Campinas passou a receber doações consideráveis para uma variedade de projetos. Constituiu importante iniciativa a criação de um complexo sistema de cursos de pós-graduação em engenharia, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, que se tornou conhecido pelo acrônimo COPPE (Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia). (SCHWARTZMAN, 2001, p. 1-2)

para além de bolsas, com preferência para determinadas áreas. Todavia, com o endurecimento do regime, antes que assumisse o presidente Costa e Silva, Suzane Gonçalves pede para sair deixar a gestão, em maio de 1966 (Ibidem, p. 53), passando a agência a ter diversos dirigentes⁴⁸ até a década de 1970. No início dessa década, em 1970, a CAPES volta a se constituir como um órgão autônomo do MEC, especialmente com o Departamento de Assuntos Universitários (DAU).

Em 1974, assume como Ministro da Educação o militar Ney Aminthas de Barros Braga (15/03/1974 a 30/05/1978). Nessa gestão, pelo Decreto n. 74.299, de 18 de julho de 1974, a CAPES assume um papel preponderante na implantação da política de pós-graduação, como um órgão central superior dotado de autonomia administrativa e financeira. Esse período corresponde ao governo de Ernesto Geisel, que marca a fase final do regime militar, e a pós-graduação e a CAPES ganham expressiva importância estratégica no cenário educacional.

No ano seguinte, 1975, o Ministério da Educação publica um documento denominado *Novas Perspectivas para o Sistema de Ensino Superior – CAPES: operacionalização e implantação do Plano Nacional de Pós-Graduação* (MEC/CAPES, 1975), que apresenta, entre outras ações, os dados da pós-graduação no Brasil; a necessidade de um Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG); o detalhamento sobre as atribuições da CAPES em novo projeto; o papel do CNPq em conjunto com a CAPES; e um Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICT) que promoveria o incentivo à titulação *stricto sensu* dos docentes, como “o indicador principal do desempenho do programa.” (MEC/CAPES, 1975, p. 67)

O referido relatório ainda implementava o Programa Nacional de Capacitação de Professores de Instituições de Ensino Superior (PROCAPIES), que visava a “promover, de forma sistemática, a qualificação de docentes não atendidos pela pós-graduação [...], através da realização de cursos, estágios ou modalidades equivalentes, em nível de aperfeiçoamento e especialização, nas Instituições de Ensino Superior.” (MEC/CAPES, 1975, p. 71)

Desta forma, o primeiro PNPG (1975-1979), aprovado em 19 de março de 1975, nasce orientado por este documento, o qual apresenta uma pós-graduação ainda tímida em termos quantitativos, sem um regimento nacional e sem uma política institucional de incentivo à

⁴⁸ “Foram também diretores da CAPES neste período, Nelson Brandão Libânio (abr.-maio/67), como interino; Mário Werneck de Alencar Lima (maio/67-fev./69), Nelson do Vale Silva (fev.-nov./69), e Jeferson Andrade Machado de Góis Soares (set.-dez./69).” (MEC/CAPES, 2001, p. 53)

implementação de novos cursos e consolidação dos cursos existentes, como se vê na descrição a seguir:

Apenas em alguns casos os cursos de mestrado e doutorado se iniciaram e se mantiveram como atividades regulares e estáveis nas universidades. Quase sempre, as iniciativas foram tomadas por grupos de professores e pesquisadores que, face as dificuldades de ordem político-administrativa de seus departamentos e unidades, têm atuado sem a desejável articulação com as instituições. Para implantar os cursos, têm sido utilizados recursos externos ao orçamento das universidades, provenientes de várias fontes, com vinculações e prazos diversificados. A administração de recursos heterogêneos e instáveis por parte de grupos relativamente isolados levou, em muitos casos, à adoção de procedimentos administrativos próprios, o que, somado às deficiências e problemas das universidades, tem caracterizado várias áreas de desgaste e conflitos institucionais. (BRASIL/CAPES, 2004a, p. 121-122).

Observa-se que, na década de 1960 e 1970, a manutenção dos Programas de Pós-Graduação existentes ainda era instável do ponto de vista institucional, administrativo e financeiro. E conseqüentemente ameaçados, a curto prazo, “pela inexistência de garantias, pela fragilidade dos vínculos entre os cursos e suas instituições, e pela perspectiva de redução ou cortes de verbas.” (BRASIL/CAPES, 2004a, p. 124)

Além do financiamento ligado à execução dos Programas, tinha-se o problema da permanência dos estudantes, pois a maioria se desligava premidos pela necessidade de trabalhar:

Os atuais cursos de mestrado e doutorado, no seu conjunto, são muito pouco eficientes. Alguns indicadores aproximados do desempenho global mostram que a maioria dos candidatos admitidos não chega sequer a completar os créditos e, particularmente no mestrado, somente cerca de 15% atingem a titulação [...] e uma evasão muito grande, ligada às necessidades do mercado de trabalho. (BRASIL/CAPES, 2004a, p. 124).

Nesse período, a falta de credenciamento dos cursos de pós-graduação também era o grande empecilho. Observa-se que, dos 673 cursos de pós-graduação (490 mestrados e 183 doutorados) em 1975, apenas 251 estavam credenciados, o que correspondia a 37,1% dos cursos de pós-graduação (MEC, 1976, p. 10). O I PNPG identifica esta questão:

O credenciamento dos cursos de pós-graduação, de competência do Conselho Federal de Educação, constitui um procedimento formal pelo qual se reconhece a qualidade daqueles cursos e é assegurada aos seus titulados as prerrogativas legais. O credenciamento tem sido um processo *a posteriori* e, por isso, de repercussão menos imediata na preservação da qualidade e nos padrões de produtividade dos cursos, não obstante o empenho que nesse sentido tem posto o Conselho Federal de Educação. Tendo em conta a necessidade de expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação, é de prever que o processo de credenciamento, por certo necessário, venha a harmonizar-se gradualmente com as demais diretrizes deste Plano, em correspondência com medidas de natureza pedagógica e administrativa aqui previstas. (MEC/CAPES, 2004a, p. 143).

O II PNPG (1982-1985) ainda apresenta questões elementares para a pós-graduação sobre problemas estruturais que dificultam a institucionalização e consolidação dos cursos, persistindo a “excessiva dependência de recursos extra orçamentários, a sujeição a repentinos cortes de verbas, a instabilidade empregatícia e profissional dos docentes, técnicos e pessoal de apoio” (MEC/CAPES, 2004b, p. 178), fato agregado ao “[...] laborioso e lento processo de formar e consolidar um grupo de pesquisas contrasta com a rapidez com que este se desintegra, diante dos desgastes causados pela irregularidade dos financiamentos” (Ibidem, p. 180-181), que, por vezes, foram ocasionados pelo lento processo de julgamento dos pedidos e de liberação dos recursos.

O referido PNPG, embora pequeno (apenas 16 páginas), tece um julgamento crítico sobre a pós-graduação até sua décima página, com especial atenção para a produção intelectual dependente de financiamento intermitente das pesquisas:

Esta situação reforça a responsabilidade das instituições governamentais no duplo papel de criar e manter condições essenciais para uma produção de boa qualidade e o de cobrar sua efetiva realização. Essas agências, ao distribuir seletivamente seus fundos, exercem um papel depurador em termos de qualidade. O direcionamento resultante é crítico, na medida em que costuma se situar entre uma orientação sugestiva e um dirigismo acentuado, este último reconhecidamente elemento de distorção e esterilização da criatividade na esfera da produção intelectual, principalmente das artes e ciências básicas. (MEC/CAPES, 2004b, p. 182).

No estudo desse documento, também é possível verificar que, embora grande parte das universidades já tenha criado pró-reitorias e órgãos colegiados específicos para a pós-graduação, ainda não possuem, contudo, mecanismos institucionais suficientes para assegurar o pleno desenvolvimento dos cursos.

Por isso, passa a existir, na prática, a necessidade da existência de financiamentos de pesquisas pelas agências de fomento, para possibilitar cursos de mestrados e doutorados, medida que estava condicionada às fontes de financiamento para pesquisas para a abertura dos cursos, ou o inverso, a abertura de mestrados ou doutorados servindo como “pretexto” para demandar o financiamento de pesquisas. (MEC/CAPES, 2004b, p. 180)

Os dois primeiros Planos Nacionais de Pós-Graduação orientaram a Política Nacional de Pós-Graduação, nesse período (1975 a 1985), especialmente relacionados a três objetivos comuns:

- a) a institucionalização da pós-graduação com regulamentação específica;
- b) formação de recursos humanos, especialmente financiada pela CAPES com disponibilidade de bolsas e incentivo à formação *stricto sensu* e;
- c) melhoria de qualidade dos cursos de pós-graduação cujo indicador era um processo de avaliação autônomo por parte das instituições.

Esses direcionamentos e o financiamento da pós-graduação por meio de pesquisas contribuíram para um processo de expansão quantitativa dos Programas de Pós-Graduação, entre 1975-1985, que evoluíram 112,7% no Mestrado e 265,1% no Doutorado, considerando ainda que se trata de uma evolução muito baixa, ao verificar o pequeno número de cursos. Ver itens comparativos expostos na Tabela 10:

Tabela 10 – Brasil - Aspectos comparativos do sistema de pós-graduação. 1975 - 1985

Aspectos comparativos	1975	1985	Δ%
Total de programas de mestrado cadastrado	370	787	112,7
Total de programas de doutorado cadastrado	89	325	265,2
Total de professores envolvido com atividades de pós-graduação	7.500	20.900	178,7
Total de docentes com doutorado ou livre-docência que atua na pós-graduação	4.000	10.000	150,0
Formação de mestres (acumulado) (por ano)	4.000	4.000	0,0
Formação de doutores(acumulado) (por ano)	600	600	0,0
Tempo médio de titulação para mestrado	S/I*	5 anos	-
Tempo médio de titulação para doutorado	S/I *	5,5 anos	-
Percentual de alunos matriculado que atinge a titulação (por ano)	15%	15%	0,0
Índice de evasão de alunos do total de alunos matriculado (por ano)	50%	45%	-10,0
Cursos de mestrado com bom desempenho	51%	62%	21,6
Cursos de doutorado com bom desempenho	46%	60%	30,4

Fonte: MEC/CAPES/CAA - Memória da Pós-Graduação Brasileira (MEC/CAPES, 2004c, p. 197).

* S/I - sem informação

Nota-se que, na pós-graduação, embora houvesse expansão no período, eram patentes a falta de padrões de qualidade e indefinições de produção que resultavam em Programas ‘deficientes’, principalmente devido às seguintes questões- problema, chamadas de ‘pontos de estrangulamento’ na pós-graduação, assim descritos no PNPG:

- Diferenciação na evolução das áreas do conhecimento. Algumas já atingiram competência e maturidade, enquanto que em outras o número de pesquisadores é ainda insuficiente;
- Carência de pesquisadores com formação interdisciplinar;
- Elevado grau de saturação de parte do sistema de pós-graduação, observando-se um número excessivo de orientandos para os pesquisadores disponíveis para orientação;
- Elevado índice de evasão de alunos;
- Problemas de seleção de alunos;
- Elevado tempo médio de titulação. (MEC/CAPES, 2004c, p. 199).

Estas questões, ligadas à rápida expansão dos programas de pós-graduação, trouxeram consigo a preocupação com a qualidade dos cursos e atividades por eles desenvolvidas, no caso das distribuições de bolsas e auxílios: “atenta para a necessidade de um maior controle sobre os cursos, e procurando aprimorar seu processo de distribuição de bolsas e auxílios, a CAPES começou a desenvolver nesse período uma sistemática de avaliação.” (MEC/CAPES, 2002, p. 22). A primeira avaliação de cursos ocorreu em 1978, implementada por meio de comissões de consultores, após algumas experiências e a definição do quadro metodológico.

Logo depois, em 1979, assume a direção da CAPES o professor e pesquisador Cláudio de Moura Castro⁴⁹, período em que foi consolidada a necessidade de se legitimar um processo de avaliação dos programas de pós-graduação pela CAPES, iniciado por Darcy Closs⁵⁰. Nesse momento, havia o desafio de aperfeiçoar toda sistemática desse processo:

A questão agora não mais seria assegurar a expansão da pós-graduação no país, e sim descentralizar os procedimentos, de modo a garantir a continuidade da atuação da agência. Nesse sentido, foi estabelecido todo um processo de transferência, para as universidades e programas, da responsabilidade de selecionar, acompanhar, pagar e avaliar o desempenho dos alunos bolsistas, cabendo à agência apenas a função de promover um a melhor e mais ampla avaliação dos programas e dos alunos. Tendo por eixo todo um debate com a comunidade acadêmica em torno da questão da avaliação e da qualidade dos programas de pós-graduação, a CAPES desenvolveu ações voltadas para a montagem de um sistema de monitoração e avaliação desses programas, visando com isso a geração de indicadores de custo/eficiência. (MEC/CAPES, 2002, p. 23).

⁴⁹ Graduado em economia pela UFMG, em 1962; Mestre em Economia pela Yale University (USA), 1964; Ph.D. em Economia pela Vanderbilt University (USA), 1970. Foi professor de Graduação em Economia na escola da Fundação Getúlio Vargas (1970-1972), e Presidente da CAPES no período de 1979-1982.

⁵⁰ Formou-se em geociências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1955), tendo feito pós-graduação na Alemanha como bolsista do DAAD, inicialmente na Universidade de Hamburgo e, em seguida, na de Tübingen, foi presidente da CAPES no período de 1974 a 1979. (MEC/CAPES, 2002, p. 107-108).

Parece que nesse período se inicia o processo de avaliação com parâmetros de ‘qualidade’, ainda não determinado pelos critérios de desempenho docente, como na atualidade. Mas, pode-se afirmar que duas grandes conquistas marcaram fortemente a evolução do sistema nacional de pós-graduação até final da década de 1980: o aumento da absorção de pessoal em regime de tempo integral e dedicação exclusiva nas IES federais e o Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD).

No plano institucional, foram relevantes a implantação e a consolidação do Sistema de Acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação, sob a responsabilidade da CAPES (MEC/CAPES, 2004c, p. 193). Assim, a estrutura instalada para formação de docentes e pesquisadores no País ainda necessitava de considerável esforço de aperfeiçoamento e consolidação da pós-graduação.

Esse foi o momento em que a CAPES também alcançou maior destaque no sistema de pós-graduação, graças ao “[...] reconhecimento formal como órgão responsável pela formulação do Plano Nacional de Pós-Graduação, o que se deu em fins de 1981, com a extinção do Conselho Nacional de Pós-Graduação.” (MEC/CAPES, 2002, p. 23). A partir da extinção desse Conselho, a CAPES passa a assumir as competências do mesmo.

Esse novo papel fez também com que a CAPES fosse reconhecida dentro do MEC como a agência executiva do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, o que na prática a tornou responsável pela elaboração, acompanhamento e coordenação de todas as atividades relacionadas com a pós-graduação dentro do ministério. Deu-se, na verdade, um passo adiante. (MEC/CAPES, 2002, p. 23).

O III PNPG (1986 a 1989), o primeiro da Nova República, descreve, a partir da análise dos dados da pós-graduação, no período disposto na Tabela 10 (1975 e 1985), sobre a heterogeneidade dos Programas nas regiões do país, e problemas sérios que persistiram ao longo dos anos, como, por exemplo, “[...] o fato de que 40% dos cursos de pós-graduação ainda apresentam deficiências, indefinições e baixa produtividade, comprometendo, dessa forma, a qualidade da formação dos recursos humanos.” (MEC/CAPES, 2004c, p. 199).

Esse PNPG, enfaticamente, aponta a necessidade de institucionalização e a ampliação da pesquisa nas universidades e a integração da pós-graduação ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia. Tais propósitos resultam no reconhecimento da importância da pós-

graduação para o avanço da pesquisa no país, atividade esta apresentada como essencial para o desenvolvimento da pós-graduação. Ressalta-se, também, o esforço de intercâmbio com o setor produtivo e com os outros níveis do sistema educacional. (Ibidem, p. 194)

Em relação ao processo de avaliação dos cursos de pós-graduação, neste período, a CAPES apostou na consolidação de sua atuação. Isso “[...] se traduziu na associação dos resultados de avaliação com as ações de fomento. Essa linha de ação acabou por transformar a agência em parceira e aliada dos programas de pós-graduação” (Idem), o que não significa que se tenham eliminado conflitos e divergências existentes nesse processo, que funcionou da seguinte forma:

Os conceitos atribuídos fundamentam-se na análise de um amplo conjunto de indicadores quantitativos e de critérios qualitativos, aos quais se agregam a experiência acumulada de avaliação e o conhecimento dos programas de pós-graduação. Os critérios estabelecidos pelas Comissões de Consultores foram ao longo do tempo se diferenciando de acordo com a especificidade de cada área do conhecimento e com seu estágio de evolução. O sistema de avaliação se apóia, principalmente, no material acumulado na “memória” de cada curso, constituída pelos relatórios anuais enviados à CAPES e pelos relatórios de visitas procedidas por especialistas, dentre outros. (BRASIL/CAPES, 1985, p. 197).

Depois de três PNPG, a CAPES fica o período de 1990 a 2003 sem publicar nenhum documento dessa natureza. Analisando o relatório de 50 anos da CAPES (MEC/CAPES, 2002, p. 25-27) e outras fontes (CAPES, 2014a; HOSTINS, 2006; BRASIL, 1992), identifica-se que a fundação passou, nesse tempo, por três estágios de reestruturação:

1º) De 1990 a 1992, a instituição passa por um período crítico, com o governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992). Primeiramente, após uma reestruturação da administração pública federal, implementou a Medida Provisória n. 150, de 15 março de 1990, que promoveu a extinção da CAPES, o que ocasionou lutas com mobilização para a permanência da instituição, articuladas entre os funcionários e a comunidade acadêmica.

E foi exatamente a mobilização desses segmentos que garantiu, em pouco menos de um mês, o reestabelecimento da agência [pela Lei n. 8.028 de abril do mesmo ano]. À luta pela restauração seguiu-se todo um trabalho de reconstrução e o empenho pela transformação da CAPES em fundação, projeto antigo, idealizado ainda em 1954 por ANÍSIO TEIXEIRA e ALMIR DE CASTRO, e por algumas vezes retomado, mas sem resultados. (MEC/CAPES, 2002, p. 25).

Mas, pela Lei n. 8.405, de 9 janeiro de 1992, o poder executivo autoriza a instituição da CAPES como fundação pública. (BRASIL, 1992)

2º) De 1992 a 1995, a Fundação CAPES teve quatro dirigentes: Eunice Ribeiro Durham (1992); Rodolfo Joaquim Pinto da Luz (1992); Maria Andréa Loyola (1992 – 1994), e Eunice Ribeiro Durham (1995) (CAPES, 2014a). Nesse período, o empenho foi direcionado à informatização da instituição e à recomposição de verbas, considerada essencial para atender às demandas de seus programas. “Tratava-se, na realidade, de recriar a agência em moldes mais ágeis, para que pudesse não apenas retomar as atividades que já desempenhava tradicionalmente, mas também ousar outras em busca do aprimoramento.” (MEC/CAPES, 2002, p. 26)

A recomposição de verbas e sua importância junto ao MEC se consolidaram, principalmente, após a extinção do Conselho Federal de Educação, a qual levou a CAPES a, dentre outras funções, a assumir a incumbência sobre a validação dos diplomas expedidos pelo sistema nacional de pós-graduação, função esta, que “[...] possibilitou a definição de uma política para o setor de bolsas no exterior, através do incentivo aos acordos de cooperação.” (Idem)

3º) De 1995 a 2003, sob a presidência de Abílio Afonso Baeta Neves, a agência passou por uma reestruturação significativa. O professor Baeta Neves, graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (1972), e com doutorado em Ciência Política, na Westfälische Wilhelms Universität - Münster, Alemanha, (1981), exerceu vários cargos de direção (NEVES, 2008), mas, antes de assumir a gestão da CAPES, dirigiu, entre 1993 a 1994, o Programa de Captação das Instituições Federais de Ensino Superior, em negociação com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que, como se observou anteriormente, investiu com empréstimos à agência, em áreas determinadas, desde a década de 1960.

Na CAPES, a preocupação inicial de Baeta Neves (MEC/CAPES, 2002, p. 25-26) foi a ampliação do processo de modernização da agência. E, a partir de 1996, inicia novas ações que alterariam todo o contexto da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Dentre estas, destacam-se: a discussão e criação dos mestrados profissionais⁵¹, implantados pela Portaria n. 80, de 16 de dezembro de 1998; o ‘incentivo à cooperação internacional’, que visava um

⁵¹ Em relação à pós-graduação profissionalizante, e às resistências sobre essa modalidade de mestrado profissional, ler Neves (2002) e Hostins (2006).

efeito multiplicador da pós-graduação, e a garantia da expansão, do crescimento e da consolidação da qualidade do sistema nacional de pós-graduação; e ainda, a possibilidade de vincular os resultados da avaliação dos cursos à homologação do Conselho Técnico Científico da CAPES. No entanto,

de todas as alterações promovidas no período, a mais significativa foi a do sistema de avaliação, implementada a partir de 1998, após um longo período de discussões internas, como objetivo de criar novo estímulo para que os programas de pós-graduação buscassem maior qualidade, em níveis internacionais. Nesse sentido, foram introduzidas novidades como a escala numérica de 1 a 7, de modo a permitir um a maior diferenciação entre os programas — alteração consolidada já na rodada realizada em 2001 —, e a medição da qualidade dos programas segundo sua inserção internacional. (MEC/CAPES, 2002, p. 26, grifo nosso).

Um novo regulamento para avaliação dos cursos em busca de um reconhecimento internacional sobre o desempenho dos Programas de Pós-Graduação foi propiciado, inicialmente, pela Portaria n. 1.418, de 23 de dezembro de 1998, que visava à “[...] necessidade de aprimorar a classificação dos cursos de mestrado e doutorado, segundo o padrão de qualidade que possuem.” (MEC, 1998, p. 9)

Esta Portaria institui, dentre outras coisas, que a qualidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, passa a ser expressa, após avaliação periódica, por meio de conceitos na escala de 1 ao 7, em ordem crescente. A vigência do conceito atribuído teria validade até o próximo resultado dado pelas ‘comissões de avaliação’.

Tais comissões são “[...] compostas por especialistas de reconhecida competência, considerarão nas avaliações a organização, o desempenho de cada programa, sua produção intelectual, [...], e os demais aspectos pertinentes à qualidade acadêmica.” (MEC, 1998, p. 9)

Em 1998, ano de implementação desse processo, foi publicada, no jornal *Folha de S. Paulo*, uma matéria sobre o assunto, na qual, o presidente da CAPES reitera a questão dos critérios pautados pelas escalas mundiais de produção, e que, segundo ele, “o governo está requisitando que comissões internacionais venham ao país para analisar os cursos que, em sua avaliação, tiveram a nota máxima.” (DIMENSTEIN; ROSSETTI, 1998, s/p). A matéria, ainda esclarece que

Foi a partir de uma avaliação internacional, realizada dois anos atrás, que a CAPES reformulou o seu sistema de apuração da qualidade da pós-graduação brasileira. Na avaliação divulgada em 1996, 79% dos mestrados e 90% dos doutorados receberam notas A ou B em uma escala que ia até E. A

explicação para essas notas altas está relacionada à boa qualidade da pós brasileira em relação a outros países em desenvolvimento. [...]. [Por isso], a avaliação reformulada da CAPES coloca um novo desafio à pós-graduação brasileira: se equiparar às melhores do mundo. (DIMENSTEIN; ROSSETTI, 1998, s/p).

O presidente da CAPES, Baeta Neves, em entrevista ao Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino superior no Estado de São Paulo (SEMESP), em 2001, rebate as críticas em relação ao novo sistema de avaliação e explica:

A avaliação tem sido aperfeiçoada na mesma medida do aperfeiçoamento da pós-graduação brasileira. Esse sistema de avaliação, criado há 25 anos, exige um padrão mínimo de qualidade dos cursos com um roteiro que assegura o alto nível conquistado também nos trabalhos acadêmicos. Os padrões de excelência são de nível internacional. [...]. Não é exigida excelência internacional de todas as universidades. A escala de avaliação vai de 1 a 7. *Os níveis 1 e 2 são os piores cursos e perdem o credenciamento. A partir daí, existem dois grupos aprovados: de 3 a 5 são cursos de bom nível e os de 6 e 7 tem excelência internacional.* A avaliação não é um mero roteiro de metas a serem atingidas e sim um sistema comparativo com a ponta de cima. Quem conquistou nota 5 está entre as melhores de nível nacional. (RAINHO, 2001, p. 3, grifo nosso).

Observa-se com isso que os parâmetros dos rankings internacionais de indicadores de produção, que citamos em capítulo anterior, entraram nos parâmetros de avaliação da pós-graduação com todo vigor. Assim, neste novo processo, a pesquisa se torna essencial para a existência de Programas de pós-graduação, e não o contrário, conforme destaca Baeta Neves:

Há uma certa confusão nas universidades quanto ao papel da pós-graduação. Não é a pós-graduação que faz a instituição caminhar para a pesquisa, e sim o contrário: a capacidade de pesquisa gera cursos de pós-graduação bons. A instituição acadêmica que forma pessoal para produzir conhecimento precisa de uma cultura, uma base de pesquisa. A existência de pesquisadores e pesquisas em andamento são condições prévias. Então, é preciso repetir: sem atividade de pesquisa não é possível oferecer bons cursos de pós-graduação nem formar bons mestres e doutores. (RAINHO, 2001, p. 4).

Esse entendimento, ligando pesquisa e pós-graduação, permanece na concepção de avaliação da CAPES até os dias atuais, sendo que os critérios de avaliação estão estreitamente atrelados ao desenvolvimento de pesquisa, orientação e publicação. Conforme declaração do Diretor de Avaliação da CAPES, Renato Janine Ribeiro (2004 - 2008), “podemos dizer que o primeiro critério na CAPES é que, para alguém orientar ou mesmo lecionar na pós-graduação, é decisivo que seja pesquisador”. (RIBEIRO, 2007, p. 1)

A CAPES, para organicidade do processo, divide em 48 áreas de avaliação, agregadas por critério de afinidade, em dois níveis. O primeiro são três colégios, e, depois, nove grandes áreas, conforme apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Organização da CAPES para Programas de Pós-Graduação, por colégios e grandes áreas, 2014

Colégios	Grandes Áreas
I - Colégio de Humanidades	1) Humanas; 2) Sociais Aplicadas 3) Letras e Linguística e Artes
II - Colégio de Ciências da Vida	1) Ciências da Saúde, 2) Ciências Biológicas 3) Ciências Agrárias
III - Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar	1) Ciências Exatas e da Terra, 2) Engenharias 3) Multidisciplinar

Fonte: CAPES (2014b).

A avaliação é dividida em cinco grandes eixos: 1) proposta do programa; 2) corpo docente; 3) corpo discente, teses e dissertações; 4) produção intelectual; e 5) inserção social (CAPES, 2013a). As avaliações de cada eixo estão descritas os ‘Documento de Área’⁵², de cada área de avaliação, quando se verifica esses documentos, vê-se que nos critérios de avaliação da CAPES, organizados pela Diretoria de Avaliação e comissão de área, deposita na ‘produção intelectual’ de pesquisadores o maior ‘peso’, entre 35 a 40% da nota, em segundo fica o eixo ‘corpo discentes’, com percentuais que variam de 30 a 35%, e se refere a quantidade de teses e dissertações defendidas, divisão de orientandos entre o corpo docente e a produção científica dos alunos. (CAPES, 2013a)

O peso, correspondente a um percentual para cada eixo, que por sua vez, subdivide-se em itens, subitens e quesitos, que serão transformados em pontos, levando em conta os pesos, o valor ponderado do triênio será denominado de “Nota do Programa”. O documento de área pode ser atualizado, modificado em seus subitens e quesitos, a cada nova avaliação. (CAPES, 2013a)

Vale ressaltar que, embora Baeta Neves tenha deixado o cargo de presidente da CAPES em 2003, pela mudança de governo – de Fernando Henrique para Lula da Silva –, a

⁵² “O documento de área possui uma estrutura dividida em seis tópicos contendo as considerações, requisitos e orientações a respeito do estágio atual da área, das propostas de cursos novos, da avaliação trienal, do Qualis e classificação de livros, eventos e produtos técnicos, de critérios de internacionalização, além da Ficha de Avaliação a ser utilizada no triênio para programas acadêmicos e profissionais”. (CAPES, 2013a)

estrutura de avaliação, a reconfiguração do processo e novos conceitos internacionalizados de avaliação persistiram, expandiram e aprimoraram.

Fato que se constata ao consultar todos os Documentos de Área no site da CAPES (2013a), os mesmos, dispõe obrigatoriamente no tópico “VI” intitulado de “considerações e definições sobre internacionalização/inserção internacional”, como a área, de modo geral, está nesse quesito, geralmente comparando com avaliações anteriores, e ainda, como a área irá avaliar a questão da maior internacionalização dos Programas de Pós-Graduação, considerando as definições e atribuições para as notas 6 e 7 que devem prezar pela qualidade internacional.

No governo Lula da Silva, quem assumiu a presidência da CAPES por maior período, em 2004, após duas rápidas gestões⁵³, foi o professor e pesquisador Sênior do CNPq, Jorge Almeida Guimarães, e que permanece até os dias atuais (2014).

Entre as primeiras medidas tomadas por Guimarães à frente da CAPES, está a elaboração e publicação do IV PNPG, em dezembro de 2004. Tal documento parece um breve diagnóstico da atuação da CAPES, em mais de 50 anos, no qual relata e anexa, todos os PNPG anteriores, e faz um levantamento sobre a expansão e conjuntura da pós-graduação no Brasil.

Dentre as diretrizes propostas no IV PNPG para os anos de 2005 a 2010, podem-se destacar: a estabilidade e indução; estratégias para melhoria do desempenho do sistema; ampliação da articulação entre agências para criar e apoiar programas estratégicos; ampliação da articulação entre as Agências Federais com os governos dos Estados e Secretarias de Ciência e Tecnologia e Fundações de Apoio; ampliação da articulação entre as Agências Federais com o setor empresarial; participação mais efetiva dos fundos setoriais na pós-graduação; redefinição de novas tipologias regionais; políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior; e a avaliação e qualidade dos programas de pós-graduação. Explicam-se tais diretrizes com o seguinte excerto:

A avaliação deve ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade. Os índices propostos dão ênfase à produtividade dos orientadores e à participação do aluno formado na produção científica e tecnológica dos laboratórios ou grupos de pesquisa que compõem a pós-graduação. [...]. A pós - graduação deve ser

⁵³ Assumem, respectivamente, em um período de pouco mais de um ano, Carlos Roberto Jamil Cury (no início de 2003), e Marcel Bursztyn (entre 2003 – 2004). (CAPES, 2014b, s/p)

aferida pela qualidade da produção científica e tecnológica dos grupos de pesquisa que a compõem. O número de doutores titulados que saíram da Iniciação Científica diretamente para o Doutorado deverá ser levado em conta na classificação dos centros de pós-graduação. A interação da pós-graduação com o setor empresarial, para a especialização de funcionários de empresas através de cursos de Mestrado, deverá ser valorizada, uma vez que indica uma maior inserção do Programa na sociedade. (MEC/CAPES, 2004d, p. 63).

O último PNPG, com vigência de 2011 a 2020, parece concretizar e fortalecer uma política que há quase duas décadas se consolida, numa tentativa de mudar a cultura universitária, na qual a produção do conhecimento e a formação de novos pesquisadores ficam comprometidas ao desempenho de produção, especialmente, pelo “[...] aumento do valor agregado de nossos produtos e a conquista competitiva de novos mercados no mundo globalizado.” (MEC/CAPES, 2010, p. 37)

Silva Júnior, Ferreira e Kato (2013, p. 451) fazem uma análise a respeito da evolução da pós-graduação no Brasil e destacam que este plano consolida seus objetivos, principalmente no que se refere à formação de pesquisadores, que, “[...] apesar de ser recebida com resistência, vem sendo amplamente aceita pela geração de novos doutores que pouco a pouco vão assumindo as atividades de pesquisas e esvaziando o lugar da crítica”. Os autores elegem três consequências que resumem o contexto das ações previstas nesse PNPG: a avaliação mais intensificada, o empreendedorismo entre os professores e a internacionalização da pós-graduação brasileira.

Essas consequências estão diretamente relacionadas a questões de avaliação da pós-graduação, pesquisa e financiamento, as quais se interligam, e exigem, de professores e alunos, maior trabalho e produção, mais projetos financiados e mais internacionalização, para se ter um melhor currículo, e, conseqüentemente, melhor conceito nos cursos, assim por diante. Tal situação foi abordada nas falas dos professores entrevistados:

Nós sentimos a avaliação de forma terrível, nós estamos sendo exorcizados pela CAPES, o que eles estão fazendo com a ciência brasileira é de dar medo, porque atribuem uma nota, e a essa nota atribuem o dinheiro. E se você não tem essa nota o dinheiro cai ou o dinheiro some, sem dinheiro ninguém faz ciência. Por exemplo, o nosso programa era sete, caiu pra seis na última avaliação, meu, você não tem noção de como foi isso aqui, eu estava chegando em 2010 e me receberam com uma ‘metralhadora’, perguntando-me quantos artigos vai publicar esse ano? Porque nós temos que levantar de novo, nós temos que subir, as reuniões com o coordenador eram quantos artigos na revista A1 você vai publicar esse ano? Me fala pra eu fazer as contas, então a conversa é nesse nível, não que o coordenador queira, mas que a gente tem que lutar por esse sete, porque é uma questão de

dinheiro, sem dinheiro nós não trabalhamos. [...]. Como é que você vai trazer gente de fora pra dar palestra, pra dar curso, como é que você paga as bancas, como é que você financia a gestão? A conta é grande, a conta de um Programa de Pós-Graduação do tamanho do nosso, que tem quase trezentos e cinquenta alunos, gira em torno de dois milhões por ano, é muito dinheiro, aí se esse dinheiro cai pra quinhentos mil reais pronto, nós estamos mortos, acabou tudo, não tem mais como fazer nada, não há como fazer gestão num programa desse tamanho com quinhentos mil reais, por exemplo, e é mais ou menos isso que vai acontecer se cair pra cinco, então você imagina a pressão que está? [...] Eu tento transmitir o mínimo pros meus alunos dessa pressão que eu sofro, [...]. Mas eu tento transmitir pra eles o mínimo, eu quero transmitir pra eles a seriedade de fazer o trabalho. (CE11.0610, 2012, p. 8-9).

A fala do professor resume as angústias vivenciadas no cotidiano em relação às consequências desse modelo de avaliação e produção ao trabalho docente e aos programas de pós-graduação. Cujo relato demonstra a complexidade entre pesquisa e financiamento, na qual a avaliação da Capes têm todo o peso num processo que condiona a produção científica às notas dos Programas de pós-graduação e ao financiamento de pesquisas.

Quando se observa a evolução dos dados de financiamento da CAPES, por atividade desenvolvida e verifica-se uma expansão no investimento, pode-se pensar que a mesma expansão se deu nas condições exigidas para obter tais recursos.

Os dados apresentados na Tabela 11 são expostos em quatro anos distintos de referência, a saber: 2004 e 2013 representam o primeiro e o último ano de dados disponíveis na base de orçamento da CAPES (CAPES, 2013b); 2010 e 2011 representam o último ano do governo de Lula da Silva, e o primeiro ano do governo Dilma Roussef, respectivamente. Entende-se, na evolução do orçamento executado pela agência, que houve uma expansão no quadro geral de suas atividades, aumentando em mais de 700% o valor em bolsas, que resultaram, principalmente, da expansão das “bolsas de estudo no país” (408%) e do Programa Novas Fronteiras, que, substituído em 2012 pelo Programa Ciências sem Fronteiras⁵⁴, resulta no aumento de 5.908%. Em relação ao fomento, a pós-graduação concentrou os recursos na expansão, com aumento de 1.147%, cujos valores são divididos conforme o conceito de avaliação e inserção internacional de cada Programa no país.

Tabela 11 – Brasil. Total do Orçamento da CAPES por itens de ação, valor executado, 2004, 2010, 2011 e 2013

⁵⁴A CAPES atua no Programa Ciência sem Fronteiras, o qual objetiva promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. (CAPES, 2013)

AÇÃO	2004	2010	2011	2013	Δ% [1]
Bolsa de Estudo	854.840	2.022.277	2.671.762	4.424.703	417,6
País	676.683	1.103.359	1.419.525	2.145.254	217,0
Exterior	158.390	108.738	155.892	143.404	-9,4
Política Industrial	-	113.709	143.912	-	26,5
Novas Fronteiras/CsF	-	26.439	40.978	1.330.868	4.933,7
Cooperação Internacional	19.766	112.887	164.236	-	730,9
Coop. Inter. Para Educação Básica	-	3.957	5.736	-	44,9
Plano Nacional de Pós-Graduação	-	87.594	126.033	-	43,9
Iniciação à Docência/PIBID	-	105.326	178.102	-	69,1
Educação Básica (UAB/PARFOR)	-	360.264	437.344	805.176	123,5
Fomento	27.673	317.973	356.977	448.352	1.520,1
Pós-Graduação	27.673	168.033	172.918	215.200	677,6
UAB	-	97.512	120.328	-	23,4
Educação Básica	-	52.427	63.731	233.151	344,7
Portal Periódicos	83.876	153.755	163.749	190.892	127,6
Avaliação	11.818	12.070	10.001	22.657	91,7
VALOR TOTAL	978.207	2.506.075	3.202.489	5.086.604	420,0

Fonte: CAPES (2013b).

Nota: 1. Os valores da tabela estão expressos em mil R\$ e corrigidos pelo IPCA de jan. de 2015.

[1] A variação percentual corresponde a evolução dos anos que possuem dados na tabela, exemplo: bolsa no país o Δ% é de 2004-2013; Política Industrial o Δ% é de 2010-2011, assim por diante.

Percebe-se, portanto, que as atividades prioritárias da agência, fazem parte das prioridades do próprio governo brasileiro para a pós-graduação e a produção de conhecimento, que se desdobram desde os planejamentos nacionais, como os PNPG, às regulações de cursos e documentos internos dos Programas:

No final, o próprio programa cria mecanismo que a gente acaba tendo que seguir, então no mestrado a gente tem que ter pelo menos um artigo, o aluno, quando defende, já tem que ter submetido um artigo, então a gente contabiliza que um mestrando tem que ter pelo menos um artigo e um doutorando dois, só que a exigência, por exemplo, atualmente do programa, é que a gente se iguale ao *web qualis* da CAPES, então a gente tem que submeter aos periódicos B1 pra cima, no caso do doutorado pelo menos um artigo tem que ser apto, para revistas A1 ou A2. O Programa quer se manter no topo, então atualmente ele tem o conceito 6. [...]. Sendo o único seis da área, [...]. Para isso, até a defesa você já tem que ter submetido, ou no mestrado ou no doutorado, [...]. O aluno sabe, porque o próprio Programa de Pós-Graduação tem um regimento e quando ele entra e lê o regimento, já está ciente disso. (CSA23.0402, 2012, p. 15).

Assim, compreende-se a lógica de produção posta, regida por ações políticas, que se valem do fundo público com o objetivo de aumentar a produtividade brasileira. É nesse sentido que faremos breve análise acerca do papel do CNPq e de sua política de financiamento.

2.2 – CNPq: a política de financiamento para um novo perfil de professor pesquisador.

A Lei n. 1.310, de 15 de Janeiro de 1951, criou o Conselho Nacional de Pesquisas (CNP), “[...] que terá por finalidade promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento.” (BRASIL, 1951, p. 1). Sua trajetória de 63 anos será brevemente abordada para elucidar a importância dessa instituição na consolidação do financiamento público a projetos de pesquisa, incorporados no decorrer de sua história e sua relação com novas demandas acadêmico-institucionais – as econômicas –, objeto de diversos trabalhos acadêmicos. (KATO, 2014; CUNHA, 2011; MUNIZ, 2008)

A ideia de uma instituição federal para o fomento da ciência e tecnologia existe desde os anos de 1920, por iniciativa da Academia Brasileira de Ciências (ABC), conforme histórico descrito no site oficial da agência (CNPq, 2014a, p. 1) e isso seria ainda consequência dos anos que sucederam a primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), mas somente em 1931 a ABC apresentou uma proposta formal para criação de um ‘Conselho de Pesquisas’.

O então presidente Getúlio Vargas⁵⁵, simpático a tal possibilidade, enviou proposta, em maio de 1936, aos parlamentares sobre a "criação de um conselho de pesquisas experimentais", cujo objetivo seria “[...] a concepção de um sistema de pesquisas que viesse a modernizar e a aumentar a produção do setor agrícola especificamente,” a ideia, entretanto, não foi bem recebida pelo congresso nacional.

A partir da Segunda Guerra Mundial, os avanços da tecnologia bélica: aérea, farmacêutica e principalmente a energia nuclear, despertaram os países para a importância da pesquisa científica. A bomba atômica era a prova real e assustadora do poder que a ciência poderia atribuir ao homem. Com isso, diversos países começaram a acelerar suas pesquisas ou mesmo a montar estruturas de fomento à pesquisa, como no caso do Brasil. Apesar de detentor de recursos minerais estratégicos, o país não tinha a tecnologia necessária para seu aproveitamento. (CNPq, 2014a, p. 1).

⁵⁵ Refere-se ao primeiro período presidencial de Getúlio Vargas, de 1930-1945: do Governo Provisório à Ditadura do Estado Novo. (LIRA NETO, 2013)

Nota-se que o investimento na ciência brasileira e na produção científica partiu do interesse estratégico e político internacional, especialmente depois da explosão das bombas nucleares de Hiroshima e Nagasaki, em agosto de 1945, e o fim da Segunda Guerra Mundial. Por isso,

[...] em maio de 1946, o Almirante Álvaro Alberto da Motta e Silva (engenheiro de formação), representante brasileiro na Comissão de Energia Atômica do Conselho de Segurança da recém-criada Organização da Nações Unidas (ONU), Ainda em 1948, o projeto da criação do conselho era apresentado na Câmara dos Deputados, mas foi somente em 1949 que o Presidente Eurico Gaspar Dutra nomeou uma comissão especial para apresentar o anteprojeto de lei sobre a criação do Conselho de Pesquisas. (CNPq, 2014a, p. 1).

O almirante Álvaro Alberto assumiu como empreitada a criação do CNPq, visando uma instituição governamental que pudesse financiar, amparar e coordenar a pesquisa científica no Brasil, sendo seu primeiro presidente.

Figura 2 – Reunião da Comissão nomeada pelo Presidente Eurico Gaspar Dutra para elaborar o projeto que resultou na lei de criação do CNPq, em Abril de 1949



Fonte: CNPq (2014a, p. 2).

Depois de debates em diversas comissões, “[...] finalmente em 15 de janeiro de 1951, dias antes de passar a faixa presidencial a Getúlio Vargas, o Presidente Dutra sanciona a Lei de criação do Conselho Nacional de Pesquisas [CNP]”, criada como autarquia vinculada diretamente à presidência da República.

Pode-se afirmar que o interesse no campo da física nuclear potencializa a necessidade da criação do CNP, ao qual coube, inicialmente, “[...] incentivar a pesquisa e a prospecção das reservas existentes, no Brasil, de materiais apropriados ao aproveitamento da energia atômica.” A instituição cumpriu essa missão até 1956, quando a Comissão Nacional de Energia Atômica (criada em 1954) foi transformada em Comissão Nacional de Energia Nuclear (CNEN), e passou a gerir essa atividade nuclear, diretamente subordinada à Presidência. (CNPq, 2014a, p. 4)

Segundo Lessa (1982), esse período dos anos de 1950 pode ser identificado como uma fase de aproximação da política de desenvolvimento, estabelecendo várias medidas que estimularam diversos setores da economia, como, por exemplo, a criação da Petróleo Brasil S/A (Petrobras), em 3 de outubro de 1953, pelo então presidente Getúlio Vargas⁵⁶.

Depois houve um período maior de desenvolvimento econômico com governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956 – 1961), eleito pelo voto direto, e que se destacou na chamada política desenvolvimentista, a qual pretendia fazer o Brasil crescer e se desenvolver “cinquenta anos em cinco”.

O CNP, tendo saído da Comissão de Energia Nuclear, passa, entre 1956 e 1961, por uma crise, motivada pelo contínuo decréscimo de recursos, que o faz “[...] buscar cooperação com universidades, visando incrementar a formação de cientistas e técnicos.” (CUNHA, 2011, p. 15-16)

Na década de 1960, a necessidade das pesquisas científicas ganha importância nos âmbitos nacional e estadual. “Em 1963, um contrato de cooperação do CNP com a Fundação Ford possibilita a colaboração de programas brasileiros de pós-graduação com universidades estrangeiras.” (CUNHA, 2011, p. 17). Nesse período, “o Ministério da Educação e Cultura cria a Comissão Supervisora dos Planos dos Institutos - Cosupi e o Programa de Expansão Tecnológica – Protec”. (CNPq, 2014a, p. 5)

Tem-se, ainda, a criação do Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico (Funtec)⁵⁷, pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), que cumpriu seu papel na CAPES, agência tida como receptora de negociações entre Estados Unidos e Brasil (como se

⁵⁶ Já em segundo mandato presidencial de Getúlio Vargas, de 1951-1954, como candidato do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), em 3 de outubro de 1950. (LIRA NETO, 2014)

⁵⁷ A FUNTEC, anos mais tarde, viria a se transformar na Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP).

viu anteriormente); e, no estado de São Paulo, cria-se a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)⁵⁸.

Em 1964, o CNPq teve seu estatuto alterado para incorporar a formulação da política científica e tecnológica nacional em conjunto com outras instituições do país. O governo militar estimula a formação de profissionais especializados para a indústria e o fortalecimento do aparato técnico-científico ao projeto modernizador do regime. Nesse ano, a lei de criação do CNPq foi alterada por meio da Lei N. 4.533 de 8 de Dezembro de 1964 e a partir de então a área de competência da instituição passou a abranger o papel de formuladora da política científico-tecnológica nacional e atuar juntamente com os ministérios para resolução dos assuntos relacionados à área científica. (CNPq, 2014a, p. 6).

Mas foi na década de 1970 que o CNPq ganhou seu lugar no cenário nacional como agência do sistema de Ciência e Tecnologia (C&T). Em 1972, passa a ser o órgão central do chamado Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, “[...] cujo objetivo era consolidar programas e projetos, bem como incentivar a pesquisa no setor privado e nas chamadas economias mistas.” (CNPq, 2014, p. 5)

Em 1974, no governo militar de Ernesto Geisel, a instituição muda de Conselho Nacional de Pesquisas (CNP) para Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela Lei n. 6.129, de 6 de novembro de 1974. (BRASIL, 1974a)

Ainda nesse ano, é lançado o II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) (BRASIL, 1974b, p. 3/6), com vigência de 1975 a 1979. Este documento reitera as conquistas econômicas do governo militar, chamado de “governo da revolução”, e acrescenta a tendência de maior desenvolvimento orientado pela transferência de tecnologia para o país. Para isso, institui a “Política Científica e Tecnológica”, orientada pelo Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - PBDCT, aprovado em julho de 1973, em consonância com as metas do I PNPG (1975-1979).

O II PND ainda destaca que “em nenhuma outra época do desenvolvimento brasileiro o progresso científico e tecnológico teve a função básica que lhe é atribuída, no próximo estágio, com equilíbrio entre pesquisa aplicada e pesquisa fundamental,” no caso, sob a coordenação do CNPq (BRASIL, 1974b, p. 6). Em 1975, há alteração de personalidade jurídica da instituição, de autarquia para fundação pública, “para garantir maior agilidade operacional.” (CNPq, 2014a, p. 5-6)

⁵⁸ A FAPESP foi criada em 1960 pela Lei Orgânica n. 5.918, de 18 de outubro de 1960, e iniciou suas atividades efetivamente em 1962, pelo Decreto n. 40.132, de 23 de maio de 1962. (FAPESP, 2014)

Na década de 1980, após o fim do regime militar, em 1985, o governo Sarney promove a criação do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT)⁵⁹, pelo Decreto n. 91.146, de 15 de março de 1985 (BRASIL, 1985). A partir daí, o CNPq passou a ser vinculado a este Ministério, tornando-se o centro de planejamento estratégico da ciência no Brasil:

Assume, portanto, várias áreas de competência: o patrimônio científico e tecnológico e seu desenvolvimento; a política de cooperação e intercâmbio concernente a esse patrimônio; a definição da Política Nacional de Ciência e Tecnologia; a coordenação de políticas setoriais; a política nacional de pesquisa, desenvolvimento, produção e aplicação de novos materiais e serviços de alta tecnologia. O CNPq é subordinado a Presidência da República até 15.03.1985 quando, então, passa a integrar o Ministério de Ciência e Tecnologia como entidade vinculada. (CNPq, 2014a, p. 6).

Segundo Cunha (2011, p. 17), em artigo sobre os 60 anos do CNPq, a década de 1990 deu um “novo fôlego” para a agência, em um contínuo incentivo à formação de pesquisadores, reafirmação no fomento de bolsas, que, em 1991 chegou a 30.586 no país e a 2.455 no exterior. Acrescenta que “vários programas foram criados, com finalidades diversas, como cooperações internacionais, manutenção e ampliação da infraestrutura de centros de pesquisa ou importações de equipamentos ou insumos para pesquisa”.

De fato, a década de 1990 marca um período de transição da agência, especialmente após diversas de suas funções terem sido transferidas para o MCT, reordenando os esforços nas atividades de fomento científico e tecnológico e incentivando, também, a inovação à iniciativa privada. Em 1995, o CNPq assumiu sua nova missão: “promover o desenvolvimento científico e tecnológico e executar pesquisas necessárias ao progresso social, econômico e cultural do País”. (CNPq, 2014a, p. 7)

Nesse período, implanta duas importantes ferramentas que se tornarão fundamentais na vida dos pesquisadores em relação a avaliação, acompanhamento e controle: a *Plataforma Lattes* e o *Diretório dos Grupos de Pesquisa*.

⁵⁹ Trata-se do atual Ministério de Ciência e Tecnologia e Inovação (MCTI), regulado pelo Decreto n. 5.886, de 6 de setembro de 2006. “Como órgão da administração direta, o MCTI tem como competências os seguintes assuntos: política nacional de pesquisa científica, tecnológica e inovação; planejamento, coordenação, supervisão e controle das atividades da ciência e tecnologia; política de desenvolvimento de informática e automação; política nacional de biossegurança; política espacial; política nuclear e controle da exportação de bens e serviços sensíveis”. (BRASIL, 2006, p.2).

Para o CNPq (2014a, p. 7), “tais instrumentos têm papel central e direcionamento para políticas e diretrizes de incentivo à pesquisa”. A Plataforma Lattes⁶⁰, implantada em 1999, visava a estabelecer “[...] um padrão nacional de currículos e resultou em maior transparência e confiabilidade às atividades de fomento da Agência”; e o Diretório dos Grupos de Pesquisa, que alimenta informações em bases de dados (censitárias e correntes) sobre os grupos de pesquisa vigentes no país.

A plataforma Lattes também pode ser considerada tanto um instrumento que permite uma avaliação curricular do pesquisador cadastrado quanto a geração de uma base de dados que possibilita fonte para seleção e estatísticas, criando um movimento de produção e alimentação do currículo, que será selecionado e avaliado, voltado a quantificação da produção científica, entre outras coisas.

Para Sguissardi e Silva Júnior, na obra "Trabalho Intensificado nas Federais" (2009, p. 207-208), “[...] o professor se vê compulsoriamente a construir sua própria estrutura de trabalho e, numa atitude individualista, não raramente, fazê-la sua propriedade”. E, para conseguir uma estrutura mínima de trabalho, como um computador, uma impressora, ou mesmo, equipamentos de laboratórios, “[...] necessita inchar seu Currículo Lattes com atividades e procedimentos que, eventualmente, destoam da ética própria a uma universidade estatal pública e o levam àquilo que, pela burocracia da instituição, da CAPES e do CNPq”, traduzindo-se no que os autores denominam de produtivismo acadêmico.

Observa-se, contudo, que a trajetória do CNPq foi marcada por um período ditatorial, que tentou consolidar um sistema nacional de ciência e tecnologia com incentivos à pesquisa aplicada e à institucionalização da pós-graduação em contradição à opressão social e ditadura existente na forma de governo. Além disso, na década de 1980 e 1990, principalmente após a criação do MCT, a agência tomou novos rumos na produção de conhecimento, que demarcaram a necessidade de se criar uma nova cultura acadêmico-científica.

⁶⁰ “No início dos anos 90, o CNPq desenvolveu formulário eletrônico para a captação de dados curriculares para o Sistema Operacional DOS, denominado BCUR. Os pesquisadores preenchem o formulário e o enviavam em disquete ao CNPq, que os carregava na base de dados. Ao final dos anos 90, o CNPq contratou os grupos universitários Stela, vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina, e C.E.S.A.R, da Universidade Federal de Pernambuco, para que, juntamente com profissionais da empresa Multisoft, e técnicos das Superintendências de Informática e Planejamento, desenvolvessem uma única versão de currículo capaz de integrar as já existentes. [...]. Em agosto de 1999, o CNPq lançou e padronizou o Currículo Lattes como sendo o formulário de currículo a ser utilizados no âmbito do Ministério da Ciência e Tecnologia e CNPq. Desde então, o Currículo Lattes vem aumentando sua abrangência, sendo utilizado pelas principais universidades, institutos, centros de pesquisa e fundações de amparo à pesquisa dos estados como instrumento para a avaliação de pesquisadores, professores e alunos.” (CNPq/PLATAFORMA LATTES, 2014, s/p).

Kato (2013, p. 86), que teve o CNPq como seu objeto de tese, afirma que se constatou, no contexto da década de 1990, a necessidade de uma nova cultura acadêmico-científica, como forma de repensar a “[...] função estratégica do CNPq no planejamento da política científica brasileira, mas a própria comunidade científica seria o principal condicionante dessa mudança, que envolveria alterações na política de financiamento desse órgão”. Para a autora, baseada na fala do então presidente do CNPq – José Galizia Tundisi (1995-1999) –, “foi nesse período que se punha o embrião das alterações no paradigma de financiamento do CNPq.” Tendo uma agência com a competência do CNPq “[...] não se podia mais pensar em pesquisa ‘desinteressada’.”

Nesse sentido, a década de 2000 consolidou o que Tundisi anunciava em 1995, dado o contexto do capitalismo mundial e a eleição de Lula da Silva, em 2002, que expandiu o projeto de Estado do governo anterior que, embora dele guardasse diferenças táticas, manteve estratégias e alianças políticas que seguiram até hoje no governo de Dilma Rousseff, assunto que retomaremos adiante.

No momento, vale ressaltar que o contexto direcionou as mudanças do CNPq em duas vertentes principais: a) um conjunto de regulamentos e programas que direcionaram a política de captação e novas fontes de recursos para agência; b) novos parâmetros de seleção por meio de convênios e editais indutores de pesquisa, visando ao aumento da produtividade em áreas economicamente estratégicas e competitivas para o país.

A primeira vertente mencionada se refere a instrumentos legais que instituíram novas fontes de recursos para pesquisa, como se pode observar na Tabela 12, que demonstra a evolução de recursos, conforme regulação vigente, nas décadas de 1990 e 2000.

A crescente execução orçamentária administrada pelo MCTI elevou os investimentos em pesquisas, tecnologias e inovação nas últimas décadas, especialmente no governo Lula da Silva, quando se identifica um crescimento de 390% (2002 a 2013), desde o final do governo de Fernando Henrique Cardoso em relação ao valor total investido por meio por meio de renúncia fiscal, com leis de incentivo, conforme se verifica na Tabela 12:

Tabela 12 – Brasil - Valor da renúncia fiscal do governo federal segundo as leis de incentivo à pesquisa, desenvolvimento e capacitação tecnológica. 1990-2013¹

Anos	Leis	Total
------	------	-------

	Importação de equipamentos para pesquisa pelo CNPq (8.010/90)	Isenção ou redução de impostos de importação (8.032/90)	Lei de informática (8.248/91 e 10.176/01)	Capacitação tecnológica da ind. e da agropecuária (8.661/93 e 9.532/97)	Lei de informática Zona Franca (8.387/91)	Lei do Bem (11.196/05)	
1990	73.383	29.353	-	-	-	-	102.736
1991	143.226	13.771	-	-	-	-	156.998
1992	115.205	11.520	-	-	-	-	126.726
1993	158.981	25.442	753.966	-	-	-	938.389
1994	228.698	19.623	1.076.038	5.377	-	-	1.329.737
1995	211.593	32.965	914.611	34.632	-	-	1.193.802
1996	178.160	24.895	1.252.817	35.480	190.969	-	1.682.323
1997	177.164	9.850	1.567.425	65.978	275.842	-	2.096.260
1998	173.751	12.039	2.100.170	117.304	264.843	-	2.668.110
1999	210.775	11.745	2.815.315	89.963	1.018.195	-	4.145.996
2000	150.438	26.239	3.001.769	55.585	33.353	-	3.267.385
2001	276.410	14.804	-	52.395	145.656	-	489.266
2002	240.762	14.026	1.577.440	32.759	167.087	-	2.032.076
2003	285.210	15.387	1.804.322	36.902	184.109	-	2.325.933
2004	274.479	20.114	1.645.059	65.336	157.520	-	2.162.509
2005	300.754	16.110	2.142.433	58.161	167.668	-	2.685.129
2006	289.979	6.009	3.222.490	162.564	168.425	360.206	4.209.676
2007	331.437	8.736	4.202.777	3.684	124.480	1.324.643	5.995.759
2008	556.427	7.327	4.707.236	1.894	185.498	2.284.378	7.742.763
2009	544.856	2.859	4.270.283	277	137.166	1.902.767	6.858.210
2010	511.295	1.538	4.677.884	-	158.063	2.262.643	7.611.425
2011	420.039	2.467	4.633.401	-	176.196	1.732.198	6.964.304
2012 ²	459.529	2.699	4.487.941	-	192.761	1.747.286	6.890.219
2013 ²	481.987	2.831	4.795.544	-	202.182	2.439.819	7.922.366

Fontes: Receita Federal do Brasil (RFB). Elaboração: Coordenação-Geral de Indicadores (CGIN) - ASCAV/SEXEC - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) (MCT, 2014).

Nota: 1) Os valores da tabela estão expressos em mil R\$ e corrigidos pelo IPCA de jan. de 2015.

2) valores estimados pela Receita Federal do Brasil (RFB). Demonstrativo dos Gastos Tributários (DGT) e Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA).

Constata-se o maior crescimento a partir de 2006, com destaque para duas regulações: a Lei de Inovação Tecnológica n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que “estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação e ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do País” (BRASIL, 2004, p. 1); e a Lei do Bem n. 11.196, de 21 de novembro de 2005, que criou a concessão de incentivos fiscais às pessoas jurídicas que realizarem pesquisa, desenvolvimento de inovação tecnológica, instituindo o Regime Especial de Tributação para a Plataforma de Exportação de Serviços de Tecnologia da Informação (REPES), e o Regime

Especial de Aquisição de Bens de Capital para Empresas Exportadoras (RECAP) e o Programa de Inclusão Digital (BRASIL, 2005). Para o MCTI, essas regulações significam que

o Brasil passou a contar com um sistema mais integrado e coerente para a indução da inovação nas empresas. Atualmente as empresas brasileiras que investem em P&D dispõem de uma série de incentivos e facilidades, entre os quais (i) incentivos fiscais à P&D semelhantes aos principais Países do mundo (automáticos e sem exigências burocráticas), (ii) possibilidade de subvenção a projetos considerados importantes para o desenvolvimento tecnológico, (iii) subsídio para a fixação de pesquisadores nas empresas, (iv) programas de financiamento à inovação de capital empreendedor, e (v) arcabouço legal mais propício para a interação universidade/empresa. (BRASIL/MCTI, 2012, p. 26).

Todavia, o investimento corresponde às áreas de incentivo descrito nesses instrumentos de regulação a favor do ambiente produtivo para o ‘desenvolvimento econômico’, coadunam com o discurso de documentos oficiais, como Livro Azul da 4ª Conferência Nacional de Ciência e Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Sustentável (BRASIL; MCTI, 2010); e a Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação - 2012–2015 (ENCIT), que também apresenta o ‘Balanço das Atividades Estruturantes de 2011’. (BRASIL/MCTI, 2012)

Tais documentos observam claramente a velocidade necessária para acompanhar as mudanças tecnológicas mundiais, pelas quais o Brasil teria que “[...] realizar um enorme esforço para avançar na geração e utilização do conhecimento técnico-científico, criando capacidades e competências em áreas estratégicas.” (BRASIL/MCTI, 2012, p. 9)

Nesse contexto, reconhece-se a segunda vertente mencionada, que se refere aos ‘novos parâmetros de seleção por meio de convênios e editais’ para os financiamentos de pesquisa, que, por sua vez, correspondem às novas necessidades do país. Kato (2013), na sua investigação, verificou que, até o ano de 1999, os projetos de pesquisa eram encaminhados ao CNPq por meio da chamada ‘demanda livre’. Isto significa que a agência não estabelecia prioridades em campos determinados de pesquisa.

[...] a submissão de projetos em resposta a editais de demanda livre, ou seja, ainda que não haja uma hierarquia formal entre as áreas do conhecimento, a indução tem um papel relevante, pois os critérios de elegibilidade definidos pelo CNPq para a contratação desses projetos passam pelos critérios Qualis CAPES, que é mais um instrumento que induz o produtivismo acadêmico demandado pelas universidades e por suas agências. (KATO, 2013, p. 148).

A partir de 2001, o CNPq passa, definitivamente, a ser orientado por novos critérios

baseados em áreas prioridades de conhecimento. Para isso, iniciou-se o financiamento por meio de editais, cujas demandas são pré-estabelecidas, e denominadas por Kato (2013, p. 149-163) de ‘demanda induzida’, especialmente por editais de apoio aos fundos setoriais⁶¹, de certo, orientados pela política econômica e industrial do país, sob a gerência monetária e financeira. As áreas e programas prioritários se tornaram, de certa forma, generalizados, para os setores de pesquisa denominados na ENCIT (BRASIL/MCT, 2012) como “portadores de futuro”:

A ENCTI elege programas prioritários no entendimento de que eles envolvem as cadeias mais importantes para impulsionar a economia brasileira (tecnologias da informação e comunicação, fármacos e complexo industrial da saúde, petróleo e gás, complexo industrial da defesa, aeroespacial, e áreas relacionadas com a economia verde, como energia limpa e o desenvolvimento social e produtivo). (BRASIL/MCT, 2012, p. 54).

Prioridades em áreas estratégicas que, na prática, se comprova, por exemplo, na política de editais do CNPq (KATO, 2013), e, conseqüentemente, observados na distribuição dos recursos por grande área de conhecimento, vale observar a Tabela 13:

Tabela 13 – Brasil - Número de Projetos e Investimentos em Fomento à pesquisa pelo CNPq, por grande área de conhecimento, 2002; 2014

Área de conhecimento	Total em Financiamento (R\$)			Número de Projetos		
	2002	2014	Δ% 2002-2014	2002	2014	Δ% 2002-2014
Engenharias	76.559	125.053	63,3	680	2.187	221,6
Ciências Biológicas	36.371	115.944	218,8	420	1.953	365,0
Ciências da Saúde	17.686	105.391	495,9	234	1.482	533,3
Ciências Exatas e da Terra	28.346	103.227	264,1	488	1.803	269,5
Ciências Agrárias	41.419	86.160	108,0	325	1.611	395,7
Ciências Humanas	23.700	51.214	116,1	335	1.239	269,9
Ciências Sociais Aplicadas	11.590	22.270	92,1	134	952	610,4
Outra /Multidisciplinar	7.782	20.906	168,6	30	175	483,3
Linguística, Letras e Artes	4.334	2.718	-37,3	61	200	227,9
TOTAL	247.791	632.888	155,4	2.707	11.602	328,6

Fonte: CNPq (2014c). Elaboração própria. Nota: 1. Os valores da tabela estão expressos em mil R\$ e corrigidos pelo IPCA de jan. de 2015.

A Tabela 13 identifica os recursos destinados a projetos e investimentos em pesquisa nos anos de 2002 e 2014. Está ordenada por grande área, seguindo a ordem de maior volume de recursos financiados em 2014. Nota-se que as áreas prioritárias, descritas no ENCIT, são também as principais em investimento e números de Projetos do CNPq, destacando-se as

⁶¹ “Os Fundos Setoriais foram criados para garantir investimentos sólidos e permanentes na pesquisa científica e tecnológica do Brasil. Com esta iniciativa - aprovada pelo Congresso Nacional a partir de 1999, com o primeiro Fundo (o CT-PETRO) - a política brasileira de C&T passou a figurar em um novo cenário, mobilizando fontes extras, em diversos setores, para que fossem empenhados financiamentos compatíveis com os novos desafios. Os recursos que compõem cada um dos Fundos Setoriais são provenientes de empresas públicas e/ou privadas, que contribuem com o governo, representando novas fontes de investimento em C&T.” (CNPq, 2014b, s/p)

Ciências da Saúde (496%), Ciências Exatas e da Terra (264%), Ciências Biológicas (219%). A área de Engenharia, apesar de estarem com crescimento percentual de 63,3%, é a área com maior volume de recursos e projetos, Ciências Agrárias se manteve na média de crescimento, com a questão da economia verde e energia limpa. As grandes áreas de Aplicadas, Humanas, Multidisciplinar, embora apresentem uma evolução de 92% a 168% no período, a variação de recursos ainda se refere a valores que não chegam a perspectivas de crescimento para as chamadas ‘ciências duras ou exatas’. A área de Letras aumentou o número de Projetos, mas a evolução percentual no valor de financiamento houve um decréscimo.

Glaucius Oliva⁶², atual presidente do CNPq, desde 2011, em fala ao Senado Nacional (BRASIL/SENADO, 2012, p. 59), afirma que apenas 5% do orçamento do órgão é usado com despesas administrativas, os outros 95% são direcionados às mãos dos pesquisadores, por meio de bolsas ou auxílios. O presidente ainda declara:

Nossos pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação mais talentosos podem realizar estágios nas melhores universidades do mundo e em ambiente educacional e profissional onde inovação, empreendedorismo e competitividade já são o padrão, fortalecendo a internacionalização, aumentando o conhecimento inovador das indústrias brasileiras e atraindo jovens talentos e pesquisadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil. (OLIVA *apud* BRASIL/SENADO; 2012, p. 59).

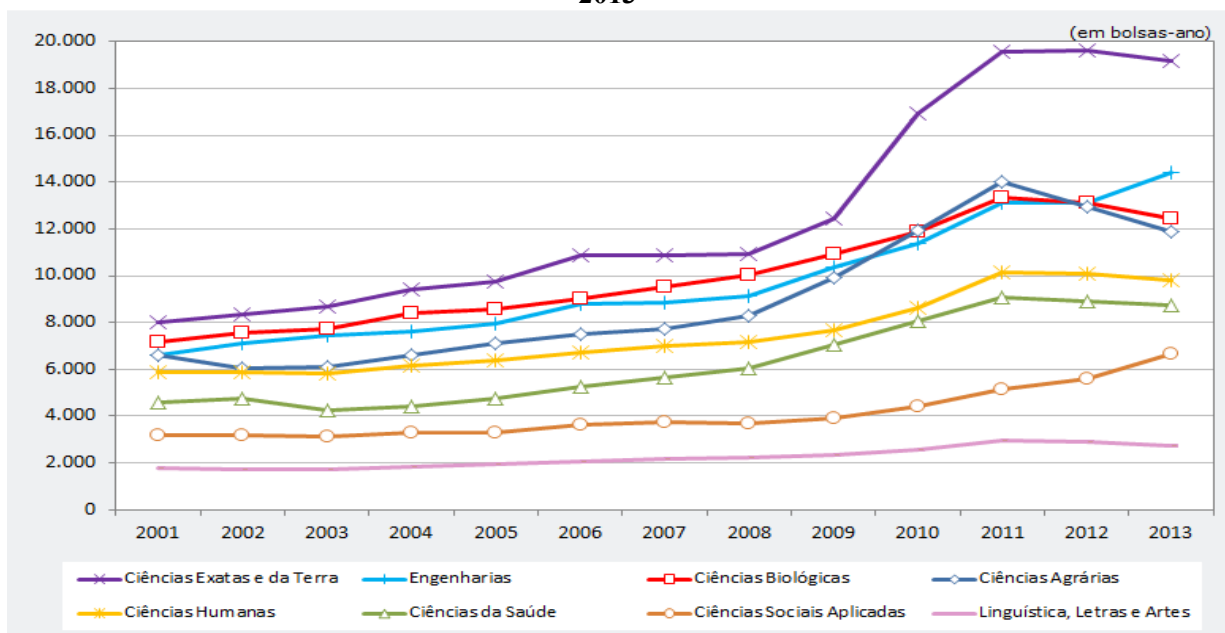
O excerto demonstra que os rumos do CNPq, voltados para inovação, empreendedorismo e internacionalização, convergem para o que busca a CAPES na pós-graduação e o que as universidades federais, apresentamos o exemplo da UFSCar, têm a internacionalização e a produção como novos desafios.

Em relação às bolsas de pesquisa, Oliva ressaltou que, se os pesquisadores estrangeiros “[...] quiserem se fixar no Brasil ou formar parcerias com brasileiros também podem se beneficiar com as bolsas do ‘Ciência sem Fronteiras’, desde que trabalhem dentro das áreas prioritárias definidas no programa” (OLIVA *apud* BRASIL/SENADO, 2012, p. 59), trabalho internacionalizado, que, segundo ele, pode possibilitar ao país se tornar mais competitivo em inovação.

⁶² Glaucius Oliva é Professor Titular do Instituto de Física de São Carlos e atualmente é Presidente CNPq. É, ainda, Coordenador do Centro de Pesquisa e Inovação em Biodiversidade e Fármacos, um dos Centros de Pesquisa, Inovação e Difusão (CIBFar/CEPID) da FAPESP, e foi o Coordenador do Instituto Nacional de C&T de Biotecnologia Estrutural e Química Medicinal em Doenças Infecciosas do MCT, Ministério da Saúde e FAPESP (INBEQMeDI/INCT). (OLIVA/CURRICULO LATTES, 2014)

Tal contexto de prioridades em áreas de pesquisa também é observado nos dados em relação ao número de bolsas, especialmente quando se separa por grande área, demonstrado no Gráfico 9:

Gráfico 9 – CNPq. Total de bolsas-ano concedidas no país por grande área e modalidade, 2001-2013



Fonte: CNPq (2014f).

Observa-se que as bolsas concedidas pelo CNPq, nas modalidades mestrado, doutorado, pós-doutorado e outras⁶³, estão, tal como os investimentos em projetos de pesquisa, com evolução significativa em determinadas áreas, que se destacam em relação à concessão de bolsas, e podem não apresentar uma grande evolução no período (2001 a 2013), como as ciências biológicas (75%) e ciências agrárias (79%), mas se mantiveram sempre em melhor posição. As ciências exatas (139%) e engenharias (118%) ficaram em curva ascendente superior às demais áreas, o que se deve também ao número de Programas de Pós-Graduação com conceitos entre 6 e 7, e que, conseqüentemente, geram maior número de bolsas (ver Anexo B e C).

As demais áreas apresentam as seguintes evoluções: ciências humanas (68%), ciências da saúde (90%); ciências sociais e aplicadas (109%), linguística e letras (57%). De todo modo, é possível inferir que a expansão no número de bolsas de pesquisa, em todas as áreas, expressa, a partir de 2007-2008, outro patamar de crescimento (Cf. Gráfico 9). Isso pode estar relacionado, especialmente, à expansão da educação superior, via Reuni, com a contratação de

⁶³ Em outras, incluem-se as seguintes modalidades: Produtividade em Pesquisa, Desenvolvimento Tecnológico Industrial, Iniciação Científica/PIBIC, Pós-Doutorado Júnior, Extensão. (CNPq, 2014f)

professores e aumento de vínculos de docente na pós-graduação, que geram, por sua vez, maior número de alunos e, com isso, maior demanda nas solicitações de bolsa e mais esforço do docente.

Constata-se, ainda, que se trata de via de mão dupla, pois, assim como as agências de regulação e fomento, CAPES e CNPq, e fundações estaduais, como a FAPESP, incentivam áreas prioritárias no desenvolvimento econômico e estratégico para as políticas de Estado, os professores que mais se destacam nos indicadores de produção científica internacional pertencem a estas áreas, num processo recíproco, balizado pelas formas de financiamento e avaliação do trabalho.

Tabela 14 – Brasil - Percentual de artigos brasileiros publicados em periódicos científicos indexados pela Thomson/ISI, em relação ao mundo, por área do conhecimento, 2007/2009

Grande área do conhecimento	% do Brasil em relação ao mundo		
	2007	2008	2009
Ciências Agrárias	4,07	9,59	9,89
Ciências dos Animais/Plantas	4,85	6,37	7,04
Farmacologia e Toxicologia	3,1	3,43	3,96
Microbiologia	3,21	3,55	3,32
Ciências Sociais em geral	0,97	3,03	3,31
Ecologia/Meio Ambiente	2,71	2,89	3,01
Biologia e Bioquímica	2,16	2,56	2,82
Neurociências e C. Comportamentais	2,49	2,62	2,8
Clínica Médica	1,77	2,6	2,71
Imunologia	2,54	2,4	2,29
Biologia Molecular/Genética	1,76	2,46	2,27
Física	2,12	2,35	2,03
Química	1,75	1,95	1,95
Ciências Espaciais	2,2	2,16	1,89
Matemática	1,7	1,81	1,81
Multidisciplinar	0,89	1,77	1,76
Ciência dos Materiais	1,51	1,63	1,75
Geociências	1,39	1,56	1,67
Engenharia	1,4	1,6	1,5
Psicologia/Psiquiatria	0,88	1,53	1,46
Ciência da Computação	1,25	1,4	1,23
Economia e Negócios	0,51	0,7	0,86

Fonte: CAPES (2013).

Assim, é possível entender que a indução à pesquisa, à inovação e à internacionalização não é só uma retórica, mas fruto de planejamento econômico estratégico do Estado e objetivada no dia a dia da universidade, especialmente na pós-graduação.

O aparente triunfo da ciência e da tecnologia expresso nos relatórios e documentos investigados nos itens 2.1 e 2.2 ilustram uma tendência de investimento em inovação tecnológica e ciências aplicadas, ditas prioritárias, combinadas com instrumentos de avaliação de desempenho de professores e dos programas de pós-graduação, fato que nos remete a

tentar compreender o redimensionamento do Brasil relacionado à inserção internacional, sob a forma de capital mundializado, exposto no item a seguir.

2.3 – O redimensionamento do Brasil rumo à inserção internacional e à produção de conhecimento.

Até o momento, pôde-se observar a construção de um pacto nacional pela expansão da pós-graduação e o incentivo prioritário à Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), de forma objetivada no governo Lula da Silva, enquanto a gestão de Fernando Henrique Cardoso foi responsável pela reforma do aparelho do Estado brasileiro, que como lembra Silva Júnior (2011), deu guarida jurídica para as demais reformas nas instituições republicanas, como a Universidade Pública, além de tornar, um país “seguro” para o investimento externo direto⁶⁴ em sua empreitada pela competição nos mercados internacionais.

O modelo econômico adotado por Cardoso com a reforma do Estado foi refinado no governo Lula da Silva, pois a economia brasileira precisava se constituir em um excelente destino para o capital estrangeiro com investimento externo direto no país.

Portanto, manter a dívida e os parâmetros que medem a qualidade da economia do país é fundamental. Independente se a maioria da sociedade brasileira sobreviva por meio de políticas focais e à míngua. Por outro lado, é exatamente este modelo econômico que fornecerá as diretrizes para a educação superior pública para transformar-se na “*agência executiva de políticas de competência do Estado*” [...]. (SILVA JÚNIOR *et al.*, 2014, p. 144, grifo do autor).

Observa-se, com isso, que a realidade posta é apenas uma parte de um processo mais amplo e complexo que envolve a relação Estado-Sociedade, produção de conhecimento e desenvolvimento do capital, o qual é o resultado de numerosos fatores que “[...] desembocam num novo conjunto de relações internacionais e internas que ‘formam um sistema’ e que modelam a vida social, não apenas no plano econômico, mas em todas as suas dimensões”

⁶⁴ O investimento externo ou estrangeiro direto (IED) é na descrição feita para o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), “todo aporte de dinheiro vindo do exterior que é aplicado na estrutura produtiva doméstica de um país, isto é, na forma de participação acionária em empresas já existentes ou na criação de novas empresas. Esse tipo de investimento é o mais interessante porque os recursos entram no país, ficam por longo tempo e ajudam a aumentar a capacidade de produção, ao contrário do investimento especulativo, que chega em um dia, passa pelo mercado financeiro e sai a qualquer momento.” (WOLFFENBÜTTEL, 2006, s/p)

(CHESNAIS, 1996, p. 14), especialmente materializadas, em um processo que este autor chama de mundialização do capital⁶⁵, em que se traduz a capacidade estratégica de produção nas diversas áreas de desenvolvimento, e nas relações humanas, como a educação.

Esta conduta está ligada à dinâmica que o capital apresenta no decorrer da história ao personalizar suas mudanças, pois “é na produção que se cria riqueza, a partir da combinação social de formas de trabalho, de diferentes qualificações.” (CHESNAIS, 1996, p. 15)

É nesse passo que normas internacionais (ditadas pelos organismos internacionais e consolidadas no Brasil) são ajustadas à realidade de cada país, cujas políticas econômicas, monetárias, fiscais e sociais objetivadas no mercado foram viáveis para o empreendimento de uma ressignificação na atuação do Estado, tomando novas formas de valorização do capital.

Essa nova etapa do capitalismo, que marca a transição do fordismo-keynesiano para o pós-fordismo e o neoliberalismo, exigiu uma reestruturação da produção e a consequente precarização das condições de trabalho. Para satisfazer as necessidades imediatas do progresso, a prática como conhecimento utilitário, passou a ganhar espaço no trabalho educativo. (FRANÇA, P.; FRANÇA, R., 2008, p. 147).

O processo de reestruturação produtiva e suas influências na dinâmica do trabalho redimensionou a organização do Estado e de sua administração em novas relações sob a doutrina neoliberal⁶⁶, principalmente em países em desenvolvimento que, incentivados por organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial

⁶⁵ Esta expressão “[...] é a que corresponde mais exatamente à substância do termo inglês “globalização”, que traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, um enfoque e conduta ‘globais’”. Situação que vale também na esfera financeira, pois “a integração internacional dos mercados financeiros resulta, sim, da liberação e desregulamentação que levaram à abertura dos mercados nacionais e permitiram sua interligação em tempo real.” (CHESNAIS, 1996, p. 17)

⁶⁶ Doutrina fundada por Hayek, em 1944, que defendia uma inigualável virtude do mercado, na qual o “[...] igualitarismo promovido pelo estado do bem estar destruíra a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. [...] para a qual atrai os conservadores de seu tempo, prescinde por isso completamente da assim chamada ‘ciência econômica’. O neoliberalismo é, em primeiro lugar, normativo: o mercado deve dominar tudo e o Estado deve ficar reduzido ao papel de preservar as instituições que permitam o funcionamento do primeiro. Em decorrência disso, ele é essencialmente prescritivo, arrolando as medidas que devem ser tomadas para que seja construído (ou reconstruído) esse mundo ideal, completamente organizado pelo mercado. Não há papel aí, portanto, para a ‘ciência’ econômica. A norma que define essa doutrina não decorre da constatação ‘científica’ (que seria em princípio produzida pelo paradigma neoclássico) de que essa sociedade é a melhor possível e/ou de que o mercado é o demiurgo de um processo que maximiza utilidades e lucros e minimiza custos, produzindo o “ótimo social”. (PAULANI, 2006, p. 6)

(BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), orientaram a dinâmica no desenvolvimento do capital.

Um exemplo clássico desta organização se deu pelo ‘Consenso de Washington’, em novembro de 1989 na cidade de Washington D.C, quando economistas destas instituições financeiras, em conjunto com o Instituto de Economia Internacional⁶⁷, formularam dez⁶⁸ regras básicas que se tornaram os fundamentos da política oficial do Fundo Monetário Internacional na década de 1990 (WILLIAMSON, 2002). A expressão “Consenso de Washington”, criada pelo economista John Williamson, foi comumente utilizada para designar tais regras como um ‘receituário’ político-econômico para promover o ‘ajustamento macroeconômico’ de políticas neoliberais, especialmente de países em desenvolvimento, a exemplo das ações econômicas estruturais, adotadas e desenvolvidas no Brasil a partir da década de 1990.

O esforço em implementar tais mudanças no Brasil é marcado pela reforma do aparelho do Estado, ainda em curso, tomando força e regulamentação com o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE), o qual objetivava tornar o Estado compatível com o capitalismo competitivo que produz e trabalha a serviço do mercado flexível e dinâmico, com a bandeira da modernização ligada à eficiência. Este plano se tornou pedra basilar para as reformas do aparelho administrativo do Estado brasileiro. (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001)

Observa-se, ao longo dos últimos vinte anos, uma transformação econômica e jurídica que afeta, de forma estrutural e cultural, o trabalho como um todo:

Ressalte-se a importância da publicação do Plano Diretor para a reforma do Estado em 1995 para entender a origem das mudanças e reformas na universidade, sobretudo nas atividades de pesquisa, pois a constituição do setor de serviços não exclusivos do Estado *permitiu a produção de um arcabouço jurídico que trouxesse em seu núcleo a racionalidade da reforma do Estado*, tão aclamada como necessária pelo ex-ministro Bresser Pereira,

⁶⁷ Entidade sem fins lucrativos, de caráter privado, que, de acordo com as informações contidas em seu *site* na aba “Sobre o Instituto”, se coloca como apartidária, e tem como objetivo desenvolver estudos e pesquisas no campo da política econômica internacional. Com funcionamento desde 1981, a entidade ajudou na elaboração de diversos documentos do BM e do FMI e apresenta, como orçamento anual, a cifra de US\$ 10 milhões. Disponível em: <<http://www.iie.com/institute/aboutiie.cfm>>. Acesso em: 17 nov. 2011.

⁶⁸ O documento encerra dez pontos para a adequação dos países em desenvolvimento às políticas neoliberais, são eles: 1) disciplina fiscal; 2) prioridades nas despesas públicas; 3) reforma tributária; 4) taxa de juros de mercado; 5) taxa de câmbio competitiva; 6) política comercial de integração aos fluxos mundiais; 7) abertura ao investimento direto estrangeiro; 8) privatização de estatais; 9) desregulação de setores controlados ou cartelizados; 10) direitos de propriedade. (WILLIAMSON, 2002)

tendo a naturalização do fundo público pelo capital como marco deste processo e transformação do Estado em instrumento de produção e por isso, em igual medida, as IFES também se transformam neste instrumento juntamente com o Estado (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). Aí residiria a origem da construção da nova identidade da universidade pública. (SILVA JÚNIOR, 2011, p. 66, grifo nosso).

Neste ensejo, a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, atende à mesma conjuntura pela necessidade de uma reconfiguração educacional para orientar as novas demandas do Estado. Nessa lógica, a universidade pública assume novos lugar e funções nos âmbitos social e econômico. É o que ressalta Francisco de Oliveira (2001, p. 3), quando fala que “a reforma do Estado produziu a matriz política, teórica e ideológica para a reforma das demais instituições [republicanas]”.

No mesmo sentido, Silva Júnior (2011) acrescenta que a reforma é o primeiro e decisivo passo para a mudança da cultura institucional da universidade e a origem de um novo paradigma de produção de conhecimento e das novas funções sociais e econômicas da universidade pública, com severas consequências para o trabalho do professor universitário.

Pode-se verificar, portanto, que o fundo público foi investido como recurso para aumentar a produtividade e a competitividade, transformando a economia do país que, sob as exigências internacionais do setor produtivo, e no movimento da ordem financeira mundial, foi se constituindo nas políticas educacionais, nas quais o mercado se tornou investidor e principal receptor de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I). (SILVA JÚNIOR, 2011)

No governo de Lula da Silva, especialmente após 2005, houve ampliação significativa dos esforços tecnológicos brasileiros, com expressiva expansão de recursos e implantação de políticas⁶⁹ que reúnem CT&I com vistas à inserção internacional do Brasil, por meio de instrumentos de regulação voltados para pesquisa e desenvolvimento (P&D). Isso se deu,

⁶⁹ Nos dois mandatos desse governo (2003-2010), destacam-se, no âmbito do arcabouço jurídico legal, como importantes marcos regulatórios que caracterizam a atual política de Ciência e Tecnologia na tentativa de aproximar a ciência brasileira do setor industrial: a criação dos Fundos Setoriais (1999); a Lei de Inovação que estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo; a Lei n. 11.196/2005 conhecida como “Lei do Bem” que consolida incentivos fiscais para pessoas jurídicas, desde que realizem pesquisas tecnológicas e desenvolvimento de inovação tecnológica; a Lei n. 8.958/94 que dispõe sobre as relações entre instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio; a Lei n. 11.487/2007 que altera a Lei n. 11.196, de 21 de novembro de 2005, para incluir novo incentivo à inovação tecnológica e modificar as regras relativas à amortização acelerada para investimentos vinculados à pesquisa e ao desenvolvimento; e a Lei n. 11.079/2004 que institui normas gerais para licitação e contratação de parcerias público-privadas no âmbito da administração pública.

especialmente, por meio de financiamentos das agências de fomento que passaram a seguir, como se viu anteriormente, a lógica de programas de investimento, sob o slogan da ‘inovação’. Assim, foi possível incentivar empresas, universidades e centros de pesquisa a adotarem, na questão da produção de conhecimento mais direcionada e quantificada em nível mundial, indicadores, nos quais a ‘inovação’ recebe, segundo Arbix, “[...] tratamento acentuadamente pró-ativo do setor público até sua incorporação explícita na retomada de políticas de desenvolvimento nacional.” (ARBIX, 2010, p. 14)

Planejamentos e Planos estratégicos tomam conta do cenário de investimentos do Estado em atuação com os diversos Ministérios, tendo-se, como exemplo, a aprovação da Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior (PITCE) em 2004. Trata-se de uma política articulada que envolve a Casa Civil da Presidência da República, os Ministérios do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC), de Ciência e Tecnologia (MCT), da Fazenda (MF), do Planejamento, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o Banco Nacional de Desenvolvimento, Econômico e Social (BNDES), e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), com o objetivo de aumentar a “eficiência econômica e o desenvolvimento e difusão de tecnologias com maior potencial de indução do nível de atividade e de competição no comércio internacional” (BRASIL, 2003, p. 2). A este respeito, se esclarece:

O desenvolvimento de novos produtos e usos possibilita a disputa e a conquista de novos mercados, acentuando o lugar cada vez mais importante que ocupa a capacitação para inovação industrial. É necessária uma alocação crescente de recursos públicos e privados para esse campo, para *Pesquisa e Desenvolvimento (P&D)*, para a *alta qualificação do trabalho e do trabalhador e para a articulação de redes de conhecimento*. Essa interação de diferentes áreas do saber, de métodos e alvos constitui uma das marcas fundamentais da Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior. (BRASIL, 2003, p. 4, grifo nosso).

Outro exemplo de destaque é o Plano de Ação em Ciência, Tecnologia e Inovação – Plano CT&I (2007-2010), criado em novembro de 2007, o qual é apresentado à comunidade científica, tecnológica e empresarial e à sociedade brasileira como Plano de Ação para o período 2007-2010 do MCT em sintonia com o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) do Governo Federal. Esta é uma ação política que objetiva “definir um amplo leque de iniciativas, ações e programas que possibilitem tornar mais decisivo o papel da CT&I no desenvolvimento sustentável do País.” (BRASIL, 2007, p. 9)

O Plano de CT&I apresenta várias iniciativas voltadas para “estimular as empresas a incorporarem as atividades de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I) no seu processo produtivo.” (Ibidem, p. 10)

Para isso, propõe o aumento do apoio à pesquisa científica e tecnológica em todas as áreas do conhecimento, “porém com maior estímulo para as áreas de fronteira, para as engenharias e áreas estratégicas para o desenvolvimento do País” (BRASIL, 2007, p. 10). Nesse sentido, elege prioridades relacionadas diretamente a quatro eixos estratégicos:

- expandir, integrar, modernizar e consolidar o Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia e Inovação (SNCTI), atuando em articulação com os governos estaduais para ampliar a base científica e tecnológica nacional;
- atuar de maneira decisiva para acelerar o desenvolvimento de um ambiente favorável à inovação nas empresas, fortalecendo a Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior (PITCE);
- fortalecer as atividades de pesquisa e inovação em áreas estratégicas para a soberania do País, em especial energia, aeroespacial, segurança pública, defesa nacional e Amazônia; e,
- promover a popularização e o ensino de ciências, a universalização do acesso aos bens gerados pela ciência, e a difusão de tecnologias para a melhoria das condições de vida da população. (BRASIL, 2007, p. 10-11).

É nesse cenário que os centros de pesquisas, universidades e agências de fomento interagem para o desenvolvimento de CT&I. É possível perceber a interligação de uma política de Estado, à qual se referia o então Ministro de Ciência e Tecnologia (MCT) Aluizio Mercadante, em apresentação na Academia Brasileira de Ciências (ABC), em maio de 2011, denominando as ações de governo de um “novo desenvolvimentismo”. (MERCADANTE, 2011, s/p)

A exposição demonstra o lugar das políticas de Estado para o direcionamento do modelo econômico de valorização do capital no contexto do regime de predominância financeira. Expressa, ainda, o papel da universidade pública na CT&I e produção de pesquisa e desenvolvimento (P&D).

Silva Júnior (2011) ratifica esse entendimento, do ponto de vista da economia política, a qual significa o aprofundamento do processo iniciado com a reforma do Estado que vai colocar a universidade pública – entendida como objetivação do fundo público – a serviço da valorização do capital predominantemente financeiro.

Para Sguissardi e Silva Júnior (2009), as exigências da CAPES e do CNPq têm interferência direta no ‘produtivismo’ acadêmico, como “[...] ideologia pautada no

pragmatismo, na utilidade e no economicismo, que leva à heterogestão institucional” (Ibidem, p. 45). Os estudos posteriores destes autores com dados de sete Instituições Federais⁷⁰ (IFES) da região Sudeste do Brasil (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009; SILVA JÚNIOR *et al.*, 2011; SILVA JÚNIOR, 2011), corroboram tanto a existência de mudanças no trabalho, quanto a de uma nova cultura institucional naturalizando-se, induzindo a universidade a se profissionalizar como agência executora de políticas públicas.

Nesse sentido, resgata-se Oliveira (2009, p. 12), que diz que vivemos num tempo em que “[...] a ciência e a técnica tornaram-se forças produtivas, cumprindo a previsão de Marx, essa centralidade do trabalho intelectual na universidade lhe confere um especial lugar no capitalismo contemporâneo”.

Para os autores, Sguissardi e Silva Júnior (2009), e Silva Júnior (2011), a pós-graduação é o espaço mais desenvolvido dessa lógica de compressão e produção do conhecimento. Nela, o trabalho, complexo e alienado, é capaz de naturalizar as relações de trabalho mais competitivas, o *produtivismo* em potência máxima e a produção de conhecimento instrumental. Por isso, pode-se afirmar que, na pós-graduação, está a força motriz das mudanças no âmbito do trabalho docente e da cultura universitária.

O enlace por meio da parceria Universidade-Mercado muda o direcionamento das políticas educacionais e de financiamento, e, conseqüentemente, a orientação sobre a pesquisa e o trabalho do professor na universidade pública.

O que queremos aqui demonstrar é de que maneira todo esse processo está interligado, haja vista a atuação do então ministro da Ciência e Tecnologia (MCTI), Sergio Rezende, no período de 2005 a 2010, que aponta, em pronunciamento, a preocupação do Ministério com o investimento pesado “[...] na formação de recursos humanos e infraestrutura para pesquisa no Brasil”, desde o início do governo Lula da Silva (BRASIL, 2010, s/p). Essa preocupação com ‘a consolidação da ciência no país’, que, segundo ele, ainda depende muito de recursos públicos, teria que obter prioridade de investimento do governo federal e do MCTI nas pesquisas.

Rezende ainda destacou as ações e os avanços alcançados nos últimos anos para a ciência, em função da internacionalização da produção científica do Brasil, citando: o

⁷⁰ As IFES investigadas na região Sudeste foram: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

crescimento do número de bolsistas do CNPQ e da CAPES de 80 mil (mestrado e doutorado) em 2000 para 143 mil, em 2009; o aumento do número de mestres doutores de 5 mil, em 1987, para 50 mil em 2008; a criação de 123 Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia; e o maior volume da produção científica no País, com mais de 30 mil artigos científicos publicados em 2008, ultrapassando assim a média mundial. (Idem)

O Ministro lembrou que universidades públicas e instituições de nível superior foram contempladas com um novo impulso com a ampliação do Programa de Infraestrutura para Pesquisa (PROINFRA) da FINEP, que recebeu R\$ 360 milhões em 2009, seis vezes o total investido em 2002, além da criação, em 2007, do Plano de Ação em Ciência, Tecnologia e Ciência, chamado de o “PAC da Ciência”, que contou até 2010 com recursos de R\$ 41 bilhões de reais. (BRASIL, 2010)

Em relação ao desenvolvimento de tecnologia e inovação, dispõe-se de todo um mecanismo de avaliação e indicadores utilizados para “medir” o desempenho do país, ou de uma instituição, como, por exemplo, o ranking da escola de negócios *IMD Foundation Board (World Competitiveness Yearbook)*, cuja última versão de 2012 apresenta o Brasil em 46º lugar, em relação à inovação e aos avanços da ciência, atrás de países como Estados Unidos, Suíça, Hong Kong, Cingapura, China, Chile, Índia, e México, especialmente nas áreas de informática e automação (IMD, 2012, s/p). Este fato é ressaltado no seminário de governo para demonstrar que o Brasil continua a ser um grande consumidor e precisa de investimento em áreas tecnológicas e de inovação, que se tornaram cada vez mais estratégicas.

“No que diz respeito à participação dos setores intensivos em tecnologia diferenciada na sua matriz interna, o Brasil está muito abaixo. Embora tenha crescido, ainda precisa alcançar patamares mais avançados na microeletrônica, nas tecnologias de informação e comunicação”, admite Luiz Antônio Elias, secretário executivo do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). O Brasil investe menos em ciência e tecnologia que os competidores internacionais, com pouca participação do setor privado, maiores responsáveis pela introdução de novos produtos nas indústrias. Para reverter o quadro e colocar o Brasil rumo à economia do conhecimento, são esperados investimentos, públicos e privados, previstos na Encti para os próximos quatro anos. (BRASIL/SENADO, 2012, p. 8-9).

Numa reação em cadeia, as instituições, como os países, preocupam-se com rankings cada vez mais considerados no âmbito científico, que, por sua vez, está cada vez mais agregado ao setor econômico, na qual os professores pesquisadores começam a fazer parte, como produtores de ciência e inovação nas universidades. Exemplo deste cenário é o ranking

britânico publicado pela Revista “Times Higher Education (THE)”, e referenciado no Brasil Bonini (2013), como um reconhecido levantamento acadêmico do mundo, chamado de Brics & Emerging Economies Rankings, cuja versão de 2014⁷¹ analisou indicadores de universidades de 22 países, a partir de informações coletadas pelo “Projeto Global de Perfis Internacionais da Thomson Reuters, entre os integrantes do grupo dos BRICS (Grupo formado pelos países: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) e outros países de economia emergente”.

O editor de rankings da THE, Phil Baty, diz que o Brasil possui poucas instituições no ranking devido a falhas na condução das universidades. “Na China, há um estímulo forte para que os estudantes publiquem suas pesquisas em inglês, o que facilita sua divulgação em todo o mundo. Isso consolida a reputação do país e encoraja instituições de ponta a trabalhar com cientistas chineses”, diz Baty. (BONINI, 2013, s/p).

Na continuidade da matéria citada, o editor do ranking, comenta que a “burocracia brasileira é outro obstáculo”, pois, “enquanto as universidades líderes se esforçam para atrair os melhores professores do mundo, o sistema brasileiro dificulta a contratação de docentes estrangeiros” e, quando o faz, oferece salários mais baixos do que os pagos por instituições estrangeiras. Acrescenta:

A China está à frente do jogo, porque começou a focar muito nisso [...]. [...]a decisão do governo chinês em investir na *internacionalização de suas universidades* – foi um dos fatores-chave para que as instituições se destaquem em rankings mundiais – foi tomada muitos anos antes que outros países emergentes. “Foram dois grandes programas de investimento em educação [superior], que priorizaram, entre outros aspectos, a publicação de artigos em revistas de renome internacional. (BONINI, 2013, s/p).

Os principais indicadores analisados em avaliação para ranqueamento de instituições de pesquisa estão relacionados ao “volume de pesquisas e citações em publicações especializadas, qualidade do ensino, titulação do corpo docente, prêmios, grau de internacionalização (quantidade de alunos estrangeiros) e inovação”. Neste âmbito, destacam-

⁷¹ Nesse ano, apenas quatro universidades brasileiras foram selecionadas: Universidade de São Paulo (USP), na 11^a posição (com 41,1 pontos); Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na 24^a posição (34,7 pontos); a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), empatada na 60^a colocação com duas instituições húngaras e uma de Taiwan (24,8 pontos), e a Universidade Estadual Paulista (Unesp), que ficou em 87^o lugar, com 20 pontos. (VEJA, 2013, s/p)

se as pesquisas aplicadas, especialmente nas áreas de informática e automação em que o Brasil continua sendo grande consumidor. (Idem)

Embora o Brasil tenha universidades de considerável qualidade, estas ainda não integram as listas dos maiores rankings internacionais, como THE (*Times Higher Education*)⁷², e de universidades líderes como Caltech (EUA) e Oxford (Reino Unido).

Rankings focados no desempenho das universidades nacionais também se destacam no meio acadêmico e econômico, como mais uma fonte de inspiração e compressão espaço-tempo na produção de conhecimento. Pode-se destacar, como exemplo, o Ranking Universitário Folha (RUF), único organizado no Brasil dessa natureza, que busca medir a qualidade das instituições universitárias do país, em duas vertentes: sobre sua produção científica e cursos de graduação (nos diferentes segmentos do ensino superior) (FOLHA, 2014a, s/p). As 192 universidades avaliadas, públicas e privadas, com base na missão constitucional de ensino, pesquisa e extensão, foram avaliadas em cinco grandes áreas⁷³: ensino, inserção no mercado de trabalho, pesquisa, internacionalização (inserida a partir de 2013), e inovação.

Vale ressaltar os quesitos por subindicadores de pontuação nesse ranking: **Pesquisa**: total de publicações em periódicos da base *Web of Science* entre 2009 e 2010; total de citações indexadas na *Web of Science* em 2011; número de citações por publicação; total de publicações na base *Scielo* entre 2009 e 2010; e, volume de recursos captados em 2011 em agências de fomento (fundações estaduais, CAPES e CNPq); **Internacionalização**: publicações internacionais que citam publicações da universidade, na base *Web of Science* em 2011, de trabalhos publicados em 2009 e 2010, por docente; percentual de artigos na base *Web of Science* entre 2009 e 2010 em coautoria internacional; proporção de professores estrangeiros em relação ao número total de docentes da instituição, coletados no Censo da Educação Superior 2011 (INEP, 2012); **Inovação**: número de pedidos de patentes registrados no INPI (Instituto Nacional da Propriedade Industrial) entre 2002 e 2011; ensino: pesquisa feita pelo Datafolha com uma amostra de 464 professores universitários cadastrados pelo INEP-MEC que fazem avaliações dos cursos de graduação, os quais responderam quais eram as melhores instituições em suas respectivas áreas de atuação; percentual de professores com doutorado coletado do Censo da Educação Superior 2011 (INEP, 2012); percentual de

⁷² Cf.: resultado do ranking 2013. Disponível em: <<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/world-ranking>>.

⁷³ Cf.: <http://arte.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/09/09/entenda_o_ruf/metodologia_completa.pdf>.

professores com dedicação integral; e nota dos cursos de graduação no ENADE; **Mercado de Trabalho**: pesquisa do Datafolha com uma amostra de 1.681 responsáveis pela área de recursos humanos das empresas que atuam na área dos 30 cursos de graduação avaliados no RUF.

Na Tabela 15, abaixo, expõe-se o resultado de 2013, com as 15 primeiras Instituições de melhor colocação. Pode-se destacar que, com exceção da PUC/Rio de Janeiro, todas as demais instituições são universidades públicas, e concentram-se, a maioria, na região sudeste do Brasil. E, ainda, é possível ressaltar que, das 36 universidades que captaram um mínimo de R\$ 20 milhões para pesquisa, 33 são públicas – 26 federais e 7 estaduais – e 3 são privadas. (FOLHA, 2014b, s/p)

Para o Ranking Folha, baseado na opinião dos pesquisadores, faltam-lhes “(...) dois ingredientes importantes: a internacionalização mais pujante do corpo docente e um investimento maior voltado à atração do alunato internacional”. (FOLHA, 2013, s/p)

Confirma-se o que Silva Junior *et al.* (2014, p. 114-115) relatou em seu estudo, para quem, “a adesão institucional de Lula ao institucional republicano imposto pela escolha política do modelo de desenvolvimento econômico produz esta nova função socioeconômica para a universidade pública do país”. Ainda com possibilidades de ampliação de um pacto nacional que se concretiza “[...] entre profundo movimento de mudança da economia brasileira nas duas últimas décadas, a reorganização da universidade federal pública, seu novo papel econômico e social”.

Tabela 15 – Brasil - Colocação Geral do Ranking Universitário Folha, por subindicadores. 2013

Código	Nome	UF	Pública /Privada	Pesquisa	Internacionalização	Inovação	Ensino	Mercado	Nota total
1	Universidade de São Paulo (USP)	SP	Pública	1	2	1	3	1	96.89
2	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	RJ	Pública	4	3	4	4	2	95.64
3	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	MG	Pública	6	7	3	2	4	94.9
4	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	RS	Pública	5	21	5	1	11	94.58
5	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	SP	Pública	2	6	2	7	11	94.27
6	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	SP	Pública	6	23	7	9	9	91.76
7	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	SC	Pública	8	8	9	6	16	91.7
8	Universidade de Brasília (UNB)	DF	Pública	11	5	12	5	11	91.65
9	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	PR	Pública	10	13	6	10	16	90.1
10	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	PE	Pública	14	35	8	8	6	89.21
11	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	SP	Pública	3	11	20	16	43	88.01
12	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	SP	Pública	9	22	13	12	57	85.66
13	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	RJ	Pública	13	12	38	32	6	85.04
14	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	RS	Pública	16	32	23	11	43	84.82
15	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO)	RJ	Privada	26	3	27	23	11	84.31

Fonte: FOLHA/RUF (2014b).

Considerando o exposto neste capítulo, pode-se inferir que, a partir da reforma do Estado, definiram-se novos marcos regulatórios e novo arcabouço jurídico que resultaram no estabelecimento de um novo paradigma de produção de conhecimento com ênfase em inovação tecnológica e ciências prioritárias. Destaca-se, aqui, o papel das agências de regulação e fomento, CAPES e CNPq, que, conforme os mandamentos do Estado, estabeleceram incentivos à pesquisa e à produção de conhecimento voltadas à inovação e a indicadores internacionais de produtividade, com o objetivo de aumentar a competitividade industrial do país e adentrar o patamar de país internacionalmente reconhecido.

Para isso, foi de fundamental importância o trabalho desempenhado pelas principais agências executoras deste pacto nacional, CAPES e CNPq, pela consolidação de um sistema nacional de CT&I que vem introduzindo nos últimos 20 anos de mudanças políticas, jurídicas e culturais, a produção de conhecimento e da universidade.

Nos tempos em que a ciência e a técnica tornaram-se forças produtivas, cumprindo a previsão de Marx, essa centralidade do trabalho intelectual na universidade lhe confere um especial lugar no capitalismo contemporâneo. Assim, qualquer que seja o sistema produtivo em acepção ampla, o lugar da universidade é privilegiado e não haverá esforço para o desenvolvimento econômico que resulte exitoso se a universidade não for seu motor principal: ou dizendo em termos marxistas, a força de trabalho da qual se extrai o sobre produto que realimenta permanentemente a expansão do sistema hoje só pode ser viabilizada pelo binômio técnico-científico. (OLIVEIRA, 2008, p. 12).

Para Sguissardi e Silva Júnior (2008, p. 37), este movimento de reconfiguração da identidade universitária penderia a operar reformas na sua estrutura e identidade:

[...] tenderiam a responder prioritariamente às demandas do mercado, assemelhando-se, assim, a qualquer empresa capitalista, com prejuízos evidentes para as atividades específicas de uma instituição de educação superior, assim como para o trabalho docente e para saúde e identidade dos professores. [...] Tais reformas possibilitarão, desta forma, a expansão, intensificação e mesmo a precarização do trabalho imaterial produzido nas universidades; especialmente o da pesquisa que, norteada e dirigida para o setor produtivo, altera a qualidade do trabalho do professor pesquisador e o papel da ciência, subsumida ao aspecto instrumental da tecnologia e inovação tecnológica.

Estas agências de fomento mantêm, de modo geral, o papel estrutural para o qual foram fundadas, porém como parte dos ‘atores’ responsáveis por mudanças institucionais que

possam combinar um maior trânsito de agentes privados na produção de conhecimento, a custo da intensificação do trabalho e precarização de suas relações, “norteadas e dirigidas”, conforme excerto acima, para o setor produtivo, confirmando o lugar na divisão internacional do trabalho, como plataforma de produção de valor, empregado por Paulani (2008).

A expansão da pós-graduação no Brasil, em face da reforma do Estado e inserção do Brasil na comunidade acadêmica internacional, garante especial espaço na produção de conhecimento em áreas prioritárias e papel importante conferido ao professor pesquisador na pós-graduação. Tal processo interfere no cotidiano e na forma de trabalho do professor pesquisador, no caso de jovens doutores, como sujeitos operadores de uma engrenagem de escala mundial.

No próximo capítulo, pretende-se considerar todo esse contexto para compreender, na análise das falas dos professores e dos dados sobre suas produções, seu cotidiano de trabalho, sua posição sobre a produção de conhecimento e o discurso relatado sobre o viver na universidade.

CAPÍTULO III

OS PROFESSORES JOVENS-DOCTORES: O QUE DIZEM SOBRE SEU TRABALHO?

Neste trabalho, inicialmente, tratamos da expansão na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e do processo de mudança na pós-graduação do Brasil. Depois, abordamos a maneira como esta estrutura de produção de conhecimento caminha por meio de um contexto complexo de regulação e financiamento – especialmente por agências de fomento e fundações estaduais de apoio. Em face do que apreendemos, pode-se afirmar que o trabalho do professor pesquisador também se reestruturou, levando-o a assumir um papel cada vez mais significativo no âmbito da universidade pública.

Esse contexto se tornou necessário para se analisar o trabalho e o cotidiano dos professores pesquisadores jovens-doutores, foco deste estudo, cujo espaço-tempo foi determinado pelos anos de formação doutoral e tempo de carreira na universidade pública, e ainda, pelos méritos de produção, com bolsa produtividade em pesquisa e vínculo na pós-graduação da UFSCar.

Isso posto, passa-se a expor, neste Capítulo, os dados de produção acadêmica dos jovens-doutores, basicamente por meio de análise e tabulação do Currículo Lattes, e as reflexões sobre a base empírica, no caso, as entrevistas com os professores, etapa bastante significativa, em que se discorreu sobre o trabalho na universidade, o processo de expansão, atuação na pós-graduação, as pesquisas e a produção de conhecimento, vivências cotidianas que naturalizaram, ou não, um movimento prático social que a atual condição da universidade impõe.

Os itens desde capítulo são resultados dos tópicos que se ‘esgotaram’ no exercício da investigação e das entrevistas. No primeiro, faz-se um reconhecimento desses professores, sob a análise da sua formação, área de atuação e produção acadêmica, especialmente resultado das tabulações elaboradas a partir do Currículo Lattes dos 27 professores jovens-doutores; o segundo e o terceiro itens expressam os tópicos centrais das falas de 19 professores entrevistados, os demais professores não entrevistados, correspondem a três professores que não aceitaram participar das entrevistas, alegando falta de tempo ou sem datas disponíveis na agenda (CE1.0509; CE14.0809; ENG19.0404), e cinco professores que estavam ausentes

cursando pós-doutorado em instituições fora do Brasil⁷⁴. Este capítulo, sob forma de esboço sobre a realidade sempre em construção, intitulados de ‘o trabalho na UFSCar: trajetória e expansão das dimensões de trabalho’, no qual se interagem as falas a respeito da história de vida, a formação acadêmica, o trabalho na UFSCar e o processo de expansão vivenciado. Finaliza-se expondo a respeito do que dizem os professores acerca ‘da pós-graduação, da pesquisa e da produção de conhecimento: um esboço sobre o cotidiano’.

3.1 – Os Professores “Jovens-doutores” e a produção acadêmica.

Os jovens-doutores selecionados para esta pesquisa, além de formados a partir de 2004 e com até 10 anos de carreira docente na UFSCar, atuam na pós-graduação e já gozam do status de pesquisadores reconhecidos com bolsa Produtividade em Pesquisa (PQ/CNPq), também chamada de ‘Bolsa PQ’.

Em relação à bolsa PQ, investigaram-se os resultados dos editais, no período de setembro de 2012 e fevereiro de 2014, quando se atualizaram as categorias/níveis vigentes de cada docente, notando, de modo geral, que cerca de 50% dos jovens-doutores computados na pesquisa estavam recebendo pela primeira vez a bolsa PQ. Os demais a renovaram na mesma categoria ou em categoria superior.

Entre os jovens-doutores, observou-se que apenas três estão ‘enquadrados’ na categoria de “Pesquisador 1”, em níveis D e C, com vigência de 48 (quarenta e oito) meses, e com exigência de “oito anos, no mínimo, de doutorado por ocasião da implementação da bolsa”. É válido ressaltar que o pesquisador pode ser “[...] enquadrado em quatro diferentes níveis (A, B, C ou D), com base comparativa entre os seus pares e, nos dados dos últimos 10 (dez) anos, entre eles os que demonstrem capacidade de formação contínua de recursos humanos”. (CNPq, 2012, p. 10). Ainda,

Espera-se que esses pesquisadores tenham gradual inserção nacional e internacional, por meio de palestras e assessorias ad hoc a revistas nacionais e internacionais e de órgãos de financiamento à pesquisa, bem como envolvimento em atividades de gestão científica, incluindo a organização de eventos, participação em comitês assessores estaduais ou nacionais, sociedades científicas, revistas científicas, assessoria de órgãos de governo estaduais ou nacionais, e conferências proferidas a convite e/ou em plenárias de congressos. (CNPq, 2009, p. 11).

⁷⁴ University of Edinburgh, EDINBURGH, Escócia (ENG17.0609); Universidade do Porto, Portugal (c). Quintiles, Inc., EUA (CE12.0406); Virginia Commonwealth University (CS22.0604); Universidade do Minho, UMINHO, Portugal (CH27.0606).

Apresenta-se, a seguir, a Tabela 16, com identificação dos sujeitos da pesquisa por área, ano de doutoramento, quantidade de pós-doutorado concluído, bem como o ano de ingresso como professor universitário na UFSCar e suas respectivas categorias/nível de bolsa PQ.

Tabela 16 – UFSCar - Identificação dos Jovens-Doutores com bolsa Produtividade em Pesquisa, por códigos de identificação, ano de doutoramento, quantidade de pós-doutoramento e ingresso na UFSCar. Jan. 2014

Cód. Sujeitos da Pesquisa	Grande Área	Ano Doutorado	Num Pós-Doc	Pós-Doc1	Pós-Doc2	Concurso UFSCar	Bolsa PQ (LATTES)
CE1.0509	Ciências Exatas e da Terra	2005	1	2006	..	2009	PQ2
CE2.0508		2005	4	2007	2008	2008	PQ2
CE3.0404		2004	2	2004	2010	2004	PQ2
CE4.0709		2007	1	2009	..	2009	PQ2
CE5.0406		2004	2	2004	2006	2006	PQ2
CE6.0408		2004	2	2006	2008	2008	PQ2
CE7.0409		2004	4	2005	2006; 2008	2009	PQ2
CE8.0409		2006	2	2008	2009	2009	PQ2
CE9.0609		2006	2	2006	2009	2009	PQ2
CE10.0509		2005	3	2005	2007	2009	PQ2
CE11.0610		2006	2	2007	2008	2010	PQ2
CE12.0406		2004	2	2006	2013	2006	PQ2
CE13.0710		2007	2	2008	2009	2010	PQ1D
CB14.0809	Ciências Biológicas	2008	1	2009	2009	2009	PQ2
CB15.0608		2006	1	2008	..	2008	PQ2
ENG16.0410	Engenharias	2004	1	2006	..	2010	PQ2
ENG17.0609		2006	0	..	..	2009	PQ2
ENG18.0609		2006	1	2009	..	2009	PQ2
ENG19.0404		2004	2	2007	2008	2004	PQ1D
ENG20.0806		2008	0	..	..	2006	PQ2
CS21.0404	Ciências da Saúde	2004	1	2008	..	2004	PQ1C
CS22.0604		2006	1	2014	..	2004	PQ2
CSA23.0402	Ciências Sociais Aplicadas	2004	0	..	..	2002	PQ2
CH24.0405	Ciências Humanas	2004	0	..	..	2005	PQ2
CH25.0809		2008	1	2009	..	2009	PQ2
CH26.0410		2004	0	..	..	2010	PQ2
CH27.0606		2006	1	2011	..	2006	PQ2

Fonte: CNPq, Plataforma Lattes: Currículo Lattes (consultas e atualizações de dados em mar. 2013 e fev. 2014). Elaboração Própria.

Pode-se observar na Tabela 16, que dos três professores que receberam alteração de categoria (de 2 para 1), no limiar do período exigido de oito anos de formação doutoral, dois obtiveram o título de doutor em 2004 (ENG19.0404; CS21.0404), completando entre 2012 e 2013 os oito anos exigidos, sendo que este último, da área das ciências da saúde, já se encontra um nível acima (nível C). O professor (CE13.0710), que se titulou doutor em 2007,

foi o terceiro entre os jovens- doutores a estar na primeira categoria (1D), e, se considerarmos que a vigência da bolsa inicia em 2014, pode-se dizer que período mínimo não foi a prioridade na seleção.

Tal fato pode estar relacionado à avaliação do Conselho de Assessoramento (CA), que julga a seleção dos bolsistas pela Resolução Normativa n. 16 (CNPq, 2009, p. 11), a qual tem a possibilidade de avaliar, com maior peso, o destaque deste professor entre seus pares, em relação à produção e à pesquisa, “[...] devendo no todo privilegiar a qualidade e o conjunto da obra do pesquisador”, justamente para contemplar os professores que apresentem “[...] crescente contribuição à formação de recursos humanos e à produção de ciência e tecnologia”.

Os demais professores estão na categoria 2, com vigência de 36 (trinta e seis) meses, em que não há especificação de nível, mas sendo avaliadas “[...] a produtividade do pesquisador, com ênfase nos trabalhos publicados, e orientações, ambos referentes aos últimos 5 (cinco) anos.” (Idem)

Em relação às grandes áreas de conhecimento, observa-se que, no universo de professores jovens-doutores, cerca de 50% são das áreas de Ciências Exatas, que contemplam professores que se graduaram nas seguintes subáreas: física; matemática, química e ciência da computação; depois, têm-se as áreas das Engenharias com 18,5%, e subáreas de engenharia de materiais, engenharia elétrica, engenharia de produção e engenharia química; as de Ciências Humanas com 14%, e subáreas sociologia, filosofia, antropologia e psicologia, nas quais não se identificou nenhum professor da área de Educação. As demais, ciências biológicas, sociais aplicadas e da saúde, somam 18,5%, relações percentuais que representam também a prioridade em áreas das chamadas ciências duras e de inovação, como se delineou em capítulo anterior.

Identifica-se também que, entre os sujeitos da pesquisa, todos doutores a partir de 2004 (3ª coluna – Tabela 16), iniciaram sua carreira na UFSCar após o doutoramento, com exceção de um professor (CSA23.0402) que entrou em 2002 com o título de mestre, quando ainda cursava o doutorado, e, como na época da entrevista (nov. 2012), ainda faria dez anos de docente na UFSCar, optou-se por deixá-lo no quadro de professores selecionados.

Destes, 81% cursaram a qualificação de pós-doutoramento, e cerca de 45% o fizeram duas vezes ou mais. Todos os que fizeram o pós-doutorado receberam bolsa de agências públicas, e 64% cursaram, ao menos uma vez, em instituições estrangeiras.

Em relação ao perfil acadêmico, apresenta-se, na Tabela 17, a trajetória de titulação, desde a graduação, com intuito de identificar a natureza das instituições que cursaram em sua formação (graduação, mestrado e doutorado), bem como o papel do fundo público nessa formação:

Tabela 17 – UFSCar - Histórico de formação acadêmica, Jovens-Doutores, por natureza de instituição e agências de fomento - bolsas, 2014

Período	Qtd.	Natureza	Instituições	Com bolsa	Agências de Fomento	Sem Bolsa
GRADUAÇÃO	12	Pública Federal	UFSCAR (8); UFPR (1); UFSM (1); Universidad de La Habana (2).	8	Fapesp (3); CNPq (4); CAPES (1)	4
	13	Pública Estadual	USP (7); UNICAMP (3); UNESP (2); UEL (1)	9	Fapesp (6); CNPq (3)	4
	1	Pública Municipal	FUNEC - Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul	0	...	1
	1	Privada	PUCCAMP	0	...	1
MESTRADO	13	Pública Federal	UFSCAR (12); Universidad de La Habana (1).	11	Fapesp (8); CNPq (1); CAPES (2)	2
	10	Pública Estadual	USP (5); UNICAMP (4); UNESP (1)	8	Fapesp (3); CNPq (3); CAPES (2)	2
	4	...	Fizeram Doutorado Direto	0	...	0
DOCTORADO	13	Pública Federal	UFSCAR (12); UFSM (1)	13	Fapesp (7); CNPq (3); CAPES (3)	0
	14	Pública Estadual	USP (8); UNICAMP (6)	12	Fapesp (8); CNPq (2); CAPES (2)	2

Fonte: CNPq, Plataforma Lattes / Currículo Lattes (consultas em mar. 2013 e fev. 2014). Elaboração Própria.

Na Tabela 17, observa-se que, dentre as instituições formadoras, identifica-se apenas uma privada no período de graduação, a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), e uma Instituição Pública Municipal, chamada de Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul (FUNEC). Nos demais graus, mestrado e doutorado, 100% dos professores estudaram em reconhecidas universidades públicas - estaduais e federais.

Destaca-se, portanto, a primeira semelhança no perfil dos professores jovens-doutores: *formação em instituições de alto valor acadêmico, públicas, e formação em grupos de pesquisa*, haja vista todos terem declarado participar ativamente de grupos de pesquisa, pelo menos, no doutorado.

Analisando-se desde a graduação, observa-se, de modo geral, que os professores contaram com o financiamento público para seus estudos e com bolsa de estudo de agências públicas: na graduação, 63% (com bolsa de Iniciação Científica - IC); no mestrado, 85%; e, no doutorado, 92,5%, com exceção apenas de dois, um da área da Engenharia (ENG.17.0609), que trabalhava na época do doutorado, estando, por isso, impedido de receber bolsa, e outro, na área de humanas (CH24.0405), que cursou na Unicamp e ressaltou, na entrevista, a competitividade existente no processo de seleção de bolsistas, agregada ao conceito do curso e às demandas da área.

Eis o que um professor fala sobre bolsas:

Olha, foi um alívio passar num concurso, porque eu já vivia de bolsa desde os 18 anos de idade, [...] na graduação e pós-graduação e dois anos de pós-doc. Com vinte e oito anos, então, dez anos vivendo naquela incerteza de que tinha data pra começar e data pra acabar. E depois? Não sei! Então assim foi um grande alívio, [...], porque eu queria arrumar um emprego não aguentava mais ser bolsista. (CE11.0610, p. 12-13).

O que nos interessa destacar, neste ponto, é outra característica dessa amostra: mais de 90% dos que usufruíram de bolsa no doutorado, e com histórico de financiamento público desde a graduação, *foram continuamente financiados do decorrer de sua jovem carreira*, por bolsa de pós-doutorado, bolsa produtividade e financiamentos de pesquisas:

Tive bolsa pela Fapesp no meu doutorado, bolsa de iniciação foi da Fapesp, pra cursar o pós no exterior consegui bolsa do CNPq e da CAPES [passei nas duas seleções]. Daí usei a da CAPES, pois pagava 200 dólares [a mais] [...] e, quando eu voltei [para o Brasil], também fiz pós-doutorado com bolsa da Fapesp até ser contratado aqui [na UFSCar]. Hoje eu sou bolsista

produtividade, mas, como eu sou nível dois, ela não financia a pesquisa em si. É uma bolsa como se fosse um salário extra. Hoje o meu projeto de pesquisa é da Fapesp que é o que me dá dinheiro pra comprar computador, comprar equipamentos tipo impressora, ar condicionado, manutenção. Isso é da FAPESP. (CE10.0509, 2012, p. 8).

Um fato que nos remete a um novo perfil de pesquisadores que parecem introduzir em sua prática universitária a competitividade e o empreendedorismo, tão almejados dos documentos e planos nacionais de investimento em pesquisa, como o V PNPG (MEC/CAPES, 2010) e o ENCIT (BRASIL/MCTI, 2012), é o relacionamento direto do desenvolvimento econômico com utilização do conhecimento técnico-científico em pesquisa e produção, criando capacidades e competências em áreas cada vez mais estratégicas, e, obviamente, formando professores com a capacidade de implementar essa racionalidade.

Os professores jovens-doutores estão atualmente vinculados a 16 (dezesseis) Programas de Pós-Graduação, três deles ainda atuam em Programas externos (de outra área ou instituição) na categoria de ‘professor colaborador’. Na descrição dos Programas, expostos na Tabela 18, é possível perceber que cerca de 70% deles apresentam notas entre 5 e 7.

Tabela 18 – UFSCar – Vinculo em de Professores Jovens-Doutores com bolsa PQ, em Programas de Pós-Graduação, por conceito na CAPES, 2014

Programa de Pós-Graduação	CONCEITO CAPES	
	M	D
Biotecnologia e Monitoramento Ambiental	3	-
Antropologia Social	5	5
Ciência da Computação	4	4
Ciência e Engenharia Dos Materiais	7	7
Engenharia De Produção	4	4
Engenharia Química	7	7
Estruturas E Construção Civil	4	4
Filosofia	5	5
Física	5	5
Fisioterapia	6	6
Genética Evolutiva E Biologia Molecular	5	5
Imagem E Som	3	-
Matemática	5	5
Psicologia	5	5
Química	7	7
Sociologia	6	6

Fonte: SNPG (atualização em 13 set. 2014). Elaboração Própria.

Legenda: M - Mestrado Acadêmico; D - Doutorado

É importante lembrar que os dois cursos de mestrado com nota três , correspondem aos professores que participaram da fundação destes cursos, por isso a nota se refere à primeira, geralmente dada no período de criação.

Em relação à produção científica, investigou-se o Currículo Lattes de cada professor, disponível na Plataforma Lattes do CNPq⁷⁵. Os dados foram consultados e organizados em dois momentos: primeiro, no período de elaboração e realização das entrevistas, outubro de 2012 a março de 2013; e o segundo, em dezembro de 2013, para elaboração final do banco de dados, relacionado à formação, titulação, produção, pesquisa e orientação. Deste último, originaram-se - todas as tabelas e quadros referentes à produção dos professores e às demais informações acadêmicas.

O banco de dados, exposto da Tabela 19, constitui-se de itens avaliados pela CAPES, como “produção intelectual ”de professores permanentes de Programa de Pós-Graduação, composta de publicações em periódicos indexados (quantificando citações); produção técnica, patentes e outras produções, além de projetos e pesquisas.

⁷⁵ Cf.: <<http://lattes.CNPq.br/>>.

Tabela 19 – UFSCar - Histórico de produção intelectual dos professores jovens-doutores com Bolsa PQ, 2000-2013⁷⁶

Professor	UFSCar desde:	Qtd. Pós-Doc	Projetos em andamento	Revisor atual de Periódico	Citações: Web of Science	Citações: Google Scholar; Scopus, etc) ²	Fator H ³
CE.0509	2009	1	1	2	5	12	2
CE2.0508	2008	4	1	12	260	345	9
CE3.0404	2004	2	3	7	713	385	13
CE4.0709	2009	1	3	3	101	319	9
CE5.0406	2006	2	2	3	314	252	10
CE6.0408	2008	2	2	2	268	17	9
CE7.0409	2009	4	3	14	343	380	11
CE8.0409	2009	2	8	15	274	637	9
CE9.0609	2009	2	2	3	195	70	6
CE10.0509	2009	3	4	22	841	1180	14
CE11.0610	2010	2	4	6	133	161	7
CE12.0406	2006	2	1	6	404	340	13
CE13.0710	2010	2	2	5	1276	1185	23
CB14.0809	2009	1	1	3	13	246	9
CB15.0608	2008	1	4	5	56	133	8
ENG16.0410	2010	1	10	14	231	628	10
ENG17.0609	2009	0	1	2	63	41	4
ENG18.0609	2009	1	5	12	118	109	7
ENG19.0404	2004	2	10	12	68	233	...
ENG20.0806	2006	0	3	2	9	114	6
CS21.0404	2004	1	11	14	239	207	15
CS22.0604	2004	1	9	4	36	59	4
CSA23.0402	2002	0	2	4	132	0	0
CH24.0405	2005	0	1	13	...	...	...
CH25.0809	2009	1	4	15	...	233	...
CH26.0410	2010	0	3	5	0	2	0
CH27.0606	2006	1	7	3	...	...	...

⁷⁶ Importante frisar que o período corresponde ao período de produção mais abrangente, incluindo período de formação, contanto que os jovens doutores formaram a partir de 2004, o ano 2000 se configura como um marco referencial temporal na formação, por isso se computou no lattes o período de 2000 a 2013.

Professor	UFSCar desde:	Periódicos	Livros publicados / organizados	Cap. de Livro	Trab. Compl. em Anais	Apresentação de Trab. de Eventos	Produção Técnica Material ¹	Patentes
CE.0509	2009	6	1	0	1	10	3	0
CE2.0508	2008	63	2	2	6	15	0	0
CE3.0404	2004	32	0	0	9	1	0	0
CE4.0709	2009	24	0	0	12	0	6	2
CE5.0406	2006	65	1	0	0	11	0	0
CE6.0408	2008	15	0	1	0	0	7	0
CE7.0409	2009	33	0	1	0	4	1	0
CE8.0409	2009	51	1	10	5	5	4	2
CE9.0609	2009	18	0	0	0	0	1	0
CE10.0509	2009	31	0	0	0	11	3	0
CE11.0610	2010	34	0	0	0	6	2	3
CE12.0406	2006	27	0	0	0	8	1	1
CE13.0710	2010	65	0	0	0	5	0	0
CB14.0809	2009	6	0	7	34	13	0	0
CB15.0608	2008	19	0	4	25	62	0	0
ENG16.0410	2010	56	0	1	46	43	34	0
ENG17.0609	2009	17	0	2	28	0	9	1
ENG18.0609	2009	19	2	1	34	12	4	2
ENG19.0404	2004	57	4	2	45	1	3	0
ENG20.0806	2006	4	0	0	15	1	0	0
CS21.0404	2004	107	0	5	12	48	1	0
CS22.0604	2004	43	0	0	1	28	0	0
CSA23.0402	2002	35	4	36	2	5	0	0
CH24.0405	2005	7	0	3	3	27	2	0
CH25.0809	2009	19	4	13	19	1	8	0
CH26.0410	2010	24	12	6	13	28	61	0
CH27.0606	2006	21	0	3	1	3	9	0

Fonte: CNPq, Plataforma Lattes/Currículo, consultas em mar. 2013 e jan. 2014. Elaboração Própria

¹ - Como produção técnica só foram contabilizados produção material, consultorias, palestras/oficinas e relatórios.

² - Corresponde a dados informados no Currículo Lattes e Google Scholar (<http://scholar.google.com.br/citations>).

... - Corresponde a dados não informados no Currículo Lattes, nem na plataforma de citação scopus e google scholar (<http://scholar.google.com.br/citations>).

³ Fator H – Fator de impacto que quantifica a produtividade de cientistas baseando-se nos seus artigos (papers) mais citados.

Resguardando as diferenças entre áreas do conhecimento e cotejando-as com as falas dos professores, identificam-se, em relação à produção científica, dois pontos de destaque para análise:

a) *Preocupação com a quantidade na produção científica, especialmente publicações em periódicos indexados, por conta do número de citações e índices de impacto* – observa-se na Tabela 19 (a partir da coluna 9) nos itens de publicação relacionados a periódicos, livros organizados, capítulos de livros, trabalhos em eventos, apresentação de trabalho, produção técnica e patentes, que o destaque é para publicação em periódicos, especialmente indexados com avaliação *Qualis*⁷⁷ entre B3 e A. Ressalta-se que 85% (23) dos professores jovens-doutores entrevistados assumiram que a preocupação atual está em escrever para revistas de maior impacto. Nota-se que os 15% (4) que não citaram o impacto das revistas são os professores, que se concentram nas áreas das humanidades, com menor ou nenhuma citação indexada, e maior produção em livros, capítulos e eventos.

O impacto de publicação, referendado por número de citações (ver Tabela 19 - coluna 6 a 8), diz respeito a índices internacionais, como o chamado “Fator ou Índice H”, em inglês h-index, que foi proposto em 2005 pelo físico Jorge E. Hirsch, professor da Universidade da Califórnia, como uma ferramenta para determinar a qualidade relativa, com a ideia de quantificação da produtividade e citações, tornando-se mundialmente comum na verificação do impacto de pesquisadores/cientistas com base em seus artigos mais citados (FAPESP, 2013).

O valor do Fator H de determinado pesquisador corresponde ao número de artigos com citações maiores ou iguais a este número. Ou seja, o professor ‘CE13.0710’, que, mesmo com título de doutor em 2007, passou em 2014 à categoria de “Pesquisado 1” no CNPq, apresenta “Fator H = 23”, ou seja, ele tem 23 artigos que receberam 23 ou mais citações cada um. O mesmo ocorre com os demais. Identifica-se entre os professores, especialmente das áreas de exatas, saúde e engenharias, que o Fator H é importante para medir o impacto na produção de conhecimento, e isso se confirma quando se observa a produção dos mesmos. Cumpre ressaltar, ainda, que mais de 65% dos professores entrevistados apresentam índice igual ou maior que 5.

⁷⁷ Constitui-se num sistema de avaliação de periódicos, mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a qual relaciona e classifica os veículos utilizados para a divulgação da produção intelectual dos programas de pós-graduação *stricto sensu* quanto ao âmbito da circulação (local, nacional ou internacional) e à qualidade (A, B, C), por área de avaliação. Conta com a seguinte ordem de qualidade: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5, C.

O Fator H está ganhando cada vez mais adeptos no espaço científico internacional, mas, segundo Yong (2014), que analisa o cálculo de produção, o fator apresenta problemas para avaliar a produção científica em geral – revistas, grupo de pesquisas, instituições ou países –, pois um artigo, mesmo sendo um trabalho importante de alto reconhecimento, recebendo inúmeras citações terá o índice $h = 1$, sendo necessário multiplicar o número de artigos, além de citações do mesmo, para se ter um índice H maior.

Assim, podemos inferir que os pesquisadores vivem sob dupla pressão, porque não basta o número de citações de um bom trabalho, já que se pontua, também, a quantidade que ele é citado, numa compressão espaço-tempo que, para se manter, o professor precisaria trabalhar dobrado, pois a forma de cálculo é indutora para a própria cultura da quantificação, reforçando o perfil empreendedor e produtivista da formação dos jovens-doutores.

No contraponto desta ‘pressão’, temos o exemplo no final de 2012, quando uma renomada Revista Científica do Reino Unido, *Chemistry World*, editada pela Royal Society of Chemistry, “[...] decidiu parar de publicar um *ranking on-line*, considerado como sucesso entre os leitores. Tratava-se da lista com mais de 500 pesquisadores altamente produtivos na área de química”, cuja atualização se dava algumas vezes por ano. Os professores de tal lista tinham que ostentar no currículo um índice-h maior que 55.” Esta suspensão deu-se após inúmeras críticas sobre a “ênfase demasiada a um simples indicador de desempenho, sem levar em conta outros aspectos da produção científica, e poderia induzir universidades e agências de fomento a tomar decisões simplistas ou equivocadas.” (FAPESP, 2013, p. 35)

b) Atuação ampliada em pesquisas, consultorias ad hoc e parcerias internacionais – Na Tabela 19, coluna 4, tem-se a quantidade de projetos em andamento cujos professores são coordenadores ou participantes, e, na coluna 5, a quantidade de periódicos e revistas científicas nas quais assumem o papel de revisores e/ou consultores *ad hoc*. Nestes dados, pode-se observar que 55,5% dos professores participam atualmente de duas ou mais pesquisas, totalizando 107 projetos de pesquisa em andamento.

Vale ressaltar que mais da metade desses projetos (51%) é coordenada por apenas seis jovens-doutores (CE8.0409; ENG16.0410; ENG19.0404; CS21.0404; CS22.0604; CH27.0606), os quais estão envolvidos em sete ou mais projetos cada um. No que se refere à consultoria *ad hoc*, todos são revisores de pelo menos uma revista/periódico e 85,1% atuam em três ou mais periódicos.

Em relação a pós-doutoramento e convênios internacionais, 81,5% (22) dos professores fizeram pós-doutoramento, 45% (12 professores) realizaram de dois a quatro pós-doc entre os anos de 2004 a 2013. Desses, 92% (11 deles) realizaram pelo menos um, em Instituição estrangeira, como: Max-Planck de Óptica Quântica - Alemanha; Department of Mathematics, IST - Portugal; University of Minnesota - Estados Unidos (EUA); Bergische Universität Wuppertal - Alemanha; Universidade de Aveiro - Portugal; National Institute on Aging – EUA; University of Wisconsin - Madison, WISC, EUA; Virginia Commonwealth University - EUA; Universidade do Minho – Portugal; University of Bristol, BRISTOL - Inglaterra; Indiana University, Bloomington – EUA; Quintiles, Inc. – EUA; Aarhus University – EUA.

Dos professores entrevistados, 81 %, relataram que mantêm algum tipo de parceria com instituições estrangeiras, especialmente em pesquisas e publicações. Isso pode ser constatado, ao se verificar, por exemplo, as publicações de artigos em periódicos indexados (Cadastro no Web of Science), com produções em inglês, apresentadas na Tabela 20:

Tabela 20 – UFSCar – Total de artigos em inglês publicados em periódicos indexados, por ‘grande área do conhecimento’, 2000 a 2013

Grandes Áreas	Ciências Exatas e Terra	Ciências Biológicas	Engenharias	Ciências Saúde	Ciências Sociais Aplicadas	Ciências Humanas
Total de publicação de artigos em Periódicos	474	19	153	150	35	71
Qtd do total de artigos publicados em <i>inglês</i>	451	19	120	116	0	3
% correspondente ao Total	95,1	100	78,4	77,3	0	4,2

Fonte: CNPq, Plataforma Lattes/Currículo, consultas em mar. 2013 e jan. 2014. Elaboração Própria.

Para compor a Tabela 20, foi necessário verificar, em cada currículo, o tema da publicação e os periódicos publicados. É interessante observar que foram encontrados periódicos brasileiros com todos artigos publicados em inglês, chegando à obviedade que, em determinadas ciências (exatas, biológicas, engenharias e saúde), a publicação em inglês parece quase uma regra, pode-se, inclusive, demarcar nestas áreas as poucas publicações em língua materna, especialmente entre os anos de 2000 a 2006.

Esclarece essa questão o coordenador do programa SciELO, Sr. Abel Packer, em entrevista para a FAPESP, o qual destacou a questão da internacionalização se naturalizando na produção científica do país como algo positivo:

“Está ocorrendo um fenômeno impressionante no Brasil: a publicação cada vez maior de artigos científicos em inglês nas revistas nacionais”, disse Packer. “Nos últimos três anos, temos acompanhado um aumento e, em 2012, eles corresponderam a mais da metade dos artigos publicados.” De acordo com dados do último relatório da Rede SciELO, o número de artigos científicos publicados em inglês em revistas brasileiras integrantes da SciELO Brasil saltou de 38% em 2007 para 52% em 2012. Além disso, também aumentou a publicação de artigos bilíngues (em português e inglês). (ALISSON, 2013, s/p).

E, embora as ciências humanas ainda estejam a lograr um caminho de parcerias e publicações em outros idiomas, que, na UFSCar, entre os jovens-doutores, não chegam a 5%, Packer enfatiza que, seguida da área da saúde, que tem o maior número de publicações, a de Ciências Humanas foi a área que mais adotou a estratégia de publicação bilíngue – português e inglês – em artigos de revistas brasileiras. (ALISSON, 2013)

Em se tratando da necessidade cada vez maior de a Universidade e seus pesquisadores fomentar parcerias científicas com professores, grupos de pesquisa e instituições internacionais, 79% dos professores entrevistados (CE2.0508; CE3.0404; CE5.0406; CE7.0409; CE8.0409; CE9.0609; CE10.0509; CE11.0610; CE13.0710; ENG16.0410; ENG18.0609; ENG20.0806; CS21.0404; CSA23.0402; CH25.0809) discorreram, em algum momento do discurso, sobre a necessidade de se elevar o padrão das pesquisas no país, para um patamar internacional de parcerias e publicações, e, mesmo, do próprio Programa de Pós-Graduação aos quais são vinculados.

Desde modo, considerando os dados apresentados, pode-se afirmar que os professores jovens-doutores estão entre os privilegiados professores com histórico de formação pública, em grandes centros de pesquisa e com bolsas públicas de financiamento no decorrer de suas trajetórias acadêmicas.

São, ainda, altamente produtivos e detêm reconhecido desempenho científico, considerando-se o número de projetos de pesquisa em andamento, os financiamentos aprovados, as publicações e os investimentos em Bolsa Produtividade pelo CNPq, e os respectivos índices de impacto (Web of Science; o Fator H, e outros). Ademais, observados

nos Cadernos de Indicadores⁷⁸, avaliados pela CAPES, alcançam mais que a média nos critérios gerais de produção bibliográfica, técnica e de desempenho docente.

Evidentemente que todo este desempenho, quantitativamente considerável e qualitativamente diferenciado, carrega um esforço de trabalho contínuo, que difere, ou não, de seus pares na universidade. Mas o que dizem os professores jovens-doutores sobre seu trabalho e sobre seu cotidiano? Por isso, para além dos dados expostos, tem-se a necessidade de saber o que estes professores têm a dizer, constituindo, assim, as reflexões sobre o cotidiano e o trabalho, expostas nos itens que seguem.

3.2 – A trajetória dos professores jovens-doutores e o lugar da pesquisa

Dadas às características da amostra de professores e à necessidade de ouvir os relatos sobre o ‘trabalho’, na formulação da entrevista, valeu-se de perguntas variadas no âmbito das temáticas: história de vida e formação acadêmica; o trabalho na UFSCar e o processo de expansão vivenciado; a pós-graduação; a produção de conhecimento; o exercício do trabalho, que nos levaram à percepção sobre o cotidiano. No andamento dos diálogos, priorizaram-se determinados temas em detrimento de outros. Isso não só proporcionou um discurso a respeito da prática universitária recheado de lembranças sobre a trajetória de vida e as memórias acerca das opções de pesquisa e área de formação como também foi revelando o modo como cada um foi se constituindo ‘professor’, ‘pesquisador’, ‘orientador’ e/ou ‘administrador’ no decorrer de uma jovem carreira.

Poder-se-iam analisar simetrias e reflexões sobre a história de vida dos professores, especialmente por considerar que o contexto pessoal foi importante para se chegar, ao tempo de cada um, ao assunto sobre o trabalho e o que dizem sentir sobre ele, embora não seja isso o objeto precípua deste estudo. O mais importante neste processo foi deixar os professores livres para falarem acerca do que viveram, especialmente após o período do doutorado, e o que vivem atualmente, seja no trabalho, na universidade ou na vida.

⁷⁸ Cadernos de Indicadores são os relatórios utilizados no processo de avaliação por Programa de Pós-Graduação. Trata-se do resultado do preenchimento anual feito pelos programas e enviados a CAPES por meio do programa Sucupira de Coleta de Dados, que são tratados e permitem a emissão dos Cadernos. Disponível em: <<http://conteudoweb.CAPES.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>>. Acesso em: 21 set. 2014.

No item anterior, identificamos vários dados a respeito dos entrevistados: formação acadêmica, bolsas, programas de pós-graduação; produção acadêmica etc. Por ora, tais informações podem ser acrescidas de um dado social desses professores, que se refere à origem socioeconômica. A ‘classificação’ dos professores foi feita de forma subjetiva, porque este não era um dado que inicialmente se buscava, mas, pelos relatos da infância e juventude e perguntas relacionadas à média de renda familiar à época em que escolheram o curso de formação (ensino médio e cursinho), no momento de transcrição e leitura das entrevistas, tais informações se materializaram como dados que se poderiam condensar.

Assim, a partir das respostas, os dados foram dispostos, conforme equivalência das faixas de renda familiar estabelecidas pela Fundação Getúlio Vargas (FGV)⁷⁹. Como resultado, foi possível constatar que apenas cinco professores (26%)⁸⁰, estão entre os de classe econômica baixa, referentes às classes C e D. Estudando desde o ensino básico, em escolas públicas, três seguiram a carreira docente nas áreas das ciências exatas e dois são da área de humanas. Segue exemplo:

Na verdade, eu nasci em uma cidade pequenininha do estado de São Paulo, deve ter cem mil habitantes a cidade, ao lado de Santos, e vim de uma família bastante humilde. Então fiz o ensino fundamental e médio todo no ensino público. Meu pai e minha mãe não sabem escrever, muito pouco, minha mãe só fez até a 1ª série, meu pai até a 2ª, mas sempre me apoiaram. (CE8.0409, 2012, p. 1).

E ainda:

Então, eu nasci em Minas, sou mineiro, do interior [...], mudei para muitas cidades no interior de Minas, por conta da profissão do meu pai. Em algum momento, eu comecei a ler muito, meu pai lia muito, em algum momento eu tive contato com a pastoral da juventude, em algum colégio católico, que me despertou alguns interesses e eu comecei a estudar. Aí, quando eu fui fazer vestibular, eu tive certeza que eu queria fazer alguma coisa em humanas e desisti logo de direito e economia, que eram coisas mais técnicas, assim, e mais difíceis para passar. Estudei a vida em escola pública, [...], e não sabia direito o que queria, mas, enfim, optei por algo no campo da filosofia, história e ciências sociais e gostei do que escolhi. (CH24.0405, 2012, p. 1).

⁷⁹ A fundação estabelece a seguinte distribuição em relação a salários: Classe A: Acima de R\$ 9.745,00; Classe B: de R\$ 7.475,00 a R\$ 9.745,00; Classe C: de R\$ 1.734 a R\$ 7.475,00; Classe D: de R\$ 1.085,00 a R\$ 1.734,00, e Classe E: de R\$ 0,00 a de R\$ 1.085,00. (FGV, 2011, s/p)

⁸⁰ Vale ressaltar que os percentuais a partir de agora se referem ao total de entrevistados, ou seja, 19 professores.

Essas considerações têm alguma relação com a pesquisa coordenada pela professora Bernadete Gatti sobre “a atratividade da profissão docente”, produzida pela Fundação Carlos Chagas (GATTI, 2010, s/p), na qual explica que mais da metade dos alunos que escolhe as ciências humanas não gostaria de ser professor, e, ainda, como nos cursos de pedagogia, “[...] vem de famílias cujos pais têm no máximo a 4ª série, 75% trabalham durante a faculdade e 45% declararam conhecimento praticamente nulo de inglês.” Todavia, pode-se inferir que o professor (CH24.0405), embora pareça, a princípio, ter escolhido a área de humanas por achar que não tinha condições de passar em outras áreas, ele demonstra ser um ponto fora da curva, considerando-se o encaminhamento de sua profissão e o engajamento como docente pesquisador.

Quando Silva Júnior, Lucena e Ferreira (2011, p. 8) tratam sobre o assunto, afirmam que a questão econômico-social na escolha da profissão está relacionada “[...] às transformações na sociedade capitalista expressas pelo movimento da financeirização do capital,” justamente, porque “a educação na história nacional significou a possibilidade concreta de transição e prestígio de classe”, tal qual pode representar a carreira do referido professor. (CH24.0405)

Os demais professores (74%) são oriundos de família com situação econômica mais estável, de classes A e B.

Desde cedo, 7ª, 8ª série e ensino médio, eu já gostava de trabalhar com ciências, ciências exatas. Não que eu trabalhasse, mas as matérias com que eu já me identificava, o que eu queria estudar. Além do que já estava no livro, naquela época, havia aquelas revistas boas ainda que tinham aquelas matérias relacionadas a assuntos de física e matemática. Aí tudo foi caminhando naturalmente e, desde o ensino médio, eu já havia definido na minha cabeça o que eu queria fazer [...] e já pensava em sair pra uma grande universidade do Brasil. [...]. Eu passei nas três Universidades em que prestei (UNESP, UFSCar e UNICAMP) e preferi ir pra Campinas. Aí foram 4 anos de graduação e depois o doutorado direto, mais quatro anos. (CE10.0509, 2012, p. 2).

O professor (CE10.0509) terminou a graduação com 21 anos e o doutorado com 25 anos, no chamado doutorado direto. Esta modalidade foi cursada por quatro professores (CE7.0409; CE10.0509; CE11.0610; CE13.0710), todos da área das ciências exatas e com formação doutoral antes dos 28 anos. Eles realizaram dois ou mais cursos de pós-doutorado, sendo, ao menos um, fora do Brasil.

Cerca de 68% dos professores declararam ter entrado na universidade pelo REUNI. Os outros 32% estão entre os que não sabiam dizer nada sobre a vaga que preencheram, ou os que foram de concursos de vagas remanescentes, de aposentadoria, de vaga para a EaD. A maioria deles demonstrou apreço pelo sistema, todavia, o contexto do processo de expansão, a infraestrutura de trabalho, o número de alunos em sala e a reorganização da Universidade por esta política não lhes agradaram tanto. As considerações sobre o que vivenciaram nesse processo de expansão estão expostas em item a respeito da expansão da UFSCar (Cf.: item 1.2), julgado como espaço mais apropriado para tal análise.

Faz-se aqui necessário registrar que pelo alto nível de formação dos professores, desde antes de adentrar a carreira docente, muitos deles se decepcionaram não só pela realidade que encontraram, mas pelo modo como que esta política se efetivou. Expostos a contratações com direito a “enxovalzinho” e diante da precariedade nas salas de professor, um deles apontou: , “[...] hoje a dificuldade é a mesma, os que estão entrando, na vaga de um professor que já faleceu, ou que se aposentou, geralmente, herdaram aquela sala,” e, não necessariamente, terão melhores condições de trabalhar em pesquisa, pois, “[...] não significa que estas salas estejam com bons equipamentos, alguns estão sucateados. Aí você tem que conseguir via projeto de pesquisa.” (CS24.0402, p. 11)

Observa-se que a conjuntura de expansão da universidade, as questões de infraestrutura e a vontade de fazer pesquisa levaram estes professores não só a empreender em seu espaço e financiamento de pesquisa, pois já vinham de uma trajetória acadêmica voltada para o financiamento público, como também a se tornaram proativos diante da realidade adversa, imprimindo o perfil que as agências desejam:

A saída encontrada quando cheguei aqui [...] é que, quando terminei o doutorado, tive projeto de recém-doutor, que é tipo uma bolsa, com um valor fixo. Não lembro quanto que era na época, mas deu pra comprar um computador, uma impressora, para tocar o projeto inicial. (CS24.0402, p. 11).

Outro exemplo:

Logo que eu cheguei, eu não tinha sala não. Eu fiquei na sala do chefe, porque o chefe ficava na chefia, então a sala dele estava vaga. Não sei quanto tempo, não sei te dizer, uns seis meses. Ai inaugurou este outro prédio novo, então eu vim pra esta sala aqui, ainda não tinha nada, então eu trouxe a mesa do chefe, ele ainda não estava usando porque permanecia na chefia, mas ai eu logo, vejamos eu entrei em agosto, logo que eu entrei, eu mandei um projeto pra FAPESP, de auxilio à pesquisa. Este projeto começou a funcionar em março de 2010, quando eu já estava nesta sala, então, com o

dinheiro desse projeto eu comprei estas mesas, os armários, isso daí. Equipei a sala toda e devolvi a mesa do chefe. (CE7.0409, 2012, p. 4).

Mais outro exemplo:

[P⁸¹. [...] O que a UFSCar ofereceu de infraestrutura para você como professor?] Talvez só as paredes de tijolo, as tomadas e o *plug* pra ligar a internet e o telefone. O resto veio do Reuni, em particular a mesa, cadeira, o resto foi de financiamento, tirando essa mesa que foi de outro professor, isso aqui [estante] foi de projeto, ar condicionado foi de projeto, aquela impressora foi eu que comprei com projeto meu, essa impressora a laser foi de projeto, a lousa de projeto, financiamento da FAPESP, essas caixas de papéis são de dinheiro de projeto. As cestas de lixo foi com dinheiro meu, porque não tinha projeto ainda. Este telefone foi comprado com o meu dinheiro, porque, na época em que eu cheguei, queria um telefone e não tinha projeto ainda pra comprar. Só me deram o ramal pra colocar, o *plug*, mas nem o aparelho de telefone foi dado. Não tem uma política de recepção do departamento, talvez alguns departamentos tenham isso, mas devia ser uma coisa de cima pra baixo eu acho, devia ter uma política institucional, como a Unicamp. (CE10.0509, p. 7).

A falta de infraestrutura nos locais de trabalho, às vezes, relacionada à própria cultura institucional que, por meio de políticas como Reuni ou incentivos à pesquisa para jovens-doutores, como "Programas de Recém Doutores" da UFSCar e o "Programa Recém-Contratados" da UFMG (mencionados na p. 30), entre outros, insinua o caráter empreendedor do professor, que terá que usar de sua expertise e currículo para ter um lugar adequado de trabalho e, conseqüentemente, desenvolver pesquisa, pois o financiamento é voltado para isso.

Outro ponto em que a *centralidade da pesquisa* se faz presente é em relação à escolha da profissão e à carreira acadêmica. Dentre os 19 entrevistados, todos declararam que escolheram a área de formação pela paixão e 79% afirmaram sua preferência por pesquisa, com frases do tipo, “amo fazer pesquisa” e “gosto de ensinar” (CH26.0410, 2012, p. 32).

A paixão pela área entusiasmou os primeiros passos em direção à escolha do curso de formação, mas nem todos que optaram por um concurso na universidade se contentam com a função docente. Para quatro professores (21%), (CE4.0709; ENG18.0609; ENG20.0806; CH25.0809), a prioridade é a pesquisa, não o ensino. Para ilustrar o caso, observe a declaração:

Então, eu não sou docente, eu odeio dar aula, detesto, mas eu sou um pesquisador. E não tem saída, se você quer ser pesquisador, você tem muito

⁸¹ P. refere-se à pergunta, intervenção do pesquisador, exposta de forma resumida.

poucas opções, além de seguir a carreira acadêmica. Têm-se algumas opções para pesquisador, mas financeiramente não compensa. Há alguns institutos, assim, Joaquin Nabuco, Rui Barbosa, que contratam só pesquisadores, mas as vagas são poucas. Então, assim, a questão era que, pra fazer o que eu quero fazer, eu tinha que também dar aula, então assim, a ideia que as pessoas têm de mim como docente é uma falácia, eu sou um pesquisador, por acaso eu tenho que dar aula, mas eu detesto. (ENG20.0806, 2012, p. 8).

O depoimento do professor permite afirmar que a universidade se consolidou num *locus* de pesquisa não somente pelo que se investigou até o momento, com as influências do processo de avaliação da CAPES e as políticas de indução de editais e projetos do CNPq e as demais fontes de financiamento, mas, sobretudo, pelo *perfil desse novo professor pesquisador*, para quem a pesquisa e a pós-graduação podem ser consideradas como o ponto-chave da universidade, o que deixa distante a equiparação da "indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão". (BRASIL, 1988, p. 42)

Tal afirmativa adquire mais sentido, no decorrer de cada entrevista, quando os professores ressaltam como questões fundamentais, no trabalho, a pesquisa, e, conseqüentemente, o financiamento e o vínculo à pós-graduação, tomando por base o discurso a respeito das condições de infraestrutura e falta de recursos da universidade em manter seus docentes em pleno trabalho. Os professores parecem naturalizar um novo perfil de trabalho docente: *financiado*, priorizando a pesquisa e *produtivista* para conseguir os respectivos financiamentos. Segue, mais um exemplo:

A universidade não tem dinheiro, e o que ela tem deveria ser usado mais na infraestrutura. [...]. Eu venho defendendo que todo o dinheiro da universidade deveria ser usado apenas em uma coisa: infraestrutura. Infraestrutura para o estudante universitário, construindo outros espaços, mais moradia estudantil, oferecendo melhores salários para os professores, mais prédios pra laboratórios, mais salas de aula grandes, auditórios, um bom asfaltamento, boa rede elétrica, boa rede de internet, a mais rápida possível, a mais segura possível [...]. Todo dinheiro deveria ser usado só em infraestrutura. Não tem que pegar dinheiro da universidade pra pagar professor pra fazer congresso. *Ele que consiga o dinheiro com projeto dele. Se ele for competente, vai conseguir muito, pelo menos um financiamento da FAPESP, ele vai conseguir.* [...]. Porque hoje em dia, seja na física experimental ou na composição de um laboratório, muito difícil conseguir fazer sem projeto porque toda montagem do laboratório, compras de equipamento, compra de som, pagamento de conserto, de manutenção é com dinheiro de projeto, FAPESP e CNPq. *A universidade só dá infraestrutura mínima: o prédio, paga água, paga energia elétrica e monta a rede elétrica e a rede de água condizentes com o que você precisa pro laboratório, mas a manutenção e a montagem de equipamentos são por conta do professor via projetos.* E a parte de escritório também, computador, tudo isso daqui, toda mobília foi com dinheiro de projetos. Mas veja bem, isso não é de todo ruim,

porque, se a pessoa é competente, ela consegue projetos. O que deveria ter era um recurso, um ponto inicial. Todo mundo que entra nos primeiros três anos já devia ter um dinheiro institucional que deveria pegar parte de todos os projetos da universidade pra dar o início da pessoa. Porque três anos é um tempo hábil para se adaptar, pra começar a ser produtivo e solicitar os recursos das agências de financiamento, pra manter sua vida aqui dentro. [...]. Repito, precisamos de financiamento, principalmente, nos três anos iniciais pra todo mundo que entra. Depois a pessoa se vira. Se ela não conseguir, é porque ela não tem competência. (CE10.0509, p. 7).

Neste outro exemplo se observa o quanto o discurso tenta consolidar a UFSCar como uma "universidade de pesquisa", na qual o ensino se torna secundário:

[...]. Eu penso que a pesquisa tem que ser o primeiro plano da universidade, o ensino em segundo. Pesquisa em primeiro e ensino em segundo, e vou explicar por que. Pesquisa é o que pra gente? Pode ser pesquisa em ensino, pesquisa básica, pesquisa em teoria, pesquisa pra engenheiro, etc., qualquer especificidades pode ter pesquisa. Porque a USP é a melhor da América latina? E é mesmo, desde o México até aqui ela é a melhor que tem, é melhor que muitas americanas, e a Unicamp também não está muito atrás, mas vai ver o quadro de docente! Onde eles publicam e o quanto eles publicam? *É a publicação que dá o que a gente precisa para a universidade, o ensino vem como consequência, vem de acordo com a qualidade da pesquisa que você desenvolve na universidade.* [...]. Só a FAPESP deve ter colocado nesse campus aqui quase dez milhões em quase seis anos. [...]É muito dinheiro, o dinheiro da FAPESP pode ser usado como infraestrutura porque existe uma reserva pra isso, então isso ajuda a crescer o campus, eu ganho status e, conseqüentemente, a universidade também ganha status.e então, se eu publico um artigo amanhã na base *Web of Science* eu sou professor da UFSCar, ou eu dou alguma entrevista, com isso, eu estou divulgando o nome da UFSCar pro mundo inteiro, você ganha visibilidade, credibilidade, onde que o ensino dá isso? Não dá. É duro dizer isso, mas não dá, inventa uma nova maneira de ensinar pra ver se a credibilidade vai ser a mesma! As pessoas não dão esse valor, pode ser que isso venha a mudar, pode ser que isso mude, mas não vai ser eu ou você, que vamos mudar sozinhos. (CE8.0409, 2012, p. 39-40, grifo nosso).

Este excerto é bastante esclarecedor sobre a relação do trabalho do professor jovem-doutor, com a lógica de financiamento e produção, e, acrescentaria mais uma vez, a palavra empreendedorismo, porque, ao falar que é “a publicação que a gente precisa para a universidade”, e, no restante do excerto, ele afirma implicitamente que os professores devem seguir as recomendações de publicação e currículo, tornando-se mais competitivos e possibilitando à universidade divulgar seu nome para todo o mundo, gerando a credibilidade de que o país precisa, não somente para o trabalho dele, mas também para as políticas econômicas do país. Exemplificando isso, toma-se o debate no Senado Federal, no qual o presidente do CNPq, em 2010, Glaucius Oliva, falava sobre as pesquisas:

pesquisa feita em laboratórios por cientistas é, cada vez mais, um tema econômico, que ganha grande atenção dos governos mundo afora. Isso porque a tecnologia pode levar a descobertas que geram novos produtos e serviços, com grande valor comercial. O governo federal lançou este ano a Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (Encti) [coordenada pelo MCTI] para o período de 2012 a 2015, em que enfatiza a necessidade de “incorporar conhecimento científico ao processo produtivo”. (BRASIL/SENADO, 2012, p. 6).

Acaso não é isso que parecem almejar os professores jovens-doutores, altamente produtivos e inovadores, emprenhados pelos ‘temas econômicos’, especialmente os que pertencem a áreas estratégicas? Por isso, apresentou-se a trajetória do CNPq anteriormente (item 2.3), para se entender que este papel que o professor busca na execução de seus projetos e pesquisas, é constituído por múltiplas situações que convergem o trabalho para um novo perfil de professor. Há de se imaginar que também não é fácil aos professores fazer resistência, porque parece estar tudo organizado para esse fim. A este respeito, falam Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 142):

Se existe dificuldade prática para uma adequada associação ensino e pesquisa, mais difícil ainda se verificaria a associação ensino, pesquisa e extensão, quando aquele e esta, em tempos de produtivismo acadêmico, não só em ter o prestígio da produção científica e sua divulgação nos veículos Qualis A ou B nacionais e/ou internacionais. Acrescente-se que a extensão desvalorizou-se nas Ifes também em razão da redução do financiamento destas e dos baixos proventos dos professores, “incentivados”, por isso, a prestar serviços de consultoria ou a assumir aulas em cursos de especialização pagos no interior das Ifes.

Poder-se-iam citar, tantas outras falas – que dariam mais algumas páginas com excertos dessa natureza –, as quais convergem para o mesmo assunto: a universidade como espaço precarizado, no qual, as pesquisas se tornaram a ‘salvação’, e agências públicas de fomento as ‘redentoras’ da produção científica, como se pode constatar nos exemplos a seguir:

A maior parte, eu diria que 90% que tem aqui [referindo-se ao laboratório e consultório] é financiamento de pesquisa. Se não fosse o financiamento, a gente não conseguiria tocar a pesquisa na universidade, que hoje assume apenas os recursos referentes a material de consumo, tipo soro fisiológico. O departamento consegue viabilizar, mas comprar equipamento é uma dificuldade, não dá pra comprar uma esteira com verba de graduação, é pesquisa mesmo. (CS24.0402, 2012, p. 11).

....

Hoje só se trabalha e pesquisa, com financiamento. No CNPq, creio que tive a metade dos meus projetos aprovados [...]. A FAPESP tem apoiado

razoavelmente bem as coisas que eu faço, mas tenho tanto desafetos quanto parceiros nela. A UFSCar, diferente da USP, só nos oferece o espaço físico. Eu fiquei na USP seis anos [doutorado e pós-doc] e vi outra maneira de tratar este assunto. Pra você ver, *quando cheguei aqui, por exemplo, não tinha sala, fui colocado no almoxarifado, sem mesa nem cadeira, e nem perspectiva de que algum dia eu iria ter*, tive que enviar um projeto para o CNPq de Jovem pesquisador, que, por sorte, foi aprovado e comprei equipamentos. Depois eu compartilhava uma sala menor do que esta com 3 professores, e tive que lidar com muitos problemas estruturais para levar para frente um trabalho com grau razoável qualidade. Vejo isso como limitador, mas com o tempo fui agregando coisas, melhorou um pouquinho com a expansão do departamento, mas a universidade não tem um bom acolhimento ao professor recém contratado, é um salve-se quem puder. É assim, *é aquela questão, você consegue estar sentado numa cadeira por conta do currículo e de projetos aprovados, se não, não teria cadeira para sentar*. Aqui na federal o estímulo para você pesquisar e ter coisas são projetos, para se ter uma refrigeração em sua sala, este ar-condicionado comprei com projeto do CNPq, por exemplo. [...], diria que 100% do que tem na minha sala foi adquirido por financiamento de pesquisa Bom, retirando a lâmpada e o espaço físico, tudo foi comprado com projetos, até o grampeador.

Vale a pena comentar aqui que trabalho e pesquisas confluem no ambiente da pós-graduação, e é sobre ela que trataremos a seguir.

3.3 – O discurso dos professores sobre a pós-graduação e o papel da CAPES

As mudanças na cultura e no papel da CAPES, expostas no item 2.1, formuladas a partir de planos (os PNPG) e regulações (leis e portarias) passam a exercer, no processo de reformas políticas do país, marcadas pela predominância econômico-financeira, um papel importante no movimento de consolidação da pós-graduação no país, e, ao mesmo tempo, a imprimir uma cultura de produção acadêmico-científica, voltada para a quantificação da ciência, pautada por indicadores internacionais de produção.

Com novos mecanismos de avaliação trienais, implementados em 1998, passa-se a introduzir reformulações na sua cultura acadêmico-institucional, pois, para produzir conhecimento na forma estabelecida, precisa-se de uma cultura baseada em pesquisa, beneficiando, portanto, os professores com maior produção em determinados meios quantificáveis (Qualis periódicos), movimento que se relaciona com os incentivos de financiamento e bolsas por editais disponibilizadas por ‘livre’ concorrência pelo CNPq.

Há evidências dessa nova cultura acadêmico-institucional de produção e pesquisa no trabalho do professor, a partir da leitura dos PNPG e relatórios de avaliação trienal, todos

disponíveis para domínio público. Cabe agora, demonstrar, no cotidiano dos professores jovens-doutores, todos com vínculo em Programas de Pós-Graduação, o que dizem sobre este sistema, especialmente, a respeito da pós-graduação; do papel da CAPES, da organização interna dos programas para conseguir ou manter conceitos, novamente priorizando questões de pesquisa e produção para também ‘fortalecer’ os parâmetros exigidos pela CAPES para a pós-graduação, fase em que se complementa o que se expôs no item 2.1 deste estudo.

É importante observar a fala de um professor sobre as exigências que teve que cumprir para manter um Programa de ‘excelência’ no conceito da CAPES:

Foi muito interessante, eu passei os últimos quatro anos e meio vinculado a Programa de Pós-Graduação, seja como vice ou como coordenador, sendo que assumi na época de transição, um curso que já era nota 5, tendo que ser Nota 6, ou seja, tendo que manter as exigências, ou melhor, aumentar as exigências sobre o corpo docente para tentar segurar o conceito. Para isso, a gente acabou tendo que criar um regimento interno com um índice de produção acadêmica. Então o professor sabe que, num período de dois anos, ele tem que ter o somatório de quatro, se ele não atingir, ele pode ser descredenciado. [...]. Eu, como coordenador, já tive que descredenciar um professor, então já teve descredenciamento por não ter atingido o índice. O pessoal já sabe disso, então tem que ficar esperto, tem que manter uma quantidade anual de artigos que permita isso. Mas é claro que, por algum tipo de problema, às vezes, o professor num ano faz um artigo, mas o índice não é em um ano, é o biênio, então tem o próximo ano para fazer dois ou três, para geralmente fechar com quatro, e eles já sabem que é b1 pra cima, é um calculo simples, quanto mais artigos A1, A2, B1, B2, B3, melhor. Por isso, ele tem que pensar na somatória total, no índice, porque, se estiver dando quatro pelo menos, ele se segura na pós, se não, ele já está com os dias contados pra ser descredenciado. (CSA23.0402, p. 18).

Ressaltou-se no item 2.1 que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) parece ter se tornado uma agência reguladora da pós-graduação no país, orientando a estrutura, as ações e a produção nos programas de pós-graduação. Com estratégia de notas, estabelece um rígido modelo e controle de produção, o qual propicia, por meio de seu modelo de regulação e controle, uma avaliação que orienta toda estrutura e regulamentos dos Programas de Pós-Graduação. Vê-se, no excerto retirado da fala de (CSA23.0402) que o programa criou estratégias ainda mais radicais para aumentar a nota do processo de avaliação, e, provavelmente, manterá esta cultura, pois, mesmo que chegue à nota 7 (a mais alta estabelecida), a luta será pela permanência deste patamar, naturalizando todo um processo e suas relações. Até mesmo professores de novos cursos, com menos de um ano de implementação, e ainda com conceito 3, expressam a mesma forma de pensamento.

Aqui ainda não tem muita pressão com alunos e professores. Parece que a pressão vem quando vai ser avaliado. Em toda reunião, o pessoal comenta que vai ser avaliado, que precisa publicar, e a gente já sabe quantos artigos tem que ter pra quando a CAPES vier avaliar. Todo professor sabe, e é assim, já se fala que, quem não atingir a meta, vai ser descredenciado. O coordenador de curso manda o que é que precisa ter pra continuar no programa. Existem os critérios. Está todo mundo correndo atrás, porque alguns programas aqui já descredenciaram professores, mas nós nunca descredenciamos ninguém. Nosso Programa é novo, ainda não fomos avaliados para verificação de conceito, só no período de implantação. (CB15.0608, 2012, p. 8).

Para outros, a CAPES ainda adota mecanismos brandos e que não pontuam, no currículo docente, os impactos dos indicadores, como deveria:

Estamos querendo impor mais publicações em revista de impacto, não de uma maneira autoritária, mas mostrar que vale a pena a buscar uma nota maior que 5. O problema é que os mecanismos de avaliação da CAPES são um pouco furados. Eles não privilegiam tanto a qualidade, eles se apoiam no número, e têm distorções. O critério de avaliação da CAPES, nas pós-graduações, hoje tem que ser mudado, pelo menos em relação à avaliação de impacto! [...]. Por exemplo, até a minha avó sabe que são revistas de impacto no ISI [Institute for Scientific Information mais conhecido como ISI], enquanto que dentro do *Qualis* tem revistas A1 que ninguém conhece. É um rolo. [...]. Deveriam analisar também, eu acho, o número de autores, tem uns artigos que tem 20, 30 pessoas. É um absurdo! Não dá pra competir ou comparar com alguém que trabalha com um número reduzido de pessoas no grupo, como é meu caso. Sou eu, dois alunos e um ou outro colaborador esporádico, mas eu sempre tenho condição total de desenvolver o trabalho, em qualquer colaboração que eu entre. [...]. E, com isso, eu privilegio mais a qualidade dos trabalhos, [...], eu reduzi muito a frequência de publicação mais aumentei mais o impacto. (CE10.0509, 2012, p. 2-3).

Esta fala nos remete a Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 55) que, com a realidade investigada sobre trabalho com professores em meados de carreira, debatendo a questão da pós-graduação e da sociabilidade produtiva, passam a observar que "[...] os jovens que se doutoraram depois da entrada em vigência do atual Modelo CAPES de Avaliação, implantado a partir de 1997. Hoje parecem muito adaptados ao produtivismo acadêmico, à competitividade." Para eles, "[...] além de estarem sendo induzidos pela suposta elite de "intelectuais gestores, parecem continuar sua formação de pós-graduandos," ou seja, torna-se perceptível o envolvimento dos professores jovens-doutores na lógica de produção em que foram envolvidos, ou a que foram direcionados, desde de sua formação:

a competição é muito forte, e a cobrança de resultados é grande. No doutorado, competia com meus próprios colegas por bolsa ou artigo, agora ficamos competindo para aprovação de projetos. Quando você faz o doutorado em física, não se tem no Brasil muita chance de carreira para físico fora do âmbito acadêmico. É muito fechado, é endógeno, estamos dentro de um círculo. Na Europa, EUA, Alemanha é muito diferente. Aqui, não temos muita chance, a não ser seguir o mesmo caminho, e acabamos numa disputa para conseguir resultados científicos, e, desde o doutorado, competimos por quantidade e qualidade, são as duas coisas. Por isso, desde o doutorado, nos exigimos muito porque trabalhamos para a própria academia, na área endógena em que vivemos, *e eu nunca senti uma pressão além disso, até disputar bolsa produtividade, porque, desde sempre, eu trabalho sem parar. Se você vir meu currículo, eu nunca tive problemas com bolsa, meu currículo sempre foi razoável, desde o doutorado tenho publicações que são resultados de publicações minhas, tenho metas colocadas, porque publico muito mais do que as agências colocam como metas.* (CE5.0406, 2012, p. 26, grifo nosso).

Vale destacar o que o professor (CE5.0406) resalta sobre a forte competição desde sua formação doutoral, e, entre seus pares, e ainda, a dedicação, a publicação acima da meta, por isso a bolsa produtividade, reafirmando, com isso, certa observação de Silva Júnior, e nossa hipótese de pesquisa, que alega que “vivenciaram, desde sua formação doutoral, Programas de pós-graduação com novas regras de desempenho intelectual que podem ter moldado um novo perfil de professores-pesquisadores altamente produtivos e empreendedores de projetos e financiamentos, num fetiche do trabalho docente”.

A formação do professor-pesquisador nesses moldes se vê repetida ou ratificada, em relação aos mestrados e doutorandos que se tornaram orientandos desses professores, como uma reafirmação da adesão ao modelo produtivista, o que se constatou na fala de, pelo menos, 63% (12 professores), dentre as quais destacamos:

A publicação, no mestrado, tem que ser em revista B1 pra cima, e, por isso o conceito se mantém entre 5 e 6, porque a própria coordenação no regimento já impôs isso, você pode, por exemplo, durante pesquisas com alunos de graduação, ter periódicos B3, B4, B5, B2, pode. Só que, para o mestrado, na hora que o cara vai defender, ele tem que ter um artigo em B1. No doutorado, tem que ser dois artigos, um pode ser feito submissão em B1, mas o outro tem que ser A. Este é o padrão de qualidade. [...]. Mas, no presente momento, aceita-se a submissão, apenas se você, durante essa época, conseguir a carta de aceite, você pode automaticamente estar qualificado, pode levar o comprovante do aceite do artigo referente à pesquisa de mestrado ou doutorado, então você pode passar direto na qualificação. [...] com o tempo, conforme fomos vendo como a CAPES funcionava, com suas próprias normas, é que cada Programa pode ter seu próprio regimento, e se atualizar, [...] recentemente adotamos o formato de artigo, pois é uma forma de agilizar. (CSA23.0402, p. 16).

Além de professores que se guiam pelos documentos internos da pós-graduação, como mecanismo institucional de indução, para exigir de seus alunos determinada produção, há outros que se ‘utilizam’ do trabalho do aluno em seu benefício, ditando regras e temas de pesquisa e acabam por induzir as pesquisas e projetos desenvolvidos pelos orientandos, conforme as necessidades e produções individuais:

[...] optei por mudar de área de pesquisa [dentro de sua grande área] e tive que trabalhar o dobro, porque, se eu mudo de área e deixo a outra, eu paro de publicar, eu fico dois anos sem publicar praticamente. *Demora dois anos pra você ter resultado de uma nova linha. Então, é complicado, por isso que eu tenho um monte de alunos [30 orientandos] e trabalho que nem um condenado*, porque estou na área de transição, eu estou saindo da área de materiais aos poucos e entrando na área médica. [...]. Eu vou pra área médica, sem dúvida. Vai demorar um pouquinho, os alunos meus vão ter que começar a trabalhar nessa área. [P: Por isso você se vinculou a um terceiro Programa de pós-graduação?] A terceira é o seguinte, os meus alunos de mestrado estão se formando, como que eu ia fazer? Pra continuar a pesquisa, eu tinha que estar numa pós que tenha doutorado, aí eu me credenciei, pedi solicitação, obviamente na USP, e em São Paulo, no Instituto de medicina tropical, e eles me seguiram. (CE8.0409, 2012, p. 23-24).

Outro exemplo da relação professor-aluno de pós-graduação está em duas falas, a seguir. A primeira mostra como o professor orienta seus alunos a serem gestores, com prazos e produção colaborativa-quantitativa, ou seja, a trabalhar em equipe para se ter mais produção, que, segundo ele, serve para aprenderem a “saber viver na universidade” (CE8.0409, 2012, p. 7). Um outro professor faz o contrário. Embora tenha alta publicação, os alunos só publicam em conjunto os trabalhos referentes às respectivas pesquisas de dissertações e teses, afirmando que o mais importante é a formação para a qualidade do que produzem.

Eu ensino meus alunos a fazer parceria, alguns são gestores praticamente. Eu ensino a ser gestor! Então é assim: o aluno de doutorado, eu arrumo dois alunos de IC [iniciação científica] pra ele e os alunos trabalham com ele, junto comigo, obviamente, supervisionando e ele orientando. Então, por exemplo, nós aqui somos experimentais e teóricos, então a gente tem caracterização pra fazer, por isso, às vezes falo assim pra eles: “os alunos de doutorado na minha época, muitos iam fazer tudo, faziam sete coisas, sete caracterizações sozinhos então a gente ficava lá trabalhando quatro anos, publicava um artigo só e trabalhava igual um condenado. *Eu trabalhei pouco porque fui esperto, arrumei uma técnica e fiz parcerias com os professores*”, assim como o inverso também, ensino meus orientandos a fazer da mesma forma, proporciono isso pra eles. [...]. Assim, é bom pra mim também, eu trabalho menos e estudo mais, porque, enquanto eu não fico lá fazendo o trabalho com a amostra, não preciso estar lá, então fico escrevendo artigo, ou

fazendo outra coisa. Você economiza de alguma forma, ganha tempo, publica mais e ensina os alunos a fazerem o mesmo. (CE8.0409, p. 8)
 [...], eu quero me preocupar com a formação deles, se o meu coordenador de Pós-Graduação chegar e me falar assim: você tem que obrigar o teu aluno a publicar um artigo por ano, eu paro de orientar! Porque a gente foge do objetivo maior da pós-graduação que é formar, a gente passa a fazer um comércio dos artigos. No dia em que alguém me disser isso, eu paro de orientar. [...]. O dia que alguém disser assim: cada reação um flash, cada ideia um *paper*, acabou, aí paro de fazer ciência, porque perdeu o sentido. Aí a ciência brasileira vai perder alguém que tá afim de fazer ciência que sou eu, porque eu me recuso a trabalhar no sistema de mercado sabe? O que eu tento transmitir para meus alunos é que a gente tem que ter ideias legais, ter o prazer de executar a pesquisa e a publicação é uma consequência. (CE11.0610, 2012, p. 9-10).

Parece que o prazer da docência e a relação professor – aluno seguem na contradição entre o cuidado e a dinâmica na formação humana e as exigências institucionais da pós-graduação e estratégias para publicação, veja o caso do citado professor ‘CE11.0610’, embora demonstre no discurso a crítica sobre a avaliação da produção como condição do trabalho na pós-graduação, ao fazer um apanhado sobre seu rendimento com os alunos e produção acadêmica (Tabela 19), identifica-se que o mesmo, tem 4 projetos em andamento, cerca de 300 citações (Web of Science e Google Scholar; Scopus, etc), e, é o único jovem-doutor, formado em 2006 com três patentes publicadas.

Compreende-se, que a profissão docente está pautada por um processo em cadeia, relacionando pesquisa, produção e financiamento, que por sua vez, subordina-se com variadas relações políticas governamentais, que se discutiu no item 2.3, e que se originam mundialmente na forma de valorização do capital.

Pode-se confirmar o que tratamos anteriormente, que as reformas do Estado e das instituições públicas, como a universidade, tornaram-se o primeiro e decisivo passo para a mudança da cultura institucional e que deu origem a um “novo paradigma de produção de conhecimento”, especialmente ampliado no governo Lula da Silva, no qual o mercado se tornou investidor, não mais que as agências públicas, mas é o principal receptor de Ciência, Tecnologia e Inovação. (SILVA JÚNIOR *et al.*, 2014, p. 114-115)

Por tais razões, os números da expansão da pós-graduação só cresceram desde 1998 (Cf. item 1.5 – Tabela 8), com aumento em matrículas de mestrado (167%) e doutorado (229%) até 2013 (INEP, 1998; 2013), justamente incentivados por financiamento, políticas de expansão e reestruturação e regulações sobre o trabalho docente.

Nesse sentido, um professor (CE10.0509, 2012, p. 3) chamou atenção pela seguinte reflexão: “a expansão da pós-graduação também trouxe o lado perverso, abrimos mais vagas, tem mais professores, mas não temos mais garantias de pegar bons alunos”, e esclarece o que ele chama de ‘massas de doutores’:

Aqui no Brasil temos um sistema híbrido de pós-graduação, meio americano e meio europeu e que é frouxo no nível de avaliação e seleção. Então qualquer um está entrando em um Programa de pós-graduação e qualquer um está defendendo. A CAPES tem que mudar isso aí. [...]. O sonho da CAPES é que saíssem mais diplomas do que entra aluno, porque tem lá o cálculo de numerador, denominador pra fazer a conta, o aluno que está de onda ou é reprovado. Pra eles, isso é ruim, e isso tem que mudar. *Porque tem muita gente saindo com o título de doutor e infelizmente, se for ver, nem título de graduação deveria ter outorgado, não tem condições nenhuma. Então isso está gerando uma massa de doutores.* A minha percepção é que isto está acontecendo até nos programas que têm tradição há muito tempo de doutorado, como na Física, a USP no Estado de São Paulo tem pós de tradição, tem doutorado desde dos anos 50, não tinha nem CAPES pra regulamentar direito. *Agora tem um monte de Programas de doutorado no Brasil, e quem entrou está saindo.* [P] Na sua experiência, você já viu alguma tese ser reprovada em alguma defesa? É tem recomendações, mas, passando isso, foi aprovada, porque não tem reprovação, não tem impacto! [...]. Os Programas sempre querem ter uma nota maior porque conseguem mais dinheiro, mais liberdade pra usar o dinheiro e para alcançar uma nota maior ele [o Programa] precisa (entre outras coisas) que todo mundo entre e que todo mundo saia, e no tempo certo. (CE10.0509, 2012, p. 4).

A relação que o professor faz com o termo ‘massa de doutores’ não se atém somente à expansão no número de titulados (mestrado e doutorado), que no Brasil e na UFSCar, ficou em 283% e 242%, respectivamente, para os anos de 1998 a 2013 (GEOCAPES, 1998; 2013), mas observa que a forma com que o sistema de avaliação exige prazos e pontua defesas induz na prática, a titulação de pessoas com trabalhos não qualificados.

Pode-se afirmar, nesta lógica, que a qualidade dos trabalhos, muitas vezes, não alcançada por conta dos prazos, é induzida pela própria condição do sistema nacional de avaliação dos programas de pós-graduação, que, além de orientar a produção e a conduta acadêmica voltada para indicadores, estabelece condições e prazos em tempo determinados. Cumpre lembrar sobre o aumento de 440% no número de professores vinculados na pós-graduação (Cf.: Tabela 8), a maioria jovens- doutores, que elevaram o número de vagas e, consequentemente, dinamizaram, também, o processo de seleção.

Importante salientar a fala de um professor da área de humanas que critica a naturalização criada em relação à ‘pressão para seguir as normas estabelecidas pela CAPES’:

as pessoas confundem o sistema de avaliação, com o sistema moral. Sim o fato de o meu aluno defender com uma prorrogação de dois meses depois do prazo, do que a CAPES recomenda não vai matar ninguém. Pode prejudicar o programa? Pode. E daí? Vai mudar a minha vida se o programa passar de cinco pra quatro? Cinco pra quatro, de cinco pra seis, não muda em nada minha vida esta fixação, enfim, porque também tenho os meus financiamentos, independente do meu programa. O nosso programa não dá dinheiro pra gente, não me faz diferença alguma, e, mesmo como coordenador, eu não estou interessado em produzir um sistema que faça as pessoas acreditarem que a regra da CAPES é uma regra moral, que eu precise incorporar de algum jeito, e ficar sempre culpado porque eu não estou produzindo o suficiente. Isso faz quem quer, não sei se é bem quem quer, ou quem não tem mais o que fazer, entendeu? (CH24.0405, 2012, p. 5).

Nesta fala, observa-se que o professor demonstra a contradição no cotidiano do trabalho, ao mesmo tempo que diz está consciente da relação com a Capes, que sua produção e orientação não está condicionada a compressão espaço-tempo do sistema de avaliação, tecendo a crítica sobre a regulação de toda produção e prazos estabelecidos para os alunos, afirma, por outro lado, que depende dos financiamentos públicos, pois a preocupação deve estar centrada em quem traz ‘dinheiro’ para as pesquisas que ele desenvolve, ou seja, agências de fomento, que, por sua vez, são tão exigentes com currículo, quanto a CAPES. (Cf.: Capítulo II).

Verificou-se nos discursos dos professores jovens-doutores que a regulação da CAPES, além de avaliar a pós-graduação para lhe conceder uma nota válida como ‘certificação de qualidade’, influencia diretamente na regulação interna dos Programas que intensificam suas metas a fim de que possam galgar novos conceitos, para se alcançar referências na distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa, mesmo que isso implique ‘afrouxar’ os critérios de qualidade do trabalho final, gerando o que o professor (CE10.0509, 2012, p. 4) denominou de “massas de doutores”.

Com base nas reflexões desenvolvidas neste estudo, pode-se afirmar que CAPES e também o CNPq vêm, elegendo, desde 1950, novos objetivos para a pós-graduação, voltados para as necessidades governamentais de formação e produção em áreas estratégicas para o plano econômico do país. Tal fato se consolidou com o novo papel da CAPES na reorientação político-acadêmica da pós-graduação brasileira, assumido, especialmente, a partir da gestão de Abílio Afonso Baeta Neves, de 1995 a 2003, no governo de Fernando Henrique Cardoso. (Cf.: Capítulo II).

Baeta Neves realizou um reordenamento dessa agência por meio da reorganização do sistema de avaliação nacional da pós-graduação, voltado para o reconhecimento internacional sobre o desempenho dos Programas, que, no governo Lula da Silva, se intensificou e se expandiu. Para Silva Júnior *et al.* (2014, p. 114), este sistema de avaliação submete “o professor-pesquisador a uma série de novas exigências”, entre as quais, se destacam a “redução do tempo de pesquisa, a obrigatoriedade de se produzir e publicar uma média anual de artigos científicos em periódicos de renome classificados por essa agência”, além de precisar “[...] dar aulas na pós-graduação e graduação, ter pesquisas financiadas por agências de fomento de prestígio acadêmico e prestar assessorias e consultorias científicas”, atividades que também foram expostas nos excertos e entrevistas dos professores jovens-doutores, fato que consolida o chamado *produtivismo acadêmico*, assim denominado, no estudo sobre *Trabalho intensificado nas federais* (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009), em que os autores expõem este fenômeno gestado pela burocracia estatal e que se configura, atualmente, como “um dos pilares centrais da nova cultura universitária.” (Op. Cit. p. 114).

Nesse sentido, a pós-graduação se torna mais um espaço que propicia a intensificação do trabalho, mas não o único, pois o trabalho do professor, como colocado pelos autores citados, também se dinamizou em multitarefas que explanaremos no item a seguir.

3.4. Trabalho e cotidiano do professor jovem-doutor: sob “pressão” e intensificação.

Acho que medo de sair da pós eu não tenho. Acho que é mais a vontade mesmo de publicar que me faz permanecer. Eu tenho muita vontade de publicar, porque eu sei que, se eu parar de publicar, eu não consigo mais financiamento, porque estão barrando muitas as pessoas, por exemplo, pede-se na FAPESP uma bolsa de mestrado, pode vir negado, porque o orientador não tem publicação recente. Você pede universal também, o pessoal que pediu universal agora também falou que veio negada com a justificativa do tipo: ‘a produção não está adequada’. Então, eu acho que a pós é um detalhe, eu acho que o financiamento é muito pior, é muito mais rígido, porque na biotecnologia você pode publicar artigo, capítulo de livro, pode ser uma patente, assim, pode ser diversificado. Quando você pede projeto parece que olham só os nossos artigos. Vira um vício porque, se você não aprova projeto, você não publica e se não publica você não aprova projeto. Então é muito forte a pressão de todos os lados. (CB15.0608, 2012, p. 8).

No decorrer das entrevistas, entre as críticas sobre o processo de avaliação da CAPES e a organização da pós-graduação, pautaram-se as relações de trabalho, que envolvem competição e currículo, entre outros fatores, mas o mais ressaltado por 89% (17 professores) foi em relação à ‘pressão’, mesmo soando algumas vezes de forma positiva, comentavam

sobre suas vidas e um processo sofrido de produção, como na fala de (CB15.0608) : “pressão de todos os lados”. Os relatos ainda mencionam desde a falta de condições infraestruturais, de apoio técnico e a exigência acerca da produtividade para se conseguir financiamento de pesquisa.

Segundo o professor (CE4.0709, 2012, p. 13), “a cobrança maior no meu trabalho, em termos de produtividade é a bolsa do CNPq, tem assim uma espécie de acordo tácito, que o ideal é publicar dois artigos por ano para se ter a bolsa do CNPq.” Ele coloca que dois artigos em “boas revistas”, referindo-se a revistas A1 ou indexadas no ISI, por ano “[...] seria mais ou menos a linha aceita pela comunidade, como o mínimo da produtividade.”

É, portanto, a partir dos condicionantes materiais de trabalho que conseguimos inferir que o perfil traçado pelos jovens-doutores, em seu discurso de produção, revela, novamente, a prioridade da pesquisa, do financiamento, e conseqüentemente, da produção, demonstrando-nos, com isso, o trabalho de intensificação, no qual se tornam protagonistas deste novo modelo de produção de conhecimento, e que foi apontado no capítulo II e nos itens anteriores. Para explorar esta análise, as categorias que se mostraram no decorrer desta pesquisa se fazem presente: *o trabalho* em seu contexto (intensificado) e *o cotidiano*.

A tese lukácsiana sobre a centralidade ontológica do trabalho (LUKÁCS, 2013, p. 61-62) possibilita-nos esclarecer que, na investigação do trabalho, como dimensão da vida cotidiana, teremos condições de inferir, por meio do cotidiano, sobre o trabalho nos diferentes momentos do seu processo de reprodução, constituindo todas as mediações e peculiaridades do ser social de uma dada sociedade.

Considera-se o cotidiano, portanto, fonte da história que se modifica diariamente, assim como altera suas relações, seja com outros homens, com natureza ou com a sociedade, numa situação especialmente atribuída ao trabalho. E, por que Lukács (2013), estudando o “[...] o complexo concreto da sociabilidade como forma de ser” (ibidem, p. 43), colocaria a centralidade exatamente no trabalho?

A resposta, em termos ontológicos, é mais simples do que possa parecer à primeira vista: todas as outras categorias dessa forma de ser têm já, em essência, um caráter puramente social; suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõe o salto como já acontecido. *Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto orgânica (ferramenta, matéria-*

prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, inter-relação que pode configurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, *mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social*". (LUKÁCS, 2013, p. 44, grifo nosso).

Sabe-se que o trabalho assumiu, no decorrer da história, suma importância no cotidiano e na sociedade. Na análise sobre trabalho realizada por Marx, desde os Manuscritos de 1844 (MARX, 2010, p. 25), ele demonstra esta importância: “o trabalhador não tem apenas de lutar pelos seus meios de vida físicos, ele tem de lutar pela aquisição de trabalho, isto é, pela possibilidade, pelos meios de poder efetivar sua atividade.”

O mesmo autor afirma em *O Capital* (MARX, 2013, p. 120), quando trata de valor de uso (referente às necessidades humanas específicas) e trabalho útil, que “[...] o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana.” Isso implica considerar os valores e representações que o trabalho tomou no cotidiano:

Primeiro você precisa ter projeto da FAPESP ou do CNPq para ter boas pesquisas e estrutura para trabalhar, mas, por outro lado, você começa a se entupir de carga administrativa pra somar pontos para a progressão de carreira, porque só dar aula não basta, não soma os pontos para progredir. Também tens que ter mais horas de pesquisa, ou administração ou extensão. Ficamos num sistema complicado. (ENG20.0806, 2012, p. 8).

Vê-se que o trabalho tomou todo o tempo no cotidiano, assumindo cada vez mais representações e valores. Assim sendo, seria possível afirmar que não é o trabalho que faz parte do cotidiano, mas a forma inversa, a vida cotidiana foi tomada totalmente pelo trabalho:

Se eu for contar fora daqui, dá mais de 8h de trabalho. [...]. Eu fico um pouquinho da manhã, de tarde e de noite, nunca parei para pensar nisso! Quando eu não dou aula de noite, eu chego de manhã umas 08:30h – 9:00h, almoço aqui e continuo aqui mais umas horas pra aproveitar o horário. Tem dia que eu saio às 17h30, e tem dia que tem muita coisa pra fazer daí eu saio mais que 19h00. [P. Você trabalha em casa?]. Trabalho! [...]. Mas o horário varia muito, normalmente [durante a semana] trabalho no máximo uma horinha, ou duas a mais pra fechar as coisas, mas, no final de semana, quando eu estou em casa, cumpro o horário normal de trabalho, oito horas por dia no sábado e umas quatro horas no domingo. [...]. Ah, tem outro trabalho que também estou fazendo, a pós-graduação está sem a parte em inglês no site e a CAPES exige e é bom para o Programa, e, para que as pessoas conheçam o que está sendo feito aqui, então eu estou responsável

por traduzir a página e fazer a página em inglês, que ninguém faz, não tem ninguém pra fazer isso, [...]. Não sou um especialista em fazer páginas na internet, mas eu estou aprendendo a fazer pra poder conseguir e produzir a página em inglês do programa de pós-graduação. Daí, uso meus dias de folga pra isso, e mexo pelo menos uma hora por dia nisso, [...]. São coisinhas como esta que vão tomando seu tempo. (CE10.0509, 2012, p. 11-12).

A fala de (CE10.0509) demonstra que a relação de trabalho com o espaço-tempo de trabalho se reorganizou e se naturalizou na prática social da vida do professor, tomando-lhe todo o tempo que lhe resta, para dar conta das demandas intensas que a função docente exige e para obter o 'status' de produtivo, cumprindo o que o Programa exige e as agências determinam.

Quando se abordaram as atividades de fins de semana, férias e feriados, apenas 01 (um) professor respondeu que evita trabalhar nos fins de semana por causa dos filhos “não dá pra ficar trabalhando tanto, eu fico com meus filhos, tenho dois de seis e oito anos, eles demandam muito” (CH26.0410, 2012, p. 9). Houve outro que falou dos filhos, mas que, mesmo assim trabalha nos fins de semana, mas disse que é casado há dez anos, e que “ela entende seu trabalho porque é da área acadêmica também, mas, se fosse de outra área, não entenderia, [...]. Quem não entende é minha filha, ela quer que eu esteja do lado dela. Então, assim, ela está certa e eu estou errado” (ENG16.0410, 2012, p.14) e encerra, dizendo que entende a responsabilidade de “quem bota um filho no mundo tem que cuidar dele, dar amor e carinho, eu tento, mas nem sempre consigo pela questão do tempo”.

Dentre os professores jovens-doutores, 95% declararam trabalhar nos finais de semana e feriados, entre quatro e vinte horas, num sistema complexo de tarefas e produção, conforme diz CB15.0608:

Agora tenho um pouco mais de tempo, há um mês saí da coordenação de curso. Quando eu estava na coordenação, estava quase separando do marido. Agora, eu estou me policiando pra não trabalhar final de semana, porque antes eu trabalhava 'diretão' e aí eu comecei a ter problemas de saúde, eu não dormia, então tive que ir ao médico, pra ver porque eu não estava dormindo. Pra completar, eu engordei muito, mais de 10 quilos, como já falei pra você, porque esse negócio de comer macarrão, tapioca, pão. Também parei de fazer exercício. Então não tinha assim... cinema eu não ia, não ia assistir a nada, a nenhum show, vida cultural nenhuma. Sabe, a única coisa assim que, às vezes, eu fazia era assistir televisão, algum comentário do jornal alguma coisa assim. Então, a carga da coordenação, mais a docência, mais orientação e mais as minhas pesquisas foi muito dura pra mim. [...]. Eu tinha que relaxar pra dormir, mas não conseguia, [...]Aí ele [o médico] me deu um iniciador de sono, aí eu tive problema na hipófise, na tireoide, agora eu estou assim, estou com um nódulo na tireoide. Mas hoje

estou dormindo bem melhor, sem remédio algumas vezes, [...]. Para completar, eu fui fazer exame, eu estou com gordura no fígado, por isso que não aceitei fazer entrevista à tarde, porque vou no gastro-cirurgião que eu estou com pedra na vesícula gigante, [...]. Então, eu acho que é uma vida meio corrida, mas agora está mais tranquila, muito mais tranquila. [P. E ontem – domingo – o que você fez?] *Ontem (pausa), ontem eu passei o dia sem trabalhar, à noite só que eu li um artigo, só um artigo. Ah! eu vi meus e-mail [risos]. Então, e-mail é uma coisa que me deixa meio ansiosa, eu fico ansiosa, tento não abrir o computador, estou me policiando*, eu já avisei que sábado eu não abro e-mail, e não vou abrir, *porque, se eu abrir e vir que tem alguma coisa, eu vou trabalhar*. Então eu bloqueio assim, eu nem abro o computador. [...]. Porque no feriado do dia 12 de outubro, eu levantei de manhã, vi meu e-mail e pronto, *já perdi meu feriado tentando resolver problema*. Agora, eu me polício sabe. Não abro e-mail de sábado nem de domingo. (CB15.0608, p. 10).

A fala do professor (CB15.0608) traz um novo elemento, não somente da produção e do trabalho na vida cotidiana, mas de como este pode causar estranhamento (alienação), de sua própria condição. Por isso, Lukács (1982, p. 49-51) e também Heller (2000, p. 37-38), assim como Netto e Carvalho (2012, p. 27/40-43), entre outros teóricos, afirmam que *a vida cotidiana é a mais propícia à alienação*, especialmente recorrente, em função das relações sociais dos meios de produção, do controle regulatório e de financiamento pelo Estado e pelo capital, e da padronização dos desejos alimentados pela *'fetichização'*, pois “[...] a alienação é sempre alienação em face de alguma coisa e, mais precisamente, em face das possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade.” (HELLER, 2000, p. 37). E complementa:

Não há vida cotidiana sem espontaneidade, pragmatismo, economicismo, andologia, precedentes, juízo provisório, ultrageneralização, mimese e entonação. Mas as formas necessárias da estrutura e do pensamento da vida cotidiana não devem se cristalizar em absolutos, mas têm de deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação. *Se essas formas se absolutizam, deixando de possibilitar uma margem de movimento, encontramos-nos diante da alienação da vida cotidiana*. A vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação. Por causa da coexistência "muda" em-si, de particularidade e genericidade, *a atividade cotidiana pode ser atividade humano-genérica não consciente, embora suas motivações sejam, como normalmente ocorre, efêmeras e particulares*. (HELLER, 2000, p. 37, grifo nosso).

A autora trata a alienação como cristalização da condição humano-genérica, por isso, o homem cristalizado num cotidiano que “se presta à alienação” deixa de possibilitar margens de “movimento”, também se alienando em suas atividades de trabalho, lazer, relações, conhecimento etc., conforme se relatou em vários excertos citados.

Entendemos que o trabalho do professor toma, no cotidiano, sentidos (ANTUNES, 1999) e significados (SILVA JÚNIOR, 2011) em relação a sua prática, que o tornam intensificado e produtivista. Mas, como se pode definir quando o trabalho é intensificado? Dal Rosso (2008, p. 23), em estudo sobre o tema, afirma que “chamamos de intensificação os processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador”, o qual teria o “[...] o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados”

Para o autor, no processo de intensificação do trabalho, existem cinco instrumentos que caracterizam a intensidade do trabalho e que podem ser indicadores para nosso estudo:

a) alongamento da jornada de trabalho, quando os trabalhadores são conduzidos a trabalhar por mais tempo, empreendendo, assim, mais esforços e acumulando mais tarefas. Isso se verificou em muitas falas em que é relatado aumento da carga horária na universidade e em casa, em semanas, feriados e férias;

b) aumento do ritmo e velocidade, aumento do controle do tempo e movimento dos trabalhadores, o qual se pode constatar na compressão do espaço-tempo em relação aos prazos de projetos, de defesa dos alunos na pós-graduação e nas normas de avaliação com período determinado para produção;

c) acúmulo de atividades que antes eram exercidas por mais trabalhadores. Exemplo disso é possível perceber quando os professores passam a exercer cargos de gestão, tarefas administrativas, trabalhos técnicos etc.;

d) a polivalência ou flexibilidade do trabalho, o que é típico das escolas de gestão mais contemporâneas, baseadas no toyotismo, em que um trabalhador não deve ser mais ultra especializado numa tarefa, mas deve dominar a operação de diversas máquinas, saberes e habilidade. É o trabalhador flexível, ou usando termos da educação, é o exercício constante da função do ‘aprender a aprender’, que, no caso dos professores que, desde quando estudantes, assumiram o papel de empreendedores de pesquisa e souberam, de modo geral, organizar a carreira na forma mais produtiva em relação às normas vigentes;

e) organização da gestão do trabalho por resultados, quando se estabelece metas de produtividades a serem cumpridas como balizadoras da produção. Trata-se, aqui, de o trabalho não precisar de horários, nem espaço determinado para estar presente, mas de prazos a serem cumpridos e relatórios entregues, com prestação de conta concluída, ou seja, não

importa onde o professor trabalhe, desde que cumpra o regulamento dos projetos de financiamento e as produções necessárias.

Nessas condições, pode-se afirmar que o trabalho do professor jovem-doutor, com bolsa produtividade em pesquisa, se mostra como atividade intensificada, preservando a posição e contradição de cada um dentro da prática cotidiana complexa, o trabalho deles se tornou intensificado e alienado:

Acordo cinco e meia, seis horas. Às vezes sete, depende do dia, se eu dormir meia noite, acordo mais cedo, se eu dormir duas horas acordo mais tarde. Mas estou parando de trabalhar aos finais de semana, [...]. Porque é assim, se estou em casa, mas se estou no computador, estou trabalhando, [...]. vendo relatório de aluno de IC, em pleno sábado dez horas da manhã. Você está trabalhando” Ou eu estou errado? [...]. O quê que é trabalhar? Nós temos que definir a palavra trabalhar. Se eu for definir a palavra trabalhar no meu ponto de vista, se eu realmente gosto de uma coisa eu não estou trabalhando, no meu ponto de vista seria essa a minha resposta. Só que se eu gosto de tocar música, então eu não estou trabalhando é um hobby pra mim, certo? Eu amo fazer aquilo, mesmo que seja um trabalho, é pra mim um hobby, tô feliz e tal. Eu tô aqui e, quando eu tô aqui dentro, eu trabalho. Eu vou dizer por quê. Porque aqui é aquela pressão, pressão, tem que dar aula de não sei o que, é aluno reclamando de nota na minha sala, não tem como ficar quieto. Quando você está em casa lendo um relatório, é por isso que a gente faz isso. Quando você tá lendo um relatório, não tem ninguém te enchendo o saco, é uma pesquisa sua, é um aluno seu, foi você que pediu a bolsa pro cara, então, assim, se torna mais um hobby essas coisas dos alunos, mais do que um trabalho. [...]. É, você pega um livro de literatura, você está lendo, você não está trabalhando, aquilo tá te fazendo bem, você tá sorrindo, passando o teu tempo com alguma coisa, você não es tá trabalhando. Então , hoje eu tento viver de forma mais tranquila, tento trabalhar de oito a dez horas e não doze ou quatorze. Certo, ainda mais porque eu sou coordenador aqui de um programa de futuras equipes e sou coordenador da pós. [...]. *Na verdade, você quer saber se o cara trabalha muito? É só ver quantos alunos ele tem. Quanto mais alunos você tiver, mais você vai trabalhar, sabes quantos alunos eu tenho? Trinta! [...]. [Trinta?]* Por aí. Porque de alguns eu sou coorientador. Pra ser coorientador, dependendo de quem é o orientador do cara, é você que orienta, porque o orientador não orienta. Então, se for ver, você tem um trabalho enorme, mas eu aceitei, então eu não reclamo. (CE8.0409, 2012, p. 21-22).

Esse foi o excerto mais contundente em relação ao que se falava anteriormente. O professor tem um cotidiano tomado pelo trabalho, e, aos 32 anos, parece perder a noção do espaço-tempo, e, trabalhando de forma intensificada, nem sempre se dá conta de suas condições e de sua participação na manobra do sistema, mantendo um prazer pela profissão baseado em índices e indicadores como o “fator H”.

Contraditoriamente, a paixão declarada sobre o trabalho pode está relacionada a momentos de *suspensão da vida cotidiana*, esse termo, refere-se ao que Heller (2000) e Lukács (1982) explicam que se trata de um dado momento de passagem do singular/particular para o homem genérico, numa experiência de objetivação duradoura, na qual se vive, por exemplo, com o trabalho livre, com uma grande paixão, com apreciação da arte. Esta suspensão da vida cotidiana se dá na esfera da ciência, da arte, do trabalho e da moral, especialmente nas duas primeiras:

As formas de elevação acima da vida cotidiana que produzem *objetivações* duradouras são a arte e a ciência. Remetemo-nos nesse contexto, à profunda análise realizada por Georg Lukács no capítulo introdutório de sua *Estética*. De acordo com essa análise o reflexo artístico e o reflexo científico rompem com a tendência espontânea do pensamento cotidiano *tendência orientada ao Eu individual-particular*. A arte realiza tal processo porque, graças à sua essência, é auto consciência e memória da humanidade; a ciência da sociedade, na medida em que desantropocentriza (ou seja, deixa de lado a teologia referida ao homem singular); e a ciência da natureza, graças a seu caráter desantropomorfizador⁸². **Nem mesmo a ciência e a arte estão separadas da vida do pensamento cotidianos por limites rígidos**, como podemos ver em vários aspectos. **Antes de mais nada, o próprio cientista ou artista tem vida cotidiana, até mesmo os problemas que enfrentam através de suas objetivações e suas obras lhes são colocados, entre outras coisas [...], pela vida. Artista e cientista têm sua particularidade individual enquanto homens da cotidianidade; essa particularidade pode se manter em suspenso durante a produção artística ou científica, mas *intervêm* na própria objetivação através de determinadas mediações (na arte e nas ciências sociais, através da mediação da individualidade).** Finalmente, toda obra significativa volta a cotidianidade e seu efeito sobrevive na cotidianidade dos outros. (HELLER, 2000, p. 26-27, grifo do autor em itálico, grifo nosso em negrito).

Na citação, a autora, aponta um elemento fundamental para nosso estudo: a ciência como exercício do trabalho livre, pois o cientista carrega em si potências de momentos de suspensão no exercício do trabalho. Os professores pesquisadores em questão podem desfrutar deste momento de fruição, encontrando ‘prazer’ na execução do próprio trabalho, por isso, entende-se que a produção de conhecimento é salutar para o trabalho do professor e parte do cotidiano na universidade.

O que se compreendeu, no decorrer deste capítulo, foram justamente as condições para o exercício desse trabalho, que condiciona e estabelece parâmetros de produção e seleção, que faz com que o espaço-tempo na produção de conhecimento não se torne ‘tão livre’ assim, e,

⁸² Refere-se ao domínio do homem sobre sua própria vida em sociedade.

no qual, o professor tende a naturalizar as condições adversas e perder seus momentos de suspensão pelo ‘sofrimento’ e ‘pressão’ expostos nos excertos citados.

Este capítulo marca o início e o fim desde processo de estudo, após se apontar as mudanças de conjuntura da universidade, nos últimos anos, especialmente na pós-graduação. Nele, se discorre sobre variados fatores na trajetória de expansão da pós-graduação e das políticas de incentivo à pesquisa, voltadas para a inovação em áreas competitivas de mercado. Identificou-se, no empírico, que, além do prazer pelo trabalho, repleto de conformismo e estranhamento, a paixão e o sofrimento também emergem,, já que quase sempre aflora a culpa por alguma transgressão, justamente pelo fato de estarem muito atentos à orientação de um trabalho produtivista e intensificado.

Altbacch (2003, p.127) em coletânea organizada por ele sobre a profissão acadêmica e os professores da educação superior, escreve:

As realidades centrais da educação superior no século 21 - a massificação, o quantitativismo contábil, a privatização e a mercantilização – reconfiguraram as universidades em todos os lugares do planeta, e aqueles que nelas trabalham em graus diferentes. A massificação levou, entre outras coisas, para a expansão da comunidade profissional e acadêmica, que está cada vez mais irreconhecível. O quantitativismo contábil tem limitado a tradicional autonomia da profissão acadêmica e com mais força regulamenta o trabalho acadêmico, corroendo uma das principais atrações da profissão. (tradução feita do original do inglês pela autora).

Na reflexão sobre todo esse processo, que continua em movimento, pode-se compreender ainda, que o trabalho intelectual do professor jovem-doutor está na estrutura que o Estado oferece para a produção de conhecimento e pós-graduação, cada vez mais ligados ao que Marx escreveu nos ‘*Grundrisse*’ no âmbito do que denominou de *general intellect* (MARX, 2011)⁸³segundo o qual o trabalho intelectual passa a contar no avanço do processo produtivo e se funde na produção material diante da lógica das relações de produção:

o desenvolvimento do capital fixo indica até que ponto o saber social geral, conhecimento, deveio força produtiva imediata e, em consequência, *até que ponto as próprias condições do processo vital da sociedade ficaram sob o controle do intelecto geral e foram reorganizados em conformidade com ele.* Até que ponto as forças produtivas da sociedade são produzidas, não só na

⁸³ Marx (2011, p. 589, grifos nossos) quando trata do ‘general intellect’ ou ‘intelecto geral’, ressalta a função do homem ao modificar a natureza, pois “a natureza não constrói máquinas, nem locomotivas, ferrovias, telégrafos elétricos, máquinas de fiar automáticas etc. Elas são produtos da indústria humana; material natural transformado em órgãos da vontade humana sobre a natureza ou de sua atividade na natureza”. Destacando-se como “*órgãos do cérebro humano criados pela mão humana; força do saber objetivado*”.

forma do saber, mas como órgãos imediatos da práxis social; do processo real da vida. (MARX, 2011, p. 589).

O conhecimento começa a obter, nos âmbitos institucional, nacional e internacional, um papel crucial no desenvolvimento da sociedade capitalista, passando, assim, a desenvolver as forças produtivas e a mudar profundamente os meios de controle e regulação do país, como se viu em capítulos anteriores, o que, ao mesmo tempo, provoca consequências negativas para a universidade, espaço primordial da formação humana e da produção intelectual.

Por esta dinâmica e possibilidades, o trabalho docente, geralmente desenvolvido em precárias condições e com intensivas jornadas de produção, tem sido foco de pesquisas constantes⁸⁴, mencionadas anteriormente, no campo da intensificação, precarização, produtividade e adoecimento. Essas reflexões, em seu conjunto, apontam que o trabalho docente no ensino superior passa por um processo de modificações que implicam a natureza do trabalho do professor.

Do ponto de vista da economia política, o trabalho do professor, aos moldes dos jovens-doutores, significa um processo que vai reposicionar a universidade pública a serviço da valorização do capital, como já anunciava Francisco de Oliveira (2009), sob um novo paradigma de produção de conhecimento, no qual centralidade do trabalho intelectual na universidade toma lugar especial no capitalismo contemporâneo.

⁸⁴ Cf.: Maués (2005); Mancebo, Bittar, Chaves (2012); Bosi (2007); González e Domínguez (2009); Silva (2005); Silva Júnior e Sguissardi (2009); Silva Júnior *et al.* (2011) e Silva Júnior (2011).

Considerações Finais

O Trabalho do professor pesquisador Jovem-doutor

Não, não tive filhos. Eu tenho vontade, mas me falta tempo, meu marido acho que não está querendo muito, e eu fico pensando nessa vida, né? Ele também não é docente, mas faz doutorado. [...]. Estamos naquela fase de ficar trabalhando vinte e quatro horas. [...]. Na verdade, nossa vida social está muito a desejar! Para o futuro? Bom, eu quero continuar com a bolsa produtividade, então eu vou mandar de novo quando fizerem os três anos. Assim eu quero chegar ao ápice da profissão e publicar muito, [...]. Eu quero conseguir também um auxílio da FAPESP, quero que saia logo esse projeto da Petrobras pra começar a mexer com laboratório, e até acho que não tenho vontade de ir para outro programa de Pós. Penso que vou ficar nesse mesmo, acho que minhas pretensões para o futuro são publicar mais e conseguir mais financiamento, ter doutorandos e um aluno de pós-doutorado. É isso. (CB15.0608, p. 10-12, 2012, grifo nosso).

Pode-se afirmar que o ser social, em sua prática cotidiana se vê sempre diante de demandas da objetividade social e a elas responde de diversas maneiras em movimento histórico e contraditório. Grande parte dos depoimentos dos professores jovens-doutores aponta para esta cisão, referente ao aspecto contraditório no qual se encontram. Silva Júnior *et. al.* (2014) afirmam que emerge deste movimento a “tensão entre indivíduo e totalidade: o novo ser social professor”, e acrescentam, que

não há como continuar produzindo pesquisas de grande quilate sem se submeter aos critérios de avaliação, financiamento e a todo o desenrolar deste processo, mas também não há como deixar de fazê-lo, sob pena de ter estancado seu próprio trabalho. No entanto, aceitando as condições impostas em favor da execução de seu trabalho, este trabalho não mais lhe pertence, na medida em que a primeira aceitação implica também na assimilação das diretivas impostas por este sistema. (SILVA JÚNIOR *et al.*, 2014, p. 196-197).

Isso não significa que o professor que ‘aceita’ e ‘naturaliza’ esse modo de produção do conhecimento e de vida consente com as determinações possíveis desse processo no cotidiano, no qual uma cultura de trabalho que lhe é imposta, como a professora CE15.0608,

que se doutorou em 2005, ingressou como docente em 2008, e, antes dos cinco anos na universidade (em 2012), tem como perspectiva de futuro, prioritariamente, as realizações profissionais relacionadas à pesquisa, à produção, às agências e empresas de financiamento, e à quantidade de alunos de pós-graduação e pós-doutorado, que, assim como outros professores, querem galgar o “ápice da profissão”. E onde estará o ápice da profissão? No patamar dos professores entrevistados e pelas pesquisas de Sguissardi e Silva Júnior (2009), citados na introdução deste estudo, depreende-se que, com mais 20 anos de carreira, estavam submersos em um cotidiano “[...] próximo de algo aparentado com a negação da condição humana, posto que o sofrimento, o adoecimento e a alienação constituíram-se na regra e não na exceção entre muitos dos entrevistados” (SILVA JÚNIOR, 2013, s/p.). Ou ainda, o ápice de dedicação demonstrado nos depoimentos de professores da pós-graduação em Educação da UFMG, última pesquisa do Grupo de Economia Política da Educação, Estética e Formação Humana, materializada em relatório enviado à FAPESP, em abril de 2014 (SILVA JÚNIOR *et al.*, 2014), que demonstrou muitas consequências, como o “[...] sofrimento seguido do adoecimento, claramente observado, bem como a perda do espaço privado necessário à integridade da individualidade do professor”, entre outras questões que revelaram “a negação de si e o sequestro da subjetividade.” (Ibidem, p. 175)

Esses autores esclarecem que o resultado do trabalho docente não deve ser analisado de forma isolada, pois se trata de um trabalho “[...] complexo, combinado, e inserido na dinâmica maior do sistema, principalmente quando se trata do trabalho na universidade e desenvolvimento de pesquisas vinculadas à produção do conhecimento, de grande impacto sobre a sociedade.” (SILVA JÚNIOR *et al.*, 2014, p. 197)

Todavia, se o ser social é constituído de uma dimensão singular, fez-se um exercício nessa investigação de compreender, a partir da tensão relatada pelo indivíduo, sua relação com a totalidade, nesse caso, no que concerne ao trabalho de jovens-doutores. Para isso, se pôs a questão: *o que dizem os professores jovens-doutores da UFSCar, com bolsa Produtividade em Pesquisa e com vínculo em Programas de Pós-Graduação, sobre seu trabalho e a produção de conhecimento? A partir das falas e dos dados, pode-se elaborar um perfil sobre o trabalho desses professores pesquisadores em relação à atual conjuntura do trabalho na pós-graduação de expansão, regulação e financiamento de pesquisa?*

Pois bem, a busca por essas respostas se iniciou com todo o aparato de organicidade que o projeto de pesquisa pode fornecer. Seguindo-o como planejamento orgânico sobre a apreensão do conhecimento, iniciou-se com a empiria sobre o trabalho do professor, antes

ponderada, pela revisão bibliográfica, estudo de textos e documentos, e, principalmente, a labuta em relação ao demorado processo de coleta, busca e organização de dados.

Após a seleção dos professores jovens-doutores da UFSCar, com bolsa produtividade, pôs-se a conhecer a história dos 27 professores selecionados, por meio do currículo lattes e da produção científica, para organizar o processo de entrevista. Este foi considerado o processo inicial da pesquisa, marcada pelo empírico de algumas horas de conversa, na qual a realidade brotava aos olhos do pesquisador, e seu propósito, realmente, se efetivava, após este enlace entre pesquisador e objeto, os dados nortearam os demais momentos de investigação deste estudo, retificando algumas propostas do projeto e ratificando outras. Um exemplo disso pode ser dado em relação ao CNPq, porque a agência não fazia parte do projeto inicial, pois se consideravam os estudos já realizados, como o de KATO (2013), mas, diante da importância desta agência na fala dos professores e seu papel no financiamento e na própria bolsa produtividade, e, conseqüentemente, no desenvolvimento do trabalho, passou-se a considerar este item como parte do processo.

O complexo exposto pelos professores em relação ao trabalho levou-nos a estudar a história da UFSCar e o ‘lugar’ da pesquisa e as mudanças recentes, principalmente em relação ao trabalho do professor, o ambiente acadêmico e a pós-graduação. Para tanto, recorreu-se aos dados nacionais sobre o tema, especialmente, acerca da expansão, reflexões que se constituíram no 1º Capítulo.

Nesse capítulo, constatou-se que a UFSCar é uma instituição de pesquisa desde sua criação, principalmente, pelo engajamento de professores pesquisadores de notório reconhecimento em pesquisa no processo de implantação e na pós-graduação, o que também foi ratificado, quando se fez o levantamento dos professores doutores da Universidade, que, em sua maioria, frequentou instituições públicas de prestígio em todo processo de formação, sobre o qual se revelaram dois pontos importantes: 1) a quantidade histórica no percentual de doutores, mantendo mais 93% do quadro, entre mestres e doutores, e, 84,5% dos docentes com doutorado; 2) a relevância das instituições que formaram (doutorado e pós-doutorado) os docentes da instituição, já que se verificou que 81% dos professores se doutoraram em IES públicas paulistas (USP, UNICAMP, UFSCAR; UNESP); 12% em instituições estrangeiras; 5% em outras instituições públicas, não menos importantes, como UFRJ, UNIFESP, UFMG, UFRS, e 2% em IES privadas de grande aporte em pesquisa como a Pontifícia Universidade Católica (PUC). Em relação ao pós-doutorado, a maioria, 64% dos docentes, realizou um ou

mais estágio em instituições estrangeiras. Os demais, 28% na USP, e 8% em outras universidades públicas.

Pôde-se apresentar, ainda, nos estudos dos últimos Relatórios da UFSCar (2013a; 2013b), os dados que posicionam a instituição de uma forma otimista em relação à expansão dos últimos anos, via Reuni e UAB, e ao cumprimento das metas estabelecidas pelo governo federal em relação à expansão no número de alunos; de técnicos-administrativos e professores, chegando a 1.387 docentes, com 173,8% de aumento entre 1998 a 2013, com mais de 87% deles trabalhando em Regime de Tempo Integral. (INEP, 2014)

Pelas entrevistas, constatou-se que as condições encontradas na UFSCar no período de ingresso como docente da instituição não foram satisfatórias. É o que comprovam as reclamações que vão, desde questões sobre infraestrutura para aulas e pesquisas, à recepção dos docentes na universidade, que se viam sem salas ou computadores, segundo vários depoimentos de professores no decorrer deste trabalho.

Vale ressaltar três pontos que aparecem em diversas ações expostas pela UFSCar, (2009, p. 2; 2013a, p. 16), como metas e desafios, para os próximos 20 anos: a ‘expansão dos programas de ações afirmativas’, o ‘incentivo à inovação tecnológica’ e a ‘intensificação do processo de internacionalização do ensino de graduação e de pós-graduação’, e que foram, efetivamente comprovadas em âmbito nacional, especialmente no que se refere à segunda e à terceira metas, expressas no item 1.5, mas, sobretudo, no segundo Capítulo.

No primeiro Capítulo, foi possível identificar as mudanças na UFSCar, a qual se revelou, conforme comprovam as informações do item 1.5, como um exemplo dessa grande mudança nas universidades de pesquisa no Brasil, tendo o ambiente da pós-graduação como "polo irradiador" do processo de produção de conhecimento, por meio do trabalho do professor. Tal situação nos leva a concluir que a pesquisa assumiu um papel fundamental na execução das políticas de ciência, tecnologia e inovação no país, principalmente, em dois âmbitos estratégicos: no *interior do Sistema Nacional de Pós-Graduação*; e no *trabalho docente*, algo que se pôde ratificar no decorrer da pesquisa.

Em relação aos Programas de pós-graduação, estes expandiram 155%, entre 1998 a 2013, mostrando que as curvas de matrículas e grupos de pesquisas se tornaram cada vez mais ascendentes. O Reuni foi o maior responsável pelo número de professores nas federais, que resultou no aumento de 440% (1998-2013) nos vínculos de professores em programas de pós-graduação, a maioria, jovem-doutor.

Neste sentido, no segundo Capítulo, fez-se o esforço com vistas a ‘analisar o processo de regulação da pós-graduação e financiamento das pesquisas, por meio da CAPES e do CNPq, para compreender como agências de fomento interferem no trabalho do professor pesquisador’, propiciando-nos ‘compreender a anuência do Estado para as políticas de ciência, tecnologia e inovação, o redimensionamento do Brasil à inserção internacional’.

Constatou-se que o contexto de uma cooperação internacional como estratégia para promover a formação de quadros de pesquisadores nas universidades e a alta produção de conhecimento se tornaram metas nas regulações dessas agências de fomento, sob a égide de avaliações quantitativas e critérios de seleção de projetos cada vez mais articulados com o currículo e as áreas estratégicas para a economia mundial.

A CAPES, por meio de novo regulamento para avaliação dos cursos, em busca de um reconhecimento internacional sobre o desempenho dos Programas de Pós-Graduação, espelhou-se em parâmetros voltados aos rankings internacionais e indicadores de produção, efetivando-os também como parâmetro das avaliações em vigor. O CNPq que, a partir de 2001, passa, definitivamente, a ser orientado por novos critérios baseados em áreas prioritárias de conhecimento, via seleção por editais, cujas demandas passaram a ser orientadas pela política econômica.

Pôde-se constatar que a crescente execução orçamentária administrada pelo MCTI elevou os investimentos em pesquisas, tecnologias e inovação nas últimas décadas, especialmente no governo Lula da Silva, quando se identifica um crescimento de 349% (2002 a 2010), desde o último ano do governo Cardoso em relação, por exemplo, à importação de equipamentos para pesquisa pelo CNPq. As estratégias adotadas por esta agência para o financiamento deu a ela uma função central na produção científica do país, como principal condicionante de uma mudança na cultura acadêmico-científica, que preza o produtivismo, apregoado desde a introdução deste trabalho.

Tem-se, ainda, nas regulações nacionais (Lei n. 10.973/2004 - Lei de Inovação; Lei n. 8.010/1990 - Lei de Importação para Pesquisa; Lei n. 11.196/2005 - Lei do Bem, e outras expostas na Tabela 12) e, na renúncia fiscal do governo federal, as medidas de investimento adotadas para o incentivo à ciência, à tecnologia e inovação, especialmente voltadas ao ambiente produtivo. (BRASIL/MCTI, 2010; 2012).

Observou-se claramente a velocidade necessária para acompanhar as mudanças tecnológicas mundiais, pelas quais o Brasil teria que “[...] realizar um enorme esforço para

avançar na geração e utilização do conhecimento técnico-científico, criando capacidades e competências em áreas estratégicas.” (BRASIL/MCTI, 2012, p. 9).

Pode-se verificar, portanto, que o fundo público foi investido como recurso para aumentar a produtividade e a competitividade entre os pesquisadores. Segundo Kato (2013, p. 48-49), foi preciso tornar o conhecimento acadêmico produtivo com fomento de políticas de indução à produção de conhecimento científico, orientado para a geração de conhecimentos e técnicas, transformando a ciência do país sob a égide da economia, pautada nas exigências internacionais do setor produtivo e no movimento da ordem financeira mundial.

Por isso, foi necessário estudar tanto a história político-econômica do Brasil, quanto do capital mundializado (CHESNAIS, 1996), expostas de forma breve no item 2.3, para se compreender como o Brasil se dimensiona no governo de Cardoso com a Reforma do Estado, e se redimensiona no governo Lula da Silva com a capacidade estratégica de integração internacional dos mercados financeiros, a qual resulta na abertura dos mercados nacionais aos investimentos estrangeiros e, nas políticas internas, exemplo da inovação tecnológica para esse mercado, que, por sua vez, altera a forma de compreensão e execução da produção de conhecimento, via agências de fomento e universidades federais.

Sobre o papel do Estado na configuração da universidade, Silva Júnior *et al.* (2014, p. 215-216) explicam que “os sujeitos se identificam entre si e têm um novo projeto de universidade que se opõe ao conceito de universidade imposta pelo lulismo, que, em última instância, é exigido pelo modelo econômico assumido pelo Brasil durante os mandatos de FHC”, ganhando força nos mandatos de Lula da Silva. Acrescentam, ainda, que “[...] o governo de Lula da Silva produziu historicamente o lulismo, que, mais que um movimento político, é consistentemente antropológico”. Baseando-se em Singer (2012), afirmam que o realinhamento eleitoral que Lula da Silva proporcionou à história do Brasil “reformas políticas e pacto conservador que teriam vida longa, contando com o aumento dos eleitores do Partido dos Trabalhadores e suas alianças no Brasil.”

Diante do contexto, exposto nos Capítulos um e dois, foi possível voltar-se ao objeto, e tecer-se as reflexões sobre o empírico, trabalho e o cotidiano de professores jovens-doutores, expostos no terceiro Capítulo, com o objetivo de ‘investigar sobre a produção acadêmica dos professores jovens-doutores’ e organizar uma ‘reflexão sobre o discurso do trabalho na universidade e pós-graduação, nas pesquisas e financiamento e na produção de conhecimento’, reveladas na vida cotidiana.

A partir dos dados expressos nesse capítulo, foi possível remeter-se às questões iniciais da investigação e chegar-se, primeiramente, às considerações em relação à segunda questão, na qual se indaga sobre a possibilidade de elaborar um perfil dos jovens-doutores com bolsa produtividade, em relação ao contexto que vivenciam na profissão docente, especialmente na pós-graduação. Entende-se que o ‘perfil’ que se traçou não é algo rígido ou determinado, mas se apresenta como o esforço didático de organizar um conjunto de identificações que relacionaram os professores jovens-doutores no decorrer da pesquisa, como pontos de intercessão entre os mesmos, expostos nos itens 3.2 e 3.3, e os quais se apresentam em seis pontos interligados:

1) Os jovens-doutores, a exemplo do se delineou sobre a formação dos professores da UFSCar, formaram-se *em instituições de alto valor acadêmico, públicas, e em grupos de pesquisa*. Observou-se que 100% dos professores estudaram em reconhecidas universidades públicas, estaduais e federais. Destes, 81% cursaram a qualificação de pós-doutoramento, e cerca de 45% o fizeram duas vezes ou mais, com representação para as instituições estrangeiras (64%). Os cursos de pós-doutorado foram 100% financiados com bolsas de pesquisa de agências públicas. A única instituição privada que se fez presente na formação dos jovens doutores foi a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), no período de graduação. Nos demais graus, mestrado e doutorado, todas as instituições foram públicas.

2) *Apresentam no histórico contínuo de financiamento no decorrer de sua jovem carreira*, com bolsas de estudo no período de formação: “na graduação, 63% (com bolsa de Iniciação Científica - IC); no mestrado, 85%; e, no doutorado, 92,5%, com exceção apenas de dois, um da área da Engenharia (ENG.17.0609) que trabalhava na época do doutorado, por isso impedido de receber bolsa, e o outro na área de humanas (CH24.0405)” (Cf. p.133). Além disso, todos receberam bolsas de pós-doutorado, bolsa produtividade e financiamentos de pesquisas.

3) *Revelam constante preocupação com o currículo*, que reverbera na quantidade na produção científica, no número de citações, em índices de impacto e na internacionalização da produção científica, quando 85% dos professores jovens-doutores “assumiram que a preocupação atual está em escrever para revistas de maior impacto”. Notou-se, também, que os 15%, correspondentes a quatro professores, que não citaram o impacto das revistas, são “professores com menor ou nenhuma citação indexada, e maior produção em livros, capítulos e eventos, que se concentram nas áreas das humanidades” (Cf. p.138). Todos os professores

atuavam em, ao mesmo, um projeto de pesquisa em andamento, e entre os 107 projetos ativos, 51% são coordenados por apenas seis jovens-doutores (CE8.0409; ENG16.0410; ENG19.0404; CS21.0404; CS22.0604; CH27.0606), “os quais são envolvidos em sete ou mais projetos cada um”.

Todos são revisores de pelo menos uma/um revista/periódico, nos quais 85% atuam em três ou mais revistas. Fazem consultoria *ad hoc* para revistas e agências de fomento e mantêm parcerias com instituições estrangeiras, especialmente em pesquisas e publicações.

4) *Adotaram a pesquisa como pólo central do trabalho docente*, com cerca de 80% do professores ratificando a centralidade da pesquisa em seu trabalho (Cf. p. 146-148), que se justifica pelo fato de a carreira de pesquisador estar atrelada a de professor nas universidades do Brasil, por isso, embora a maioria declare o ‘gosto de ensinar na graduação’, a paixão e o prazer na carreira estão na pesquisa, não no ensino. Desse modo, pode-se entender porque a pós-graduação tomou um lugar importante no trabalho na universidade, consolidando-se como *locus* de pesquisa, seja pelo que ela proporciona em relação a recursos humanos, com alunos de mestrado, doutorado e pós-doutorado engajados em pesquisa, ou mesmo, pelas influências que o vínculo a um programa de pós-graduação confere ao pesquisador, em relação aos critérios de financiamento pelas agências de fomento, CAPES, CNPq e fundações estaduais, como a FAPESP.

5) *Reproduzem com seus alunos de pós-graduação, a formação que obtiveram*, constatando-se que a formação do professor-pesquisador nos moldes do produtivismo acadêmico e financiamento de bolsas e projetos foi confirmada em relação aos seus orientandos, por 84%, que, além de trabalharem em modo de cooperação na produção científica, muitas vezes, se “ [...] guiam pelos documentos internos da pós-graduação, como mecanismo institucional de indução, para exigir de seus alunos determinada produção” (p. 154), neste caso, trabalhando em um processo autoritário de orientação, ditando regras e temas de pesquisa que acabam por induzir as pesquisas e projetos dos alunos. Nesse ponto, vale lembrar a contradição exposta na relação professor–aluno, entre “o cuidado e a dinâmica na formação humana e as exigências institucionais da pós-graduação e estratégias para publicação”, voltadas à formação de um ‘currículo’.

6) *Naturalizaram uma prática acadêmica relacionada com o trabalho competitivo e empreendedor*, na qual se expressa um “perfil de pesquisadores que parecem introduzir, em sua prática universitária, a competitividade e o empreendedorismo, tão almejados pelo os documentos e planos nacionais de investimento em pesquisa, como o V PNPg

(MEC/CAPES, 2010) e o ENCIT (BRASIL/MCTI, 2012)” (Cf. p. 133-134). Este ponto se liga diretamente com a utilização do conhecimento técnico-científico em prol do desenvolvimento econômico empresarial e com os financiamentos de projetos privados, que orientam o pesquisador em relação ao financiamento, à produção e aos grupos de pesquisa, criando capacidades e competências em áreas cada vez mais estratégicas.

Ressalta-se que os pontos expostos nesta conclusão não representam uma ordem de fatores, mas um conjunto de ações observadas na fala da maioria dos entrevistados, que comunga com os dados dos *currículos lattes* e com a produção científica desses professores, cuja adaptação a um modo de fazer ciência revela a contradição posta na universidade e o lugar cada vez menor dado ao intelectual da crítica. Vale, neste momento, destacar o que Maurício Tragtenberg escreveu sobre ‘*delinquência acadêmica*’ no 1º Seminário de Educação Brasileira, em 1978:

No século passado, período do capitalismo liberal, a universidade procurava formar um tipo de ‘homem’ que se caracterizava por um comportamento autônomo exigido por suas funções sociais: era a universidade liberal humanista e mandarinesca. Hoje, ela forma a mão-de-obra destinada a manter nas fábricas o despotismo o capital. Nos institutos de pesquisa, cria aqueles que deformam dados econômicos em detrimento dos assalariados; nas escolas de direito, forma os aplicadores de legislação de exceção; nas escolas de medicina, aqueles que irão convertê-la numa medicina do capital ou utilizá-la repressivamente contra os deserdados do sistema. Em suma, trata-se de ‘um complô de belas almas’ recheadas de títulos acadêmicos, de doutorismo substituindo o bacharelismo, de uma nova pedantocracia, da produção de um saber a serviço do poder, seja ele de que espécie for. (TRAGTENBERG, 2002, p, 176).

Tragtenberg demonstra de forma declarada a Universidade como um "reflexo das contradições sociais", pela qual o Estado e os meios de produção capitalistas entram na instituição de forma funcional, colocando a aplicação das ciências no ciclo das cadeias produtivas, que, em nosso entendimento, está posto no perfil dos professores envolvidos na pós-graduação e na produção de conhecimento gerada, nesse caso, numa sociabilidade produtiva, passando a naturalizar o produtivismo acadêmico e a competitividade entre seus pares, a qual revela o processo coletivo de lutas por melhores condições de trabalho e uma nova política de produção distante dessa realidade construída.

Ao compreender que os pontos mencionados se relacionam entre si na vida cotidiana dos professores, tem-se condição de refletir a respeito dos depoimentos dos professores sobre seu trabalho, expostos nos excertos citados desde o primeiro capítulo e discutidos no último item (3.4) deste estudo. Nesse sentido, é possível inferir que o perfil dos professores jovens-

doutores caracteriza sua postura na universidade, na qual o discurso se concentrou entre duas dimensões contraditórias: *a paixão pelo trabalho docente* e *a pressão e estranhamento causados pelo mesmo*.

O primeiro se apresenta desde o momento de escolha da área de formação, da carreira docente, à aprovação num concurso, e as pesquisas realizadas, conforme alguns relatos, como: “difícil alguém pensar o contrário, você sonha em ser docente, [...], então você passar algum dia num concurso, e tudo começa a fazer mais sentido, [...], todos os conceitos vão mudar, mas a paixão pela profissão e o prazer em fazer pesquisa, sempre permanecem.” (CE8.0409, 2012, p. 11)

Os autores Sguissardi e Silva Júnior (2009) também se depararam com diversos depoimentos relacionados à paixão e ao prazer da carreira, e, após os relatos de professores sobre o assunto, apontaram:

Pode-se dizer que este prazer não é real? Evidentemente, não. Mas ele adquire sentido no contexto da cultura, que se tornou dominante, que valoriza o produtivismo acadêmico, a sociabilidade produtiva ou, por exemplo, a “produção” que, para ser mais valorizada, precisa ser publicada no exterior, nos veículos de divulgação científica dos países centrais e sob a chancela de suas instituições de pesquisa, além de em sua língua, o inglês, *latim moderno*, símbolo da dominação na atual fase do capital mundializado. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 141-142).

O vigor ressaltado nas entrevistas, para além do discurso, demonstra os sentidos expostos nas expressões faciais, na entonação da voz, na alegria de expressar sua história de vida, de falar a respeito das pesquisas que desenvolvem, ou mesmo, do quanto produzem, do número importante de seu índice H, ou sobre as revistas de impacto em que publicaram. O prazer e paixão pelo trabalho científico-acadêmico externaram-se em diversos momentos, e à luz da resposta dos autores citados, pôs-se a refletir sobre os critérios estabelecidos como parâmetros desse sentimento. Observando, na perspectiva teórica deste estudo, que o discurso sobre a paixão está tomado por questões que envolvem processos de conformismo e naturalização das condições postas para o trabalho e para a pesquisa, e que se revelam em *estranhamento* no próprio decorrer do discurso, quando um professor percebe, por exemplo, que nunca parou para pensar na quantidade de tempo que dispense para desempenhar o trabalho, ou que não percebeu que trabalha de domingo a domingo, ou, ainda, em relatos de casamentos desfeitos, problemas de saúde e jovens com menos de 35 anos sem perspectivas de filhos ou família e que passaram, entre seus 20 e 30 anos engajados na formação de um

currículo amarrado ao financiamento de suas pesquisas, não em lutas por salário, por exemplo.

Nesse sentido, emerge a segunda dimensão: a pressão que dizem sentir 89% dos entrevistados, caracterizada pelas circunstâncias de critérios e metas que os impulsionam “de todos os lados” (Cf. p. 80; e item 3.4, p. 158), sobre as quais se estabelecem relações no trabalho, especialmente no âmbito da pós-graduação e das pesquisas que necessitam de financiamento para se efetivarem, e as quais se colocam na universidade não pela via institucional, mas pela via do ‘mérito’ em processos de seleção de agências de fomento.

Tal contexto propicia a intensificação do trabalho, a dinâmica em multitarefas, que, por vezes, resulta em processos sofridos de produção. Os depoimentos expostos neste estudo mencionam, ainda, questões condições objetivas dos programas de pós-graduação e falta de infraestrutura por parte da universidade, que, de modo geral, potencializa o stress e o sofrimento em relação ao trabalho. Da falta de apoio técnico, de estruturas de laboratórios e de salas de pesquisas, até a cobrança de produtividade, tudo se engendra numa espécie de mecanismos de indução a pesquisas, à busca por financiamentos e a um novo modelo de produção de conhecimento.

Importante frisar que em nem um momento se analisaram os dados, documentos e discursos à luz da ‘improdutividade docente’ ou em defesa de um professor sem financiamento. O que se buscou foi apreender a realidade conferida pela atual conjuntura de trabalho e a maneira como os professores jovens-doutores declaram vivenciar tal processo, que poderia, sim, tomar novos rumos e atitudes de resistência à intensificação do trabalho e ao produtivismo que faz da produção salutar de conhecimento, um processo de quantificação da produção. Todavia, a resistência pode começar no individual, mas só tomará forma pelo coletivo, principalmente sindical.

Faz-se neste momento menção ao que o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN)⁸⁵ sugere para a universidade brasileira, na “*Proposta do Andes-SN para a Universidade Brasileira*”, construída a partir de discussões, em 1981, com sua primeira versão, em junho de 1982, após o V Conselho Nacional de Associações Docentes (V CONAD), realizado em Belo Horizonte/MG, e apresentada ao

⁸⁵ A Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), fundada em 1981, “após a promulgação da Constituição de 1988, que assegurou aos servidores públicos o direito de sindicalização. Os docentes, reunidos no II Congresso Extraordinário (Rio de Janeiro/RJ, novembro de 1988), aprovaram a transformação da ANDES em Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, o ANDES-SN. (ANDES-SN, 2013, p. 12-13).

Ministério da Educação e Cultura no mesmo ano, encontrando-se na 4ª versão revisada, em 2013. (ANDES-SN, 2013, p. 11)

Tal documento apresenta o que poderia ser discutido como novos encaminhamentos para a contradição entre paixão e sofrimento, posta no exercício da profissão docente relatada neste trabalho.

A universidade pública é uma das instâncias onde deve ocorrer, de forma integrada, a formação profissional e a reflexão crítica sobre a sociedade, assim como a produção do conhecimento, o desenvolvimento e a democratização do saber crítico em todas as áreas da atividade humana. Suas funções básicas, o ensino, a pesquisa e a extensão, devem ser desenvolvidas de forma equilibrada, articulada e interdisciplinar. (ANDES-SN, 2013, p. 17).

Para desenvolver este modelo de Universidade, ter-se-ia a necessidade de sua “manutenção e ampliação” sob responsabilidade do Estado, com a organização e o funcionamento garantindo, entre outros fatores, que “[...] seja mantido um sistema de avaliação institucional do tripé ensino, pesquisa e extensão, entendido como retrospectiva crítica, contextualizado nas demandas sociais e nas condições reais em que se dá o trabalho acadêmico.”, tendo-se como objetivo a melhora da qualidade, “[...] referenciada em processos e não apenas em produtos.” (ANDES-SN, 2013, p. 18)

Desse modo, o documento defende um entendimento sobre o processo de pesquisa e produção de conhecimento:

A pesquisa é uma atividade intelectual de caráter artesanal, devendo ser valorizada como um instrumento de desenvolvimento soberano – científico, tecnológico, cultural, artístico, social e econômico – do país, não podendo ser submetida a critérios de produção industrial ou de mercado, devendo respeitar as condições específicas das diversas áreas do conhecimento no desenvolvimento do trabalho acadêmico. (ANDES-SN, 2013, p. 20).

Considera-se este entendimento o mais lúcido e coerente diante do trabalho imaterial de produção de conhecimento. Todavia, em face das expectativas do pesquisador quanto à sua própria produção, suas finalidades e aplicações sociais e os parâmetros que se descreveram sobre as agências de regulação e fomento, CAPES e CNPq, cada vez mais submetidas à lógica da internacionalização e da produção quantitativa, seja possível mudar-se tal estrutura sem um movimento coletivo, haja vista o perfil diagnosticado dos jovens-doutores, que naturalizaram sua forma de trabalho como um ‘vício cotidiano’ que refletiu em muitos conflitos citados.

Compreender, portanto, a complexidade histórica das transformações político-econômicas do Brasil e suas relações com a internacionalização da produção e com o trabalho, especialmente o trabalho intelectual, agora mais orientado pelas relações econômicas, foi fundamental para entender a influência do capital nas relações humanas, especialmente naquelas mais observadas no cotidiano das relações de trabalho.

A partir desta análise, é possível afirmar que a hipótese colocada na introdução, fez todo o sentido, não somente porque no perfil dos jovens-doutores se verificou que a vivência na formação doutoral contribuiu para a forma com que naturalizaram o trabalho, refletiu na própria forma de orientar seus alunos de pós-graduação, mas, sobretudo, o contexto foi fundamental para se identificar um perfil altamente produtivo e empreendedores de projetos e financiamentos. Neste sentido, o fetiche⁸⁶ do trabalho docente está agregado ao ‘produto’, no caso, as produções científicas, que delas decorrem os indicadores, a qualificação da produção, com o Fator/Índice H, com as seleções para financiamento e tudo mais que se relaciona com a produção do professor pesquisador.

Esta pesquisa propiciou ao pesquisador a proximidade com a realidade do trabalho docente, no campo da especificidade do trabalho de professores jovens–doutores, com menos de uma década na carreira, e se propôs a demonstrar o exercício de compreensão da realidade o que, por sua vez, possibilitou uma reflexão sobre seu próprio futuro, entre os professores e seus pares, por meio do discurso sobre si mesmos.

⁸⁶ Refere-se ao que Marx denominou, em o *Capital*, como fetiche da mercadoria: “O caráter misterioso da forma-mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas e, por isso, reflete também a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social entre os objetos, existente à margem dos produtores. E por meio desse quiproquó que os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas sensíveis-suprassensíveis ou sociais. A impressão luminosa de uma coisa sobre o nervo óptico não se apresenta, pois, como um estímulo subjetivo do próprio nervo óptico, mas como forma objetiva de uma coisa que está fora do olho. No ato de ver, porém, a luz de uma coisa, de um objeto externo, é efetivamente lançada sobre outra coisa, o olho. Trata-se de uma relação física entre coisas físicas. Já a forma-mercadoria e a relação de valor dos produtos do trabalho em que ela se representa não tem, ao contrário, absolutamente nada a ver com sua natureza física e com as relações materiais [dinglichen] que dela resultam. É apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Desse modo, para encontrarmos uma analogia, temos de nos refugiar na região nebulosa do mundo religioso. Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens. Assim se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana. *A isso eu chamo de fetichismo, que se cola aos produtos do trabalho tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias.*” (MARX, 2013, p. 147-148, grifo nosso)

Ao verificar a epígrafe com que iniciamos a pesquisa, o poema “Privatizado”, de Bertolt Brecht⁸⁷ (1927), entende-se que, no exercício do trabalho ‘condicionado’ a metas, regulações e seleções sobre critérios abusivos, os professores ‘privatizaram sua vida’, sua hora de amar, o momento da família e, ainda, o direito de pensar, comprovando-se pela facilidade entre os professores de reproduzir as normas e a forma como o sistema tem influenciado a sua produção, tanto individual, quanto coletiva.

E, embora não seja da “empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário”, é no âmbito público da pós-graduação que as novas relações do trabalho para o mercado se colocam, entre o prazer da produção de conhecimento, a pressão e o sofrimento exposto no cotidiano que se chegou à reflexão sobre a tensão causada pelo trabalho *estranhado*. Justamente pela necessidade da ciência, da tecnologia e da inovação, o trabalho intelectual adquire um lugar cada dia mais proeminente no processo de produção do valor, por isso é também possível finalizar estas considerações com a última frase do poema de Brecht, “agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence”.

⁸⁷ Eugen Berthold Friedrich Brecht nasceu em Augsburg - Berlim, em 10 de fevereiro de 1898, e morreu em 14 de agosto de 1956. Publicava poemas desde muito cedo, já em 1913, quando tinha quinze anos de idade. A princípio, o fazia no jornal da escola, depois, no suplemento literário de um jornal de sua cidade natal. “Quando começou a Primeira Guerra Mundial, em 1914, Brecht, influenciado por professores, chegou a escrever poemas patrióticos”, e, ao final dos anos 1920, torna-se marxista, vivendo um período das mobilizações da República de Weimar, desenvolvendo o seu ‘teatro épico’. (KONDER, 1996, p. 2)

Referências

ALTBACH, Philip G. *The decline of the guru* – the academic profession in developing and middle – income countries. New York: Plagrave Macmillan. 2003.

ALISSON, Elton. Número de artigos em inglês supera os publicados em português na SciELO Brasil. *Notícias FAPESP*, São Paulo, 25 out. 2013. Disponível em: <http://agencia.fapesp.br/número_de_artigos_em_ingles_supera_os_publicados_em_portugues_na_scielo_brasil/18109/>. Acesso em: 23 ago. 2014.

ANTUNES, Ricardo (Org.). *A dialética do trabalho I*: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira*: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Cortez, 1982.

BAER, Werner. *A economia brasileira*. 2. ed. São Paulo: Nobel, 2002.

BONINI, Victor. Brasil tem só 4 universidades em ranking de emergentes: China lidera lista inédita da publicação britânica "Times Higher Education". *Revista Veja*, 4 dez. 2013. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/brasil-tem-so-quatro-universidades-em-ranking-de-emergentes>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

BRASIL, Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*. 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf. Acesso em: 11 fev, 2014.

BRASIL, Casa Civil. *Lei n.º 7.781, de 27 de junho de 1989*. da nova redação aos artigos 2, 10 e 19 da lei 6189, de 16/12/1974,(altera a lei 4118, de 27/08/1962 e a lei 5740, de 01/12/1971, que criaram, respectivamente, a comissão nacional de energia nuclear - CNEN e a companhia brasileira de tecnologia nuclear - CBTN, que passa a denominar-se empresas nucleares brasileiras sociedade anônima - NUCLEBRAS), e da outras providencias. Brasília: DOFC, 28 jun 1989, p. 010473. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7781.htm#art1. Acesso em: 12 set 2014.

BRASIL, Casa Civil. *Lei n.º 3.835 de 1960*. Federaliza a Universidade da Paraíba e dá outras providências. em 13/12/1960, D.O.F.C. de 13/ 12/ 1960, p. 15869.

BRASIL, Casa Civil. **Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992**. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. DOU de 10/01/1992, p. 365.

BRASIL, Ministério da Ciência e Tecnologia. **Livro Branco: ciência, tecnologia e inovação**. Brasília: MCT, 2002.

BRASIL, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012 – 2015**. Brasília: MCTI, 2012. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/upd_blob/0218/218981.pdf>. Acesso em: 20 mai, 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 5.886, de 6 de setembro de 2006**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União. 08 set, 2006, p. 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5886.htm#art6. Acesso em: 02 dez, 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 5.886, de 6 de setembro de 2006**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União. 08 set, 2006, p. 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5886.htm#art6. Acesso em: 02 dez, 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 91.146, de 15 de março de 1985**. Cria o Ministério da Ciência e Tecnologia e dispõe sobre sua estrutura, transferindo-lhe os órgãos que menciona, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, de 15 mar, 1985. p. 4708. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D91146.htm. Acesso em: 10 nov, 2014.

BRASIL. Casa Civil. **II Plano Nacional de Desenvolvimento – 1975-1979**. Brasília, DF. 1974b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/anexo/ANL6151-74.PDF. Acesso em: 02 dez, 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951**. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas (CNP), e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União. 1951. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L1310.htm. Acesso em: 02 dez, 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 03 de dezembro de 2004. p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm. Acesso em: 10 nov, 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.196, de 21 de novembro de 2005**. Institui o Regime Especial de Tributação para a Plataforma de Exportação de Serviços de Tecnologia da Informação - REPES, o Regime Especial de Aquisição de Bens de Capital para Empresas Exportadoras - RECAP e o Programa de Inclusão Digital; dispõe sobre incentivos fiscais para a inovação tecnológica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 22 de novembro de 2005. p. 1. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11196.htm. Acesso em: 10 nov, 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 6.129, de 6 de novembro de 1974a**. Dispõe sobre a transformação do Conselho Nacional de Pesquisas em Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União. 1974. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6129.htm. Acesso em: 02 dez, 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.649 de 27 de maio de 1998**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Diário Oficial da União. 28 mai, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19649cons.htm. Acesso em: 11 fev, 2014.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012 – 2015 e Balanço das Atividades Estruturantes 2011**. Brasília: MCTI. 2012.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Livro Azul da 4ª Conferência Nacional de Ciência e Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: MCTI; Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2010.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Valor da renúncia fiscal do governo federal segundo as leis de incentivo à pesquisa, desenvolvimento e capacitação tecnológica**. [online]. Brasília: MCT, Indicadores – Recursos Aplicados. 2014. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/9252.html/>. Acesso em: 02 dez, 2014.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunnil. **O público não-estatal na reforma do estado**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (Org.). **Reforma do estado e administração pública gerencial**. 7. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

CARDOSO, Fernando Henrique. Reforma do estado. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter (Orgs.). **Reforma do estado e administração pública gerencial**. 7. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006. p. 15-19.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. **A universidade da comunhão paulista**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

CASTRO. Claudio de Moura. **Curriculum Vitae**. Disponível em: <http://www.claudiomouracastro.com.br/arquivos/CMC_CV_2008_20062007.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Política de gestão e financiamento da expansão das universidades federais via precarização do trabalho docente. In: _____; SILVA JÚNIOR, João dos Reis Silva (Orgs.). **Educação superior no Brasil e diversidade regional**. Belém, PA: EDUFPA, 2008.

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

CHESNAIS, François. O capitalismo de fim de século. In: COGGIOLA, Osvaldo. *Globalização e socialismo*. São Paulo: Xamã, 1997.

CIAVATTA, Maria. *Historiografia em trabalho e educação: como se constroem as categorias*. Projeto de Pesquisa PIBIC, 2007. Disponível em:
<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.proppi.uff.br%2Fquivos%2Fpibic%2Ffiles%2F2009%2Fprojetos%2F00386493%2F2009pjt_3190306514.doc&ei=9tMKU_eTL4a-kQeZqYGQDg&usg=AFQjCNHX_ODzhDpEZ0B1J2QMiWLn2puErA&sig2=Cm1J740XcRD4vHvfVDZrGw>. Acesso em: 20 mar. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. *Centro de Memória - CNPq*. Brasília: CNPq, 2014a. Disponível em:
<<http://centrodememoria.cnpq.br/Missao2.html>>. Acesso em: 02 dez. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. *Súmula Estatística por Instituição* – 2010. CNPq, 2010. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-instituicao2>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. *Fundos Setoriais*. Brasília: CNPq, 2014b. Disponível em: <<http://cnpq.br/fundos-setoriais>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. *Painel de investimentos CNPq*. Brasília: CNPq, 2014c. Disponível em:
<<http://cnpq.br/painel-de-investimentos>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Plataforma Lattes. *História do surgimento da Plataforma Lattes*. Brasília: CNPq, 2014d. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/portal-lattes/historico>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Resolução Normativa, nº 16, 2006. *Bolsas individuais no país* - Produtividade em Pesquisa - PQ. Nova redação dada pela RN-009/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 30 abr. 2009. Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100343#16061>. Acesso em: 20 fev. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. *Séries históricas – Dados Estatísticos*. Brasília: CNPq, 2014f. Disponível em:
<<http://www.cnpq.br/web/guest/series-historicas>>. Acesso em: 5 out. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. *Sumula Estatística: diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil*. Brasília: CNPq, 2014e. Disponível em:
<http://dgp.cnpq.br/censos/sumula_estatistica/2010/grupos/index_grupo.htm>. Acesso em: 5 jan. 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **História e missão**. 21 maio 2014a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso. em: 10 jun. 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Sobre a Avaliação**. Atualização de 21 maio 2014b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>>. Acesso. em: 10 jun. 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Coleta de Dados**: conceitos e orientações. Manual de preenchimento da Plataforma Sucupira. Versão 1.0. Brasília: CAPES. 2 abr. 2014. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/ColetaDados-PlataformaSucupira-Manual-Abr14.pdf>>. Acesso: 29 ago. 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Documento de área e comissão**. CAPES, 2013a. Disponível em: <<http://capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao>>. Acesso: 29 mai. 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Documento de área e comissão**. [online]. CAPES, 2013a. Disponível em: <<http://capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao>>. Acesso: 29 mai, 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Mestrados e Doutorados reconhecidos**. MEC/CAPES. 2014d. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarRegiaoIesPrograma&codigoIes=33001014#>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Orçamentos - dotação e execução 2004 a 2013**. Brasília: CAPES, 2013a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/sobre/Orcamento_2004-2013_tabela.pdf>. Acesso em: 12 set. 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Orçamentos - dotação e execução 2004 a 2013**. [online]. Brasília: CAPES, 2013b. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/sobre/Orcamento_2004-2013_tabela.pdf. Acesso em: 12 set 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Programa de Pós-Graduação em Física. **Caderno de Indicadores**. CAPES, 2014c. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?codigoPrograma=33001014011P5&acao=detalhamentoPrograma&siglaes=UFSCAR>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.. **Ficha de Avaliação dos Programas de Pós-Graduação de Física**. PPG FÍSICA. 2014. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/AvaliacaoTrienalServlet?codigoPrograma=33001014011P5>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

COSTA, Lúcia Cortes da. A estrutura da vida cotidiana: uma abordagem através do pensamento lukacsiano. *Revista Emancipação*, v. 1, p. 33-57, 2001.

CUNHA, Rodrigo. 60 anos do CNPQ. *Ciência e Cultura*, v. 63, n. 2, p. 15-17, 2011.

DAL ROSSO, Sadi. *Mais Trabalho!* a intensidade do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DANTAS, Elza Ezilda Valente. *O trabalho docente nas veredas históricas da Educação Brasileira*. 2006. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2006.

DIMENSTEIN, Gilberto; ROSSETTI, Fernando. País tem só 23 pós de nível internacional. *Jornal Folha de São Paulo*. Cotidiano. Educação. 16 ago. 1998. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff16089801.htm>>. Acesso em: 12 set. 2014.

DOMINGUES, Eliane. Autoria em tempos de "produtivismo acadêmico". *Psicologia em Estudo*, v. 18, n. 2, p. 195-198, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v18n2/a01v18n2.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS. *Ranking de universidades de países emergentes só tem quatro brasileiras*. Reportagem Online. 5 dez. 2013. Disponível em: <http://www.flacso.org.br/gea/noticias_detalle.php?flacsonamidia=927>. Acesso em: 20 jan. 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UNB, 2001.

FERREIRA, Luciana Rodrigues. *O público e o privado nas universidades públicas*: análise da fundação de apoio privada FADESP no gerenciamento dos recursos para a UFPA (2004 a 2008). 2010. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2010.

FOLHA. Ranking Universitário Folha. *Apresentação*. São Paulo: Folha de São Paulo. 2014a. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2013/>>. Acesso em: 20 set. 2014.

FOLHA. Ranking Universitário Folha. *Metodologia Completa*. São Paulo: Folha de São Paulo, 2013. Disponível em: <http://arte.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/09/09/entenda_o_ruf/metodologia_completa.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2013.

FOLHA. Ranking Universitário Folha. *RUF 2013*. São Paulo: Folha de São Paulo, 2014b. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2013/rankinguniversitariofolha/>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

FRANÇA, Polyana Imolesi Silveira; FRANÇA, Robson Luiz. A dimensão ontológica do trabalho e a relação com o reducionismo ao economicismo do emprego no Ensino Superior. In: LUCENA, Carlos (Org.). *Trabalho, precarização e formação humana*. Campinas: Alínea, 2008. p.142-164.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Criação e Estruturação da FAPESP*. São Paulo: FAPESP, 2014. Disponível em: <<http://www.fapesp.br/28>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Criação e Estruturação da FAPESP*. [online]. São Paulo: FAPESP, 2013. Disponível em: <http://www.fapesp.br/28>. Acesso em: 02 dez, 2014.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Limites do Índice-H. *Revista Fapesp*, Cienciometria. Pesquisa FAPESP, p. 35-39, 2013. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2013/05/035-039_IndiceH_207.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Faixas de renda familiar dividida em Classes. Centro de Políticas Sociais*. Rio de Janeiro: FGV, 2011. Disponível em: <<http://cps.fgv.br/en/node/3999>>. Acesso em: 13 set. 2014.

GAJANIGO, Paulo. Ensino e Democracia numa universidade sob a lógica produtivista: relato pessoal. *Revista Intratextos*, v. 4, n. 1, p. 1-7, 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intratextos/article/viewFile/8520/7023>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

GATTI, B. (Entrevista). In: *Educar para crescer*. São Paulo: Abril, 2010. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/professor-profissao-desvalorizada-534523.shtml#>>. Acesso em: 5 maio 2011.

GEOCAPES. *Distribuição de Programas de Pós-Graduação 1998*. Visão Analítica. Região Sudeste. Planilha do Excel por Instituição, 1998. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

GEOCAPES. *Distribuição de Programas de Pós-Graduação 2012*. Visão Analítica. Região Sudeste. Planilha do Excel por Instituição, 2012. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

GOERTZEL, Ted. MEC-USAID: ideologia de desenvolvimento americano aplicado à educação superior brasileira. *Revista Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, n.14, 1967.

GONZÁLEZ, Silvia Tamez; DOMÍNGUEZ, Josué Federico Pérez. El trabajador universitario: entre o malestar y la lucha. *Educación e Sociedade*, Campinas, v. 30, n.107, p. 373-387, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/04.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2011.

GUIMARÃES, André Rodrigues. *Trabalho docente universitário: participação dos professores na materialização da contrarreforma da educação superior na UFPA*. 2014. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2014.

HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a história*. 6. ed. Vol. 2. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan./jun. 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Contas Regionais do Brasil 2005-2009*. Contas Nacionais. nº 35. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pibmunicipios/2010/default_xls.shtm>. Acesso em: 5 fev. 2013.

INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS. Universidade de São Paulo. *História e Objetivos*. EIA/USP. 2014. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/en/hubs/copy_of_sao-carlos/historia-e-objetivos>. Acesso em: 16 nov. 2014.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Correio Braziliense (DF): *Dívida cresce e assusta*. Brasília: IPEA, 11 nov. 2013. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=19743&catid=159&Itemid=75>. Acesso em: 23 nov. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Censo da educação superior: sinopse estatística – 2001*. Brasília: O Instituto, 2002. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2001/Superior/Sinopse_Superior_2001.zip>. Acesso em: 16 jul. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Censo da educação superior: sinopse estatística – 2002*. Brasília: O Instituto, 2003. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2002/sinopse/Sinopse_2002_censosuperior.zip>. Acesso em: 18 mar. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Censo da educação superior: sinopse estatística – 2003*. Brasília: O Instituto, 2004. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/superior/2004/SES2003.zip>>. Acesso em: 18 mar. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Censo da educação superior: sinopse estatística – 2004*. Brasília: O Instituto, 2005. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/2004/Sinopse_2004_010206.zip>. Acesso em: 18 mar. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Censo da educação superior: sinopse estatística – 2005*. Brasília: O Instituto, 2006. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/2005/Sinopse_2005a.zip>. Acesso em: 18 mar. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Censo da educação superior: sinopse estatística – 2006*. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2006/Sinopse_EducacaoSuperior_2006.zip>. Acesso em: 18 mar. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. ***Censo da educação superior: sinopse estatística – 2007***. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Sinopse2007.zip>>. Acesso em: 18 mar. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. ***Censo da educação superior: sinopse estatística – 2008***. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/sinop_sup_2008_versao_preliminar.zip>. Acesso em: 18 mar. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. ***Censo da educação superior: sinopse estatística – 2009***. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/sinopse_da_educacao_superior_2009.xls>. Acesso em: 18 mar. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. ***Censo da educação superior: sinopse estatística – 2010***. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/2010/sinopses_estatisticas_ed_superior/sinopse_educacao_superior_2010_2.zip>. Acesso: 18 out. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. ***Censo da educação superior: sinopse estatística – 2011***. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2011.zip>. Acesso: 20 jan. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. ***Censo da educação superior: sinopse estatística – 2012***. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2012.zip>. Acesso em: 20 jan. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. ***Censo da educação superior: sinopse estatística – 2013***. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2013.zip>. Acesso em: 12 nov. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. ***Sinopse Estatística do Ensino Superior Graduação - 1998***. Brasília: O Instituto, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. ***Sinopse estatística da educação superior – 2000***. Brasília: O Instituto, 2001. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=2425>>. Acesso em: 16 jul. 2008.

INTERNATIONAL INSTITUTE FOR MANAGEMENT DEVELOPMENT. ***World Competitiveness Yearbook 2012***. Disponível em: <<http://www.imd.org/wcc/news-wcy-ranking/#/wcy-2012-rankings/>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

KATO, Fabíola Bouth Grello. ***A nova política de financiamento de pesquisas: reforma do estado e o novo papel do CNPq***. 2013. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.

KATO, Fabíola B. G. *A nova Política de financiamento de pesquisas: reforma no Estado e no novo papel do CNPq*. 2013. 172f. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

KONDER, Leandro. *A poesia de Brecht e a história*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados (IEA); Universidade de São Paulo. 1996. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/konderbrecht.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2013.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. *A constituição histórica do processo de trabalho docente*. 2008. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

LEMONS, Jadis Camargo. *Cargas psíquicas no trabalho e processos de saúde em professores universitários*. 2005. 147 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

LESSA, Carlos. *Quinze anos de política econômica*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LESSA, Sérgio. *Mundo dos homens: trabalho e ser social*. São Paulo: Boitempo, 2002.

LESSA, Sérgio. *Trabalho e Ser Social*. Maceió: EUFC/EDUFAL, 1997.

LIMA, Kátia. Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF. Brasília: *Universidade e Sociedade*, n. 44, p. 147-157, jul. 2009.

LIMA, Kátia. Precarização e intensificação: as novas faces do trabalho docente. *Universidade e Sociedade*, v. 47, p. 149-159, 2011.

LIRA NETO, João de. *Getúlio 1930-1945: do Governo Provisório à ditadura do Estado Novo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LIRA NETO, João de. *Getúlio 1945-1954: da volta pela consagração popular ao suicídio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

LOUREIRO, Maria Rita; BASTOS, Elide Rugai; REGO, José Márcio Rebolho (Orgs.). *Conversas com sociólogos brasileiros: retórica e teoria na história do pensamento sociológico brasileiro*. São Paulo: 34, 2008.

LUKÁCS, György. *Estética I: la peculiaridad de lo estético*. Barcelona: Grijalbo, 1982.

LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente e produção de conhecimento. *Psicologia & Sociedade*, v. 25, p. 519-526, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n3/06.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente na educação superior: tensões e novos sentidos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila; FELDFEBER, Myriam; MARTINEZ, Deolidia (Org.). *Nuevas regulaciones educativas en América Latina*. Lima: Fondo Editorial, 2010. p. 287-310.

MANCEBO, Deise; BITTAR, Mariluce; CHAVES, Vera L. J. Educação Superior – expansão e reformas educativas. Maringá, Pr: Eduem, 2012, p. 21-43; e em sua versão castelhana na *Revista de la educación superior*. México, Mx, v. XLI (2), n. 162, abr./jun. de 2012, p. 67-86.

MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de A. (Orgs.). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). *Colóquio sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: EDUEL, 2003. p.11-25.

MARTINS, Carlos Benedito. Balanço: o papel da CAPES na formação do sistema nacional de pós-graduação. In: BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/ FGV / Organizadoras: Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, CPDOC; Brasília, DF: CAPES, 2003. p. 294-309.

MARTINS, Lígia M. *As aparências enganam*: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. GT17: Filosofia da Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2008.

MARTINS, Tânia Barbosa. *As metamorfoses do trabalho docente na universidade aberta do Brasil*. 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2014.

MARX, Karl. *Grundrisse*: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica a economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. *O Capital*: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

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

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial, p. 141-160, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000400007>. Acesso em: 20 jul. 2014.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. O trabalho docente no contexto das reformas. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 28. 2005. Caxambu. *Anais...* Caxambu: 2005. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 10 maio 2010.

MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda. ***O REUNI – uma nova regulação da política de expansão da educação superior***: o caso da UFPA. 2012. 360 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2012.

MERCADANTE, Aluisio. Palestra. ***Reunião Magna da Academia Brasileira de Ciências – ABC***. 3 maio 2011. Disponível em: <http://www.abc.org.br/article.php?id_article=1151>. Acesso em: 20 jun. 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conselho Nacional de Pós-Graduação. I Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (1975-1979). In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. ***IV PNPG - Plano Nacional de pós-graduação (2005-2010)***. Anexos. Brasília: MEC/CAPES, dez. 2004a, p. 115-171.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Departamento de Assuntos Universitários. ***Novas Perspectivas para o Sistema de Ensino Superior – CAPES***: operacionalização e implantação do Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília: Gráfica da UFRGS, 1975.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Departamento de Assuntos Universitários. ***Situação atual da Pós-Graduação Brasil – 75***. Brasília: MEC, 1976.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. ***Avaliação quantitativa das necessidades e da capacidade nacional de formação de mestres e doutores***: uma contribuição da capes para o processo de avaliação & perspectivas. Brasília: MEC/CAPES, 1987.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. II PNPG - Plano Nacional de pós-graduação (1982-1985). In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. ***IV PNPG - Plano Nacional de pós-graduação (2005-2010)***. Anexos. Brasília: CAPES, dez. 2004b. p. 173-188.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. ***Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012***. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12386&Itemid=>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. ***CAPES: 50 anos a serviço da pós-graduação***. Brasília: CAPES; Fundação Getúlio Vargas, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. ***IV PNPG - Plano Nacional de pós-graduação (2005-2010)***. Brasília: MEC; CAPES, dez. 2004d.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – V PNPG (2011-2020)*. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília: CAPES, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. *Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências*. Brasília: Diário Oficial da União, 11 jan. 99, Seção 1, p. 14.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Discussão da Pós-Graduação Brasileira*. v. 1. Brasília: UnB, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 2.264, de 19 de dezembro de 1997. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. III PNPG - Plano Nacional de pós-graduação (1986 - 1989). In: _____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *IV PNPG - Plano Nacional de pós-graduação (2005-2010)*. Anexos. Brasília, DF: CAPES, dez. 2004c. p. 189-212.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Superior. *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Reuni 2008 – Relatório de primeiro ano*. Brasília: MEC/SESu, out. 2009.

MINISTÉRIO DE ESTADO DA EDUCACAO E DO DESPORTO. Portaria nº 1.418, de 23 de dezembro de 1998. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/2342014-PortariaMEC-n-1418-1998.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

MINISTÉRIO DE ESTADO DA EDUCACAO E DO DESPORTO. Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. *Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências*. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, p. 14, 11 jan. 1999.

MONTE, Emerson Duarte. *Trabalho Docente na Educação à Distância: a UFPA como expressão do fenômeno*. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto De Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém. 2010.

MONTEIRO FILHA, Dulce Corrêa; MODENESI, Rui Lyrio (Orgs.). *BNDES, um banco de idéias: 50 anos refletindo o Brasil*. Rio de Janeiro: BNDES, 2002.

MUNIZ, Nancy A. Campos. *O CNPq e sua trajetória de planejamento e gestão em C&T: histórias para não dormir, contadas pelos seus técnicos (1975-1995)*. 2008. 370 f. Tese (Doutorado em História) - Departamento de História, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NEVES, Abílio Afonso Baeta. Depoimentos. *Infocapes - Boletim Informativo da CAPES*, Brasília, v. 10, n. 4, p. 5-15, out./dez. 2002. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Infocapes10_4_2002.pdf>. Acesso em: 26 set. 2014.

NEVES. Abilio Afonso Baeta. *Currículo Lattes*. Plataforma Lattes CNPq. Atualizado em 6 maio 2008. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2048221374290918>>. Acesso em: 12 set. 2014.

OLIVA, Glaucius. *Currículo Lattes*. Plataforma Lattes CNPq. Atualizado em 11 abr. 2014. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3107924103069456>>. Acesso em: 12 set. 2014.

OLIVEIRA, Francisco de. Prefácio – Recuperando a visão?. In: SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

OLIVEIRA, Francisco de. Privatização do público, destruição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco; PAOLI, Maria Célia (Orgs.). *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. 2. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999. p. 55-81.

OLIVEIRA, Sergio Mascarenhas. *Currículo Lattes*. Plataforma Lattes CNPq. Atualizado em 16 nov. 2014. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5310596545712175>>. Acesso em: 12 set. 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. Conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. *Revista Perspectivas*, São Paulo. n. 16, p. 119-141, 1993.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIENCIAS DOS MATERIAIS. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *História*. São Carlos: UFSCar, 2014. Disponível em: <<http://www.ppgcem.ufscar.br/historia-1>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECOLOGIA E RECURSOS NATURAIS. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *História da Criação e Funcionamento do Programa*. São Carlos: PPG-ERC/UFSCar. 2011. Disponível em: <http://www.ppgern.ufscar.br/apresentacao?set_language=en&cl=en>. Acesso em: 12 set. 2014.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *Histórico*. São Carlos: UFSCar, 2014. Disponível em: <<http://www.ppgees.ufscar.br/apresentacao/historico>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *O programa de Pós-Graduação em Educação*. São Carlos: PPGE/UFSCar. 2010. Disponível em: <http://ppge.ufscar.br/ppge_sobre.php>. Acesso em: 12 set. 2014.

RAINHO, João Marcos. A Réplica da Capes: entrevista com Presidente da Capes. *Revista mensal do SEMESP*. São Paulo: Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino superior no Estado de São Paulo, n. 38, p. 3-5, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.sinprorp.org.br/Clipping/2002/005.htm>>. Acesso em: 12 set. 2014.

REZENDE, Sérgio. O novo padrão de desenvolvimento científico e tecnológico do País. *Blog do Planalto*. Presidência da República Federativa do Brasil. 2 abr. 2010. Disponível em: <<http://blog.planalto.gov.br/o-novo-padrao-de-desenvolvimento-cientifico-e-tecnologico-do-pais/>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

RIBEIRO, Renato Janine. *Os critérios da avaliação*. Diretoria de Avaliação. Brasília: CAPES, 2007.

RIGHETTI, Sabine. Brasil cresce em produção científica, mas índice de qualidade cai. *Jornal Folha de São Paulo*. Caderno Ciência. 22 abr. 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2013/04/1266521-brasil-cresce-em-producao-cientifica-mas-indice-de-qualidade-cai.shtml>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

ROCHA NETO, Ivan. Prospectiva da Pós-Graduação no Brasil (2008-2022). *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Série Estudos. Brasília: CAPES, v. 7, n. 12, p. 58-79, jul. 2010. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.7_12/3_ARTIGO.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2013.

RODRIGUES, Mabel. *Histórico*: Instituto de Química de São Carlos e Departamento de Química e Física Molecular – USP. São Carlos: Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.iqsc.usp.br/historico>>. Acesso em: 12 set. 2014.

SAGRILLO, Daniele Rarato. *Trabalho docente*: uma análise da produção do GT de Trabalho e Educação da ANPED. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2009.

SALERNO, Mário Sérgio; KUBOTA, Luis Cláudio. Estado e Inovação. In: DE NEGRI, João Alberto; KUBOTA, Luis Cláudio. *Políticas de Incentivo à Inovação Tecnológica no Brasil*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2008.

SANTOS NETO, Artur Bispo dos. Cotidianidade e estética em G. Lukács. *Leitura*, Maceió, n. 48, p. 201-221, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/viewFile/932/609>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

SCHWARTZMAN, Simon. *Um espaço para a ciência*: a formação da comunidade científica no Brasil. Brasília: Ministério de Ciência e Tecnologia. Centro de Estudos Estratégicos, 2001. Cap. 9.

SENADO FEDERAL. Inovação: país constrói pontes entre ciência e indústria. *Em Discussão* - Revista de audiências públicas do Senado Federal. Ano 3, n. 12, p. 1-70, set. 2012. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242990>>. Acesso em: 20 set. 2014

SGUISSARDI, Valdemar. *Universidade, Fundação e Autoritarismo: o caso da UFSCar*. São Carlos: EDUFSCar; Estação Liberdade, 1993.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo econômico*. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis *et al.* *Os significados do trabalho do professor pesquisador na Universidade estatal pública Mercantilizada*. Relatório Científico Final [Processo FAPESP n. 2009/08661-0]. São Paulo: [s.n.], set. 2011.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis *et al.* **Trabalho do professor diante da expansão da pós-graduação em educação: o caso da região Sudeste**. Relatório Científico Final. São Carlos, SP: FAPESP, Universidade Federal de São Carlos, Grupo de Economia Política da Educação e Formação Humana (GEPEFH), abr. 2014.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho do Professor nas Federais: estranhamento e significados*. Tese de Livre Docência. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, nov. 2011.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FERREIRA, Luciana Rodrigues; KATO, Fabíola Bouth Grello. As Novas Faces da Educação Superior Pública no Brasil Revisitadas: o Trabalho Docente na Expansão da Pós-Graduação. In: MANCIBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Orgs.). *Trabalho docente na expansão da educação superior brasileira*. Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FERREIRA, Luciana Rodrigues; KATO, Fabíola Bouth Grello. Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, p. 435 – 499, abr./jun. 2013.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; LUCENA, Carlos; FERREIRA, Luciana Rodrigues. As relações entre o ensino médio e a educação superior no Brasil: profissionalização e privatização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n.116, p.839-856, jul./set. 2011.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil: reformas do estado e mudanças na produção*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF/Ifan, 2001.

SILVA, Solonildo Almeida. *O caminho lato sensu da precarização do trabalho docente universitário na UECE*. 2005. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. *Proposta do Andes-SN para a Universidade Brasileira*. 4. ed. Brasília: ANDES-SN, 2013.

SINGER, André. *Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOARES, Gláucio Ary Dillon; D' ARAUJO, Maria Celina (Org.). **21 anos de regime militar: balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1994.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PESQUISA EM MATERIAIS. **Um aniversário da Engenharia de Materiais no Brasil: 40 anos do DEMa da UFSCar**. Rio de Janeiro: SBPMat, 2010. Disponível em: <<http://sbpmat.org.br/um-aniversario-da-engenharia-de-materiais-no-brasil-40-anos-do-dema-da-ufscar/>>. Acesso em: 13 set. 2014.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: _____. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2008. P. 12-35.

TEIXEIRA, Marta Emília. **O impacto do REUNI sobre a gestão administrativa e financeira da Universidade de Brasília**. 2013. 81 f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. **Revista Verse**, n. 2, p. 175-184, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Auxílio à Pesquisa de Doutores Recém-Contratados da UFMG**. Pró-Reitoria de Pesquisa. PRPQ/UFMG. 2014. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prpq/index.php?option=com_content&view=article&id=87%3Auxilio_pesquisadoutoresrecemcontratadosufmg&catid=51%3Aprogramasprpq-&Itemid=1>. Acesso em: 20 jan. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Dados da UFSCar, 2014**. São Carlos: UFSCar, maio 2014a. Disponível em: <<http://www.ccs.ufscar.br/relatorios/dados-da-ufscar>>. Acesso em: 05 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Distribuição dos Programas de Pós-Graduação**. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, 2014c. Disponível em: <<http://www.propg.ufscar.br/docs/regimentos/ppgis>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Histórico da UFSCar**. São Carlos: UFSCar, agosto 2014b. Disponível em: <<http://www2.ufscar.br/aufscar/historico.php>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Relatório anual de atividades 2012**. São Carlos: UFSCar, 2013a. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~spdi/Relatorio_Gestao_completo.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Relatório da Gestão 2008-2012: excelência acadêmica com compromisso social**. São Carlos: UFSCar, 2013b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *Relatório de Gestão 2008*. São Carlos: UFSCar, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. UFSCar implanta programa de apoio ao docente recém-doutor. *Informando UFSCar*, p.1-2, 22 mar. a 28 mar., 2004. Disponível em: <<http://www2.comunicacao.ufscar.br/produtos/informando>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. *Histórico*: a informática em saúde. São Paulo: UNIFESP, 2002. Disponível em: <<http://www2.unifesp.br/dis/pg/capes/historico.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *A UFRJ – História*. [online]. 2014a. Disponível em: <http://www.ufrj.br/pr/conteudo_pr.php?sigla=HISTORIA>. Acesso em: 13 ago. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Comunidade UFRJ - Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas – CBPF*. Rio de Janeiro: UFRJ; CBPF, 2014. Disponível em: <http://www.ufrj.br/pr/conteudo_pr.php?sigla=CBPF>. Acesso em: 12 set. 2014.

VALENTE, Célia; HUMBERG, Fábio. *Ernesto Pereira Lopes: um homem três dimensões*. São Paulo: JMJ, 1994.

VANTI, Nadia Aurora Peres. Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir a informação e o conhecimento. *Ciência da Informação*. [online]. Brasília, v. 31, n .2, p. 152-162, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652002000200016>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

VIANA, Nildo. *Escritos metodológicos de Marx*. Goiania: Alternativa, 2007.

VICENTINI, Adriana Alves. *O trabalho coletivo docente: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores*. 2006. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

WILLIAMSON, John. What Washington Means by Policy Reform. *Instituto Peterson de Economia Internacional*, nov. 2002. Publicações. Discursos, depoimento, artigos. Disponível em: <<http://www.petersoninstitute.org/publications/papers/paper.cfm?ResearchID=486>>. Acesso em: 16 nov. 2012.

WOLFFENBÜTTEL, Andréia. Investimento estrangeiro direto. *Revista Desafios para o Desenvolvimento*. 22. ed. Brasília: IPEA, 2006.

YONG, Alexander. *Critique of Hirsch's citation Index: a combinatorial fermi problem*. arXiv:1402.4357v1 [math.HO]. 18 feb. 2014. Disponível em: <<http://arxiv.org/pdf/1402.4357.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

O TRABALHO DO PROFESSOR JOVEM DOUTOR NA PÓS-GRADUAÇÃO: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E O DISCURSO DO PROFESSOR

ROTEIRO DE ENTREVISTA

PROFESSOR:		
DEPARTAMENTO:		
LOCAL:	DURAÇÃO:	DATA: 01/ 11/ 2012

Primeiramente, informe seu NOME, IDADE e ÁREA DE ATUAÇÃO.

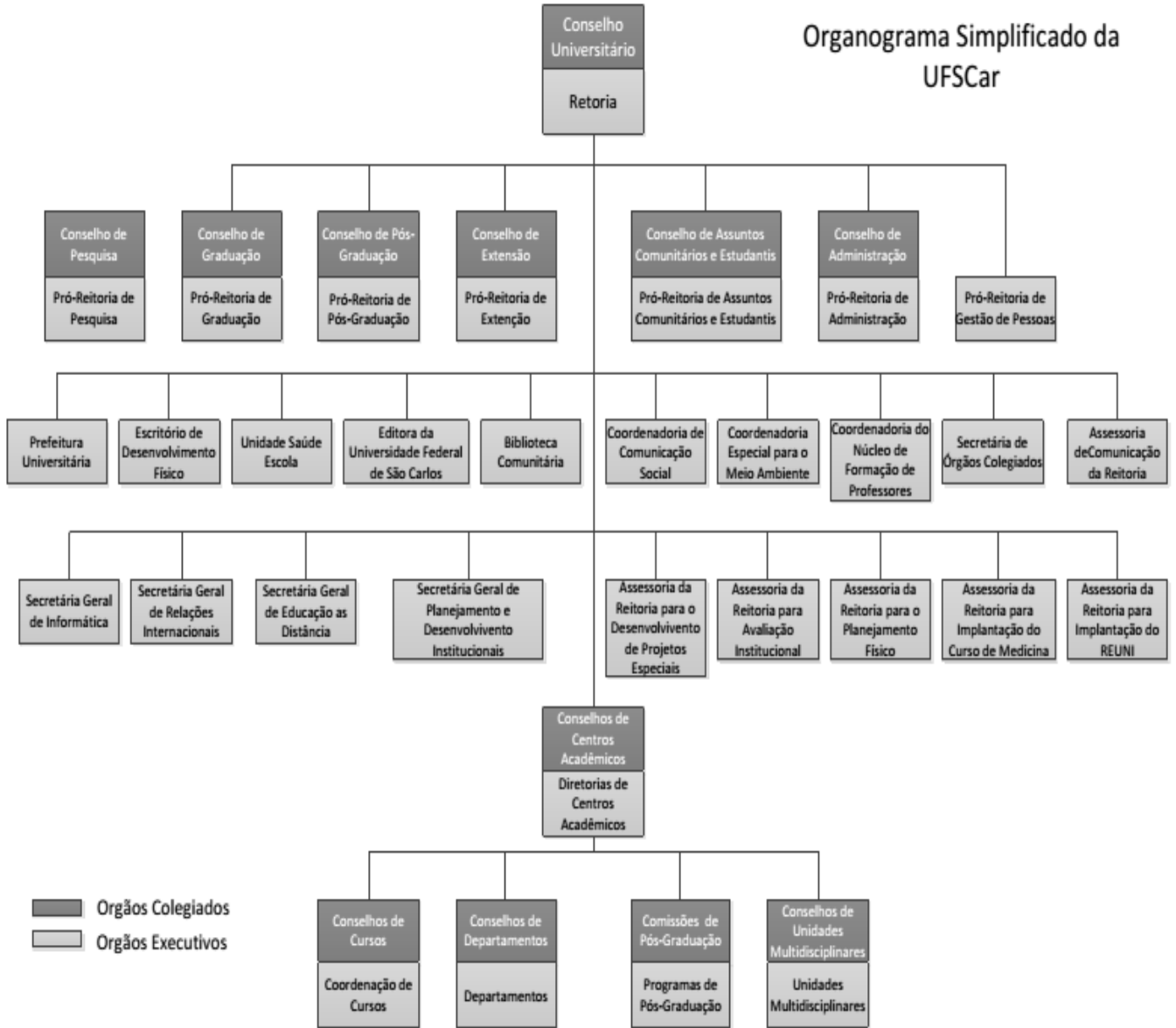
1. Conte um pouco sobre sua **história de vida** (como era sua vida na família, escola, igreja, sobre os pais, as influências, a **escolha do curso de graduação**, e sua **área de atuação**).
2. Fale sobre sua **trajetória acadêmica**.
Como foi a sua relação com o **Orientador e com o Programa de Pós-Graduação**?
3. Sobre **objeto de pesquisa**: como foi o processo de escolha no decorrer de sua formação? Fale um pouco sobre as **pesquisas que desenvolve hoje**?
4. Como se deu sua recepção no ingresso como docente na universidade? Qual estrutura ela oferece ao trabalho docente? A estrutura com que conta hoje (laboratórios, equipamentos, estrutura de sua sala, etc.) resulta de que processo?
5. Em relação a **financiamento de pesquisas**: Que agências ou instituições (público-privadas) financiam suas pesquisas? Quais são as fontes mais acessíveis nos últimos anos?
6. Como percebe o **impacto de um processo de expansão** da Educação Superior (Graduação e Pós-Graduação) no trabalho docente? (Quantas turmas tem por ano? _____)
7. Fale sobre o **seu dia a dia na UFSCar**. Como você administra as atividades (ensino, pesquisa, extensão, trabalho burocrático, etc.)? (**A que horas chega** _____ **A que horas sai** _____ **Retorna** _____). **Quanto tempo do seu dia você trabalha**?
8. **No trabalho**: O que mais gosta de fazer? De que não gosta?
9. **Fora do Trabalho**: Como é a **relação família-trabalho**? Conte um pouco sobre o **que fez no último fim de semana**?
10. O que é ser **professor da pós-graduação stricto sensu**? Sobre o **processo de avaliação da CAPES**, como percebe a ação desta agência no decorrer de sua formação? E, atualmente, em seu trabalho?
11. Comente um pouco sobre os desafios que a universidade coloca para o trabalho docente hoje.
12. Pretende **continuar seu trabalho na mesma dinâmica**? Quais os **objetivos futuros no trabalho**?

Ingresso na UFSCar:

Graduação:	Citações:
Mestrado:	Periódicos: Cap. de Livro:
Doutorado:	Anais:
Pós-Doc:	Orientandos: I.C.= / MC.= /D = - DC= / P.Doc=.

ANEXOS

ANEXO A – Organograma da Universidade Federal de São Carlos, 2013.



ANEXO B – Brasil. Número de Programas por área, reconhecidos pela Capes, com Nota: 6. 2014.

ÁREAS AVALIAÇÃO	Programas e Cursos de pós-graduação					Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	3	0	0	0	3	6	3	3	0
ANTROPOLOGIA / ARQUEOLOGIA	2	0	0	0	2	4	2	2	0
ARQUITETURA E URBANISMO	1	0	0	0	1	2	1	1	0
ARTES / MÚSICA	4	0	0	0	4	8	4	4	0
ASTRONOMIA / FÍSICA	6	0	0	0	6	12	6	6	0
BIODIVERSIDADE	18	0	0	0	18	36	18	18	0
BIOTECNOLOGIA	3	0	0	0	3	6	3	3	0
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	3	0	0	0	3	6	3	3	0
CIÊNCIA DE ALIMENTOS	3	0	0	0	3	6	3	3	0
CIÊNCIA POLÍTICA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS	4	0	0	0	4	8	4	4	0
CIÊNCIAS AGRÁRIAS I	16	0	0	0	16	32	16	16	0
CIÊNCIAS AMBIENTAIS	2	0	0	0	2	4	2	2	0
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS I	15	0	0	0	15	30	15	15	0
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS II	8	0	0	0	8	16	8	8	0
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS III	4	0	0	0	4	8	4	4	0
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS I	5	0	0	0	5	10	5	5	0
DIREITO	8	0	0	0	8	16	8	8	0
ECONOMIA	5	0	0	0	5	10	5	5	0
EDUCAÇÃO	6	0	0	0	6	12	6	6	0
EDUCAÇÃO FÍSICA	4	0	0	0	4	8	4	4	0
ENFERMAGEM	3	0	1	0	2	5	2	3	0
ENGENHARIAS I	5	0	0	0	5	10	5	5	0
ENGENHARIAS II	8	0	0	0	8	16	8	8	0
ENGENHARIAS III	6	0	0	0	6	12	6	6	0
ENGENHARIAS IV	8	0	0	0	8	16	8	8	0
ENSINO	4	0	0	0	4	8	4	4	0
FARMÁCIA	4	0	0	0	4	8	4	4	0
FILOSOFIA/TEOLOGIA:subcomissão FILOSOFIA	4	0	0	0	4	8	4	4	0
FILOSOFIA/TEOLOGIA:subcomissão TEOLOGIA	3	0	0	0	3	6	3	3	0
GEOCIÊNCIAS	8	0	0	0	8	16	8	8	0
GEOGRAFIA	3	0	0	0	3	6	3	3	0
HISTÓRIA	4	0	0	0	4	8	4	4	0
INTERDISCIPLINAR	6	0	2	0	4	10	4	6	0

ÁREAS AVALIAÇÃO	Programas e Cursos de pós-graduação					Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
LETRAS / LINGUÍSTICA	8	0	0	0	8	16	8	8	0
MATEMÁTICA / PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	4	0	0	0	4	8	4	4	0
MATERIAIS	3	0	0	0	3	6	3	3	0
MEDICINA I	8	0	1	0	7	15	7	8	0
MEDICINA II	12	0	1	0	11	23	11	12	0
MEDICINA III	2	0	0	0	2	4	2	2	0
MEDICINA VETERINÁRIA	7	0	0	0	7	14	7	7	0
NUTRIÇÃO	2	0	0	0	2	4	2	2	0
ODONTOLOGIA	7	0	0	0	7	14	7	7	0
PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL / DEMOGRAFIA	3	0	0	0	3	6	3	3	0
PSICOLOGIA	3	0	0	0	3	6	3	3	0
QUÍMICA	4	0	0	0	4	8	4	4	0
SAÚDE COLETIVA	7	0	0	0	7	14	7	7	0
SERVIÇO SOCIAL	6	0	0	0	6	12	6	6	0
SOCIOLOGIA	3	0	0	0	3	6	3	3	0
ZOOTECNIA / RECURSOS PESQUEIROS	5	0	0	0	5	10	5	5	0
Brasil:	270	0	5	0	265	535	265	270	0

Fonte: SNPG . Data Atualização: 17/11/2014. Disponível em:

<http://contudoweb.capes.gov.br/contudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarConceitoAreaAvaliacao&conceito=7+>. Acesso em: 3 dez, 2014.

ANEXO C – Brasil. Número de Programas por área, reconhecidos pela Capes, com Nota: 7. 2014.

ÁREAS AVALIAÇÃO	Programas e Cursos de pós-graduação					Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	2	0	0	0	2	4	2	2	0
ANTROPOLOGIA / ARQUEOLOGIA	3	0	0	0	3	6	3	3	0
ARTES / MÚSICA	1	0	0	0	1	2	1	1	0
ASTRONOMIA / FÍSICA	9	0	0	0	9	18	9	9	0
BIODIVERSIDADE	1	0	0	0	1	2	1	1	0
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	5	0	0	0	5	10	5	5	0
CIÊNCIA DE ALIMENTOS	3	0	0	0	3	6	3	3	0
CIÊNCIA POLÍTICA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS	2	0	0	0	2	4	2	2	0
CIÊNCIAS AGRÁRIAS I	9	0	0	0	9	18	9	9	0
CIÊNCIAS AMBIENTAIS	1	0	0	0	1	2	1	1	0
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS I	2	0	0	0	2	4	2	2	0
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS II	10	0	0	0	10	20	10	10	0
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS III	6	0	0	0	6	12	6	6	0
ECONOMIA	3	0	0	0	3	6	3	3	0
EDUCAÇÃO	3	0	0	0	3	6	3	3	0
EDUCAÇÃO FÍSICA	1	0	0	0	1	2	1	1	0
ENFERMAGEM	2	0	0	0	2	4	2	2	0
ENGENHARIAS I	5	0	0	0	5	10	5	5	0
ENGENHARIAS II	6	0	0	0	6	12	6	6	0
ENGENHARIAS III	5	0	0	0	5	10	5	5	0
ENGENHARIAS IV	4	0	0	0	4	8	4	4	0
FARMÁCIA	3	0	0	0	3	6	3	3	0
FILOSOFIA/TEOLOGIA:subcomissão FILOSOFIA	2	0	0	0	2	4	2	2	0
GEOCIÊNCIAS	4	0	0	0	4	8	4	4	0
GEOGRAFIA	3	0	0	0	3	6	3	3	0
HISTÓRIA	2	0	0	0	2	4	2	2	0
LETRAS / LINGUÍSTICA	4	0	0	0	4	8	4	4	0
MATEMÁTICA / PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	6	0	0	0	6	12	6	6	0
MEDICINA I	6	0	0	0	6	12	6	6	0
MEDICINA II	5	0	0	0	5	10	5	5	0
MEDICINA III	2	0	0	0	2	4	2	2	0
MEDICINA VETERINÁRIA	2	0	0	0	2	4	2	2	0
ODONTOLOGIA	1	0	0	0	1	2	1	1	0
PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL / DEMOGRAFIA	1	0	0	0	1	2	1	1	0
PSICOLOGIA	3	0	0	0	3	6	3	3	0

ÁREAS AVALIAÇÃO	Programas e Cursos de pós-graduação					Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
QUÍMICA	9	0	0	0	9	18	9	9	0
SAÚDE COLETIVA	4	0	0	0	4	8	4	4	0
SERVIÇO SOCIAL	1	0	0	0	1	2	1	1	0
SOCIOLOGIA	3	0	0	0	3	6	3	3	0
ZOOTECNIA / RECURSOS PESQUEIROS	1	0	0	0	1	2	1	1	0
Brasil:	145	0	0	0	145	290	145	145	0

Fonte: SNPG . Data Atualização: 17/11/2014. Disponível em:

<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarConceitoAreaAvaliacao&conceito=7+>. Acesso em: 3 dez, 2014.